



**CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O PRINCÍPIO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO  
MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DEL-REI**

**por**

**ANA PATRÍCIA DA SILVA**

**RIO DE JANEIRO 2004**



**CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O PRINCÍPIO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM  
ESTUDO EXPLORATÓRIO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DEL-REI**

por

**ANA PATRÍCIA DA SILVA**

Dissertação Apresentada ao PPGE-UFRJ  
como Requisito Parcial à Obtenção do Título  
de Mestre em Educação.

---

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano**

BANCA EXAMINADORA:

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mary Rangel**

RIO DE JANEIRO 2004

## **AGRADECIMENTOS**

A Jacqueline, Vanda, Elza as minhas queridas amigas que tanto me ajudaram ao longo deste percurso. O meu muito obrigado.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus queridos pais,

irmãs, a minha querida sobrinha Júlia e namorado Yuri.

Reconheço que nesses últimos anos, em muitos momentos,  
não estive presente. Por muitas vezes não choramos e sorrimos juntos,  
Não lhes dei os beijos que queria dar e furtei-lhes em dizer que os amava .

O tempo era curto, rápido e não esperava... mas vocês compreendiam  
e torciam por mim. Vocês foram muito importantes!

E agora, quando realizo o meu sonho, compartilho com vocês a minha alegria  
e dedico-lhes a minha vitória.

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO _____	09
---------------------	----

### CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA _____	18
--------------------------------	----

2.1 Inclusão em Paulo Freire _____	18
------------------------------------	----

2.2 A inclusão como um processo dialético _____	25
---	----

2.3 Marcos da Inclusão _____	32
------------------------------	----

2.3.1 Conferência Mundial de Jomtiem _____	32
--	----

2.3.2 Declaração de Salamanca _____	33
-------------------------------------	----

2.4 Construindo Culturas, Políticas e Práticas inclusivas no ambiente escolar _____	37
--	----

2.5 Da Educação excludente rumo a uma Educação includente _____	40
---	----

2.5.1 Culturas Tribais _____	42
------------------------------	----

2.5.2 Povos Antigos _____	45
---------------------------	----

2.5.3 Período Clássico _____	47
------------------------------	----

2.5.4 Idade Média e Renascimento _____	49
--	----

2.5.5 A Contemporaneidade _____	51
---------------------------------	----

### CAPÍTULO III

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS _____	58
--------------------------------------	----

3.1 Aspectos Teórico-metodológicos _____	59
--	----

3.2 Pesquisa de Campo _____	63
-----------------------------	----

3.3 População e a Amostra _____	64
---------------------------------	----

3.4 Procedimento de Coleta de Dados	68
3.5 Instrumento de Coleta de Dados	68
3.6 Procedimento de Análise	72
3.7 Dados Coletados	75
3.8 Análise dos Dados	83

#### **CAPÍTULO IV**

CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96

## RESUMO

O estudo se apresenta numa perspectiva onde a Educação Física não visa preparar os homens para defender a nação, fortalecer o trabalhador, formar atletas para representar o país internacionalmente, mas sim, junto com as outras disciplinas que compõem a grade curricular, formar o cidadão. Desta maneira, buscou-se informações na abordagem que compreende o princípio de inclusão como a participação indiferenciada de todos os alunos, independente de suas prévias capacidades físicas ou intelectuais, raça ou gênero. Nestes casos, o princípio de inclusão nas aulas de Educação Física tem como objetivo atentar primeiramente sobre o próprio papel da disciplina, que não é da seleção de talentos atléticos, mas de garantir a real participação de todos sem discriminação de qualquer tipo, na aquisição e na produção de determinado conhecimento. E também promover a convivência e a consciência das diferenças. No entanto, essa não é uma tarefa fácil, pois requer intervenção permanente do professor. O objetivo geral do estudo é identificar possibilidades de inclusão em Educação Física escolar. Portanto, trata-se de um estudo empírico, de caráter descritivo. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, se classifica como pesquisa qualitativa, uma vez que foi definida a análise interpretativa dos dados coletados. Quanto aos objetivos, classifica-se como um estudo do tipo exploratório. A pesquisa apresenta uma mudança de cultura e prática do professor de Educação Física, porém, o apoio político no sentido de físico e material adequado para a realização de um trabalho mais contundente não tem ocorrido, o que vem dificultando o processo inclusivo.

## **ABSTRACT**

The study presents itself in a perspective where the physical education does not aim to prepare men to defend the nation, to strengthen the worker, to train athletes to represent their country worldwide, but to train the citizen, with the other subjects that make up the schedule. In this way, informations were sought in the approach that comprises the Principle of Inclusion as the same participation of all students, regardless of their own previous physical or intellectual capacities, race or genre. In these cases, the Principle of Inclusion in the physical education classes aims to warn about the role of the subject at first, that is not to select athletic talents, but to assure the real participation of all students without any discrimination of any sort, during the acquisition or during the production of a certain knowledge. And it also organizes the contact and the awareness of the differences. However, this is not an easy task because it requires a constant intervention of the teacher. The general aim of the study is to identify possibilities of inclusion in the school physical education. Therefore, it is an empiric study with a descriptive nature. From the point of view of the way the issue is approached, it is classified as a qualitative research, once the analysis of the collected information was fixed. As for the objectives the research is classified as an explorative study. The research shows a contradiction when it presents a change on the culture and routine of the physical education teacher. However the changes in the institutional space, in the physical and material meanings, have not occurred lately, what is opposing the process of inclusion.

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

*“O que muda não é a diferença. São os olhos...”*

Rubem Alves

O presente capítulo relata a introdução do estudo sobre o princípio da inclusão e da Educação Física escolar. Teremos a seguir, numa ótica reflexiva, a definição do problema, o objetivo e as questões investigadas, assim como a importância do estudo realizado e os motivos da pesquisa.

A Educação Física carrega consigo marcas de uma história excludente. Já foi vista como meio de preparar a juventude para a defesa da nação, fortalecer o trabalhador ou buscar novos talentos esportivos que representem a pátria internacionalmente.

Neste trabalho tomamos o ponto de vista segundo o Coletivo de Autores (1992:50) que entende a Educação Física

[...] como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

No entanto, é necessário superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado decorrente deste referencial conceitual e caracterizar a Educação Física de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvido em cada prática da cultura corporal.

A análise crítica e a busca dessa nova concepção apontam a necessidade de que se considere também a dimensão social, política e afetiva, tão presentes nas pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos. Nesse sentido, o princípio da inclusão pode ser entendido como direito de todos à prática das atividades físicas sem discriminação, isto é, igualdade de oportunidades com respeito às diferenças.

Portanto, tem-se a necessidade de reavaliar conceitos, objetivos, perspectivas e atividades da Educação Física escolar para torná-la mais democrática e menos excludente. O texto a seguir ilustra bem o que ocorre, ainda, nas situações do cotidiano escolar:

Eu vivia nas maiores angústias pessoais: de imagem. De não ser nada, de não valer nada, de ser feio – eu era gordo. Também me lembro do professor de Educação Física. Ele entrava, aquele peito enorme, cintura fininha... O que se fazia na Educação Física não era nada. A coisa mais importante das aulas de Educação Física eram as mensurações de desempenho atlético de cada aluno: salto em altura, salto em distância, corrida de 50 metros, corrida de 200 metros, subir numa corda. Para mim era uma humilhação porque eu era gordo e mole. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003:26)

Se o sentimento e as ações de exclusão permeiam as pessoas consideradas “normais”, aquelas dentro dos padrões medianos da sociedade, o mesmo pode acontecer, de forma mais ou menos contundente, com indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A concepção inclusiva considera que todos somos diferentes em alguma instância e que a escola no seu todo, e a Educação Física especificamente, é que têm que se reformular para receber e incluir o indivíduo nas suas atividades cotidianas.

O presente estudo pretende buscar informações na abordagem que compreende o princípio de inclusão como a participação indiferenciada de todos os alunos, independentemente de suas prévias capacidades físicas ou intelectuais, raça ou gênero. Aqui estaremos falando também de alunos sem limitações neurológicas, sensitivas ou físicas, congênitas ou adquiridas. Suas diferenças estariam nas suas capacidades em lidar com os conteúdos da Educação Física, ou porque não foram socializados com este universo, ou porque não foram devidamente estimulados, ou ainda, porque não gostam mesmo da disciplina e têm todo o direito de não gostar.

Pode ser considerada tarefa da educação e, conseqüentemente, da Educação Física:

[...] ensinar a conviver. A vida é convivência com uma fantástica variedade de seres, humanos, velhos, adultos, crianças, das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas, animais, plantas, estrelas... Conviver é viver bem em meio a essa diversidade. E parte dessa diversidade são as pessoas portadoras de alguma deficiência ou diferença. Elas fazem parte do nosso mundo. Elas têm direito de estar aqui. (ALVES, 2003:14)

Nestes casos, o princípio de inclusão nas aulas de Educação Física tem como objetivo atentar primeiramente sobre o próprio papel da disciplina, que não é da seleção de talentos atléticos, mas de garantir a real participação de todos sem discriminação de qualquer tipo, na aquisição ou na produção de determinado conhecimento. E também promover a convivência e a consciência das diferenças. No entanto, essa não é uma tarefa fácil, pois requer intervenção permanente do professor.

Na perspectiva apresentada a Educação Física não visa a preparar os homens para defender a nação, fortalecer o trabalhador, formar atletas para representar o país internacionalmente, mas sim, junto com as outras disciplinas que compõem a grade curricular, formar o cidadão.

A inclusão, então, pode ser compreendida pelo acesso irrestrito tanto dos alunos com necessidades educacionais especiais quanto dos alunos ditos “normais” às aulas de Educação Física, no mesmo espaço, na mesma dinâmica do processo de aprendizagem. Neste caso, a legislação torna um direito constitucional de qualquer criança/adolescente ser incluído nestas turmas e o princípio de inclusão reverte a idéia de que o aluno especial seria preparado, socializado, para, então, ser integrado<sup>1</sup> às turmas regulares.

Tendo em vista o problema do estudo acima mencionado, essa investigação tem por objetivo geral: identificar possibilidades de inclusão em Educação Física escolar.

Diante de tal objetivo constituíram-se algumas questões para orientar o estudo:

1. Os professores de Educação Física se reconhecem como agentes no processo de inclusão do aluno?
2. Como pode ser operacionalizado o conceito da inclusão entre os professores de Educação Física?

---

<sup>1</sup> Integração = inserção da pessoa deficiente devidamente preparada para conviver na sociedade (SANTOS, Waldir Carlos Santana dos. **Paradigmas de Inclusão**. Disponível em: [http://walsantanapsicologia.weblogger.com.br/weblog\\_20020505.htm](http://walsantanapsicologia.weblogger.com.br/weblog_20020505.htm) . Acesso em agosto 2004).

## **Contextualização**

Durante um período Educação Física foi vista como uma disciplina formadora de atletas olímpicos e futuros campeões. Essa visão, nascida no decreto governamental de 1971, pretendia descobrir novos talentos nas escolas para representar a pátria no exterior. Mas o modelo entrou em crise nos anos 80, pois o Brasil não se tornou uma potência olímpica. Hoje, a Educação Física escolar é mais do que moldar a estrutura física do aluno. Ela deve contribuir para a atividade intelectual e para a formação do cidadão.

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 17/12/96 e sancionada em 20/12/96, a Educação Física passa a ser *um componente curricular da Educação Básica* e isso representa uma mudança fundamental na sua orientação. Então, ela é compreendida como disciplina e, como tal, deve ser tratada como área de conhecimento e não apenas como *atividades físicas*. Como disciplina, o trato com o conhecimento é bem diferente daquele que caracteriza as atividades escolares.

Hoje seu reconhecimento como componente curricular da Educação Básica na Lei das Diretrizes e Bases de 1996 mostra o caráter essencial de sua prática, que é o de integrar-se com outras disciplinas do ensino básico.

Um currículo de Educação Física, sincronizado com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deve estar embasado nos princípios da inclusão e da diversidade, e deverá ter seus conteúdos divididos em três categorias: conceitual (saber-sobre), procedimental (saber-fazer) e atitudinal (saber-ser),

enfim, *garantir que a Cultura Corporal seja aprendida como dimensão significativa da sua realidade social complexa* (CASTELLANI, 1998). Porém, isso não estabelece definições que garantam a satisfação do profissional. Há muitos questionamentos que precisam de respostas, e há, ainda, uma vontade imensa de aprender a trabalhar melhor o processo inclusivo.

É necessário, então, entender melhor a complexidade da questão acima. Para os PCN existe uma distinção entre organismos - no sentido estritamente fisiológico - e corpo - que se relaciona dentro de um contexto sociocultural. Eles abordam, ainda, os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Segundo o professor Caio Martins Costa, que participou da elaboração dos PCN, em depoimento para a revista Nova Escola (RAMALHO, 2000:22):

[...] garantir a participação de todos, é, portanto uma preocupação que deve nortear o planejamento da Educação Física escolar, ao invés de insistir em atividades que valorizam apenas a performance e o rendimento, o professor deve privilegiar aquelas em que todos tenham oportunidade de desenvolver suas capacidades. O mesmo princípio vale para os com necessidades educacionais especiais. Muitas vezes sobre o pretexto de preservá-los, a escola opta por dispensá-los da Educação Física. Essa pode ser uma solução para o professor, mas nem sempre é o melhor para o aluno. Antes de tomar essa atitude, deve-se descobrir se a criança gostaria de participar dos exercícios junto com os colegas. Estimulá-la (dentro dos seus limites, bem entendido) ajuda a aumentar a sua auto - estima e a explorar seu potencial.

Portanto, a Educação Física escolar deve dar oportunidade a todos os alunos para que eles desenvolvam suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, visando a seu aprimoramento como seres humanos.

Independente do conteúdo da Educação Física que esteja sendo ensinado, seja qual for o objetivo de conhecimento em questão, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, estética, ética, de relação interpessoal e inserção social. (RADESPIEL, 1999)

Sobre os conteúdos da Educação Física escolar o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução (conteúdos procedimentais), a discutir as regras e as estratégias, apreciá-los criticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los (conteúdos atitudinais e conceituais).

A Educação Física escolar colabora no processo de construção de conhecimento do aluno, uma vez que trabalha atividades que utilizam regras, cooperação, respeito além de atenção, associação, raciocínio e outros. Oportunizado situações diversificadas onde todos possam participar. A Educação Física então, pode caminhar lado a lado com o processo da inclusão, considerando todos os aspectos e elementos que envolvem o aluno, seja no processo de ensino e aprendizagem, seja para evitar exclusão e alienação em relação às atividades propostas.

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a inclusão do aluno na Educação Física escolar através de sua participação e reflexão concreta e efetiva. Noutras palavras, a Educação Física deve dar oportunidade a todos os alunos para a execução e reflexão dos movimentos em várias formas e situações.

Portanto, a Educação Física escolar, enquanto disciplina, introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento,

[...] ampliando a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania na medida em que, tomando os conteúdos e capacidades que se propõem a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso e a participação no processo de aprendizagem. Favorece, com isso a modificação no processo de aprendizagem centrado no desempenho físico e técnico, resultando em muitos momentos numa seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas da cultura corporal do movimento. (RADESPIEL, 1999:66)

A Educação Física, então, vai propiciar a formação do cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, vai dar instrumentos para ele usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhora da qualidade de vida.

Cabe assinalar que os alunos com necessidades especiais, muitas vezes dispensados, não podem ser privados das aulas de Educação Física, pois a participação efetiva nas aulas poderá trazer muitos benefícios a estes indivíduos, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de integração e de inserção social, que levam estes alunos a uma maior condição de consciência em busca da sua futura independência.

O aluno ao participar das aulas de Educação Física poderá conhecer as práticas da cultura corporal e movimento, e pertencer ao grupo, relacionando, compartilhando suas experiências e trazendo ao grupo vivências de outros ambientes socioculturais.

A Educação Física, pois, consegue dar vida ao ambiente escolar, trabalhando o corpo, propiciando os contatos corporais, sendo dinâmica, enfim, trabalhando movimentos quase que o tempo todo.

A relevância desse estudo encontra-se em buscar caminhos na relação entre o princípio da inclusão e a Educação Física escolar. Uma vez que, as diretrizes legais apontam para o que é desejável fazer.

A autora deste trabalho conheceu bem de perto esta realidade. Ela encontrava-se numa situação complicada. Por um lado, como educadora, precisava formar o cidadão e tinha como função incluir a todos, sem a possibilidade de nenhum tipo de exclusão dentro da Educação Física escolar, então baseada no princípio da inclusão e da diversidade. Por outro lado, não sabia como implementar tais mudanças. Assim, havia uma pergunta constante e buscava a resposta em sua cabeça: Como trabalhar o princípio da inclusão na Educação Física escolar, no 1º e 2º ciclos do ensino básico?

Diante disso, tem-se a necessidade de reavaliar os conceitos, objetivos, perspectivas e atividades da Educação Física escolar para torná-la mais democrática e menos excludente.

Torna-se, então, um desafio, diante de uma realidade distinta convergir objetivos da Educação Física e do Projeto Político Pedagógico da Escola. Procura-se, então, utilizar maneiras diversas para incluir alunos com características distintas.

## **CAPÍTULO II**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O capítulo II traz a fundamentação teórica em que se baseou a pesquisa, apresentando a Inclusão em Paulo Freire; A Inclusão como processo dialético; Marcos da Inclusão; Construindo culturas, políticas e práticas inclusivas no ambiente escolar e Da Educação Excludente rumo a uma Educação Incluyente.

#### **2.1- INCLUSÃO EM PAULO FREIRE**

Paulo Freire é, sem dúvida, a grande referência e ponto de apoio do presente estudo. Não só no que tange aos fundamentos e conceituações, quanto na reflexão ético-política que banha esse estudo.

Da dialética inclusão-exclusão se pode fazer um paralelo entre os oprimidos e opressores, onde os oprimidos também são, na maioria das vezes, os excluídos em busca da sua inclusão. No entanto, pertencentes ao mundo onde a dialética da inclusão-exclusão mostra-se presente o tempo todo, de forma camaleônica, esta transformando-se com velocidade impressionante. Este processo mutante dificulta e confunde a identificação dos grupos de excluídos, que muitas vezes encontram-se camuflados, por uma falsa sensação de não estarem sendo oprimidos, de não estarem sendo excluídos.

Porém, o simples fato dos oprimidos reconhecerem-se como os excluídos não garantem, que a partir de então, suas ações possam se tornar libertadoras, de acordo com Freire (1987:36)

[...] não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora.

Hoje os oprimidos podem ser chamados de excluídos. Mas como pensar uma inclusão desses oprimidos através da Educação Física escolar, se não transformarmos nossos conceitos enraizados em uma educação tecnicista? Como podemos alterar esse quadro, se nossa formação profissional nos levou à busca da disciplina, performance física e do rendimento padronizado?

Embasados nesses preceitos não se pode caminhar. O que se conseguiu com a prática da Educação Física tradicional foi a opressão da maioria. As aulas de Educação Física eram direcionadas para o rendimento padronizado. Porém, a escola não existe para formar exclusivamente atletas e sim cidadãos. Deste modo,

[...] se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.(FREIRE, 2001:45)

Regra geral, os professores de Educação Física em suas mediações usam da prescrição como prática permanente, oprimindo e excluindo grande parte dos alunos. Isso, ainda, pode ser observado nas aulas dadas quando de forma opressiva valoriza-se os alunos magros, brancos e que tenham habilidades motoras bem desenvolvidas. Dessa maneira, segundo Freire (1987: 34):

[...] toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores.

Além disso, a realidade apresenta a escola que reproduz os “ditos e desditos”<sup>2</sup> da sociedade, sendo uma reprodutora fiel da desigualdade social<sup>3</sup>. Os pobres e oprimidos continuam cada vez mais pobres e hoje não só oprimidos, mas excluídos de muitas oportunidades e benefícios sócio-econômicos, através dos quais se poderia viver com dignidade. Podendo-se perceber, claramente, uma mudança crucial dos alunos, da família, do entorno escolar em geral. Contudo, a instituição escolar continua a mesma, e muitos dos seus docentes não conseguem perceber-se alienados<sup>4</sup> da realidade que os cerca.

Paulo Freire aponta que, ninguém melhor que os oprimidos / excluídos para lutarem contra tal opressão / exclusão, pois, ninguém melhor que eles que sentiram na pele tal opressão, será capaz em prol do processo inclusivo. Em outros termos:

[...] quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível da sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a qual não chegaram pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987: 31)

---

<sup>2</sup>(SANTOS,Mônica Pereira. EDUCAÇÃO EM FOCO, vol.4, nº 2, set/fev. 1999.2000, pp.47-56)

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, em seus escritos, afirma o papel da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais, tendo em vista que está subordinada aos interesses da classe dominante e, portanto, referenda a estrutura social que discrimina ricos e pobres. Sobre o assunto, cf. Bourdieu, P. **Escritos de Educação**. 4<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

<sup>4</sup> Paulo Freire chama de alienação o processo de captação mágica ou ingênua da realidade, que contraria o processo de educação crítica. Cf. Freire, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

E isso é inclusão, um processo onde os oprimidos, no caso excluídos, exigem uma educação libertadora criando culturas, políticas e práticas inclusivas; de cunho democrático, da qual todos tenham o direito de participar e todos tenham oportunidades. Onde as *barreiras à aprendizagem* possam ser removidas. Todavia isso *tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes* (FREIRE, 2003: 62), relações que devem ser baseadas no respeito mútuo.

A *educação bancária*<sup>5</sup>, ainda, está presente em nossa prática pedagógica hoje. Ela apenas sofreu mutações, os professores para não assumirem suas práticas opressoras, escondem-se, delegando a culpa às instituições e aos sistemas de ensino excludentes comentados.

Isto ocorre porque, na maioria das vezes, foram educados por uma *educação bancária*, e não se reconhecem como educadores bancários, mas continuam a perpetuá-la, algumas vezes de forma explícita e, na maioria das vezes, de forma muito velada, preconceituosa, alienada e estigmatizante.

Os “novos educadores bancários” não aceitam a inclusão, pois pensam e sentem, muitas vezes, que são os donos do saber, não admitem aprenderem com as vivências trazidas pelos educandos. Não conseguem compreender a educação como uma troca, como um processo de ensino e de aprendizagem,

---

<sup>5</sup> Educação Bancária é o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos. Freire atribui este ato de educação às escolas que entendem o conhecimento como transferência de informações daquele que o detém (o professor) para aquele que não o possui (o aluno), como se o professor fosse o único detentor de conhecimentos e depositário destes naqueles que são desprovidos. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987: 59.

no qual ninguém conhece todas as regras e delega todas as ações. Noutros termos

[...] a educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador – educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a contradição da superação já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria mais a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2003:62)

A educação e a inclusão como prática de liberdade, pode e deve ser embasada no princípio de que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo, pelas experiências de cada um e pela evolução do processo inclusivo, buscando um novo passo a cada dia. Enfim,

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2003:68)

Ensinar, pois, não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Contudo *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (FREIRE, 1996). Assim é o processo inclusivo: uma troca constante de saberes empíricos e acadêmicos, e é isto que nos leva, de um lado à crítica e à recusa do ensino bancário.

O educador democrático não pode negar seu dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. Enfim,

este é papel do educador, e faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também *ensinar a pensar certo*.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a quem falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 2003:34)

*O educador que pensa certo, deixa transparecer aos educandos uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo* (FREIRE, 1996), melhor dizendo, o educador que em sua prática reflete culturas e políticas inclusivas, consegue mostrar para os educandos que é possível *pensar certo*, que basta enxergar as *bonitezas* do mundo com outros olhos. O *pensar certo* coloca ao professor, ou mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com esses alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. E faz parte do *pensar certo* a rejeição de qualquer forma de discriminação ou prática preconceituosa que negue a democracia.

Para isso, os professores precisam perceber o “inacabamento” do ser humano. Na realidade, o inacabamento do ser ou sua própria inconclusão que é própria da experiência vital. Onde há vida, há “inacabamento” e isso pode ajudar muito na experiência inclusiva, pois somos iguais em nossas diferenças, em nossos “inacabamentos”, quem consegue aceitar conviver com seus inacabamentos, com certeza pode aceitar e conviver com o inacabamento das

outras pessoas. Afinal, minha presença no mundo não deve ser a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere (FREIRE, 1996).

O professor, assim sendo, deve fazer-se educador. Deve buscar ser, educando de seu educando, aprendendo com ele tudo que for relativo à sua vida e sobre a sua cultura local. Esses dados são indispensáveis numa postura inclusiva em educação.

É nesse sentido que o professor, em sendo educador, consegue, em suas aulas, levar o aluno até a intimidade do movimento da cultura corporal. Em cada aula um novo desafio, mas cada aluno respeitado em seu tempo. Assim, os alunos não se cansam e nem dormem porque todos têm oportunidade de participar e acompanhar as suas idas e vindas em busca da melhor forma de ensinar e proporcionar a todos o melhor aprendizado, surpreendendo com suas dúvidas, pausas e incertezas.

## **2.2- A INCLUSÃO COMO UM PROCESSO DIALÉTICO**

Historicamente, o movimento dialético da exclusão / inclusão vem percorrendo caminhos tortuosos e modificando-se de acordo com a sua época, desta maneira pode-se constatar a formação de diversos grupos de excluídos que passam por metamorfoses diárias. O que se conhece por inclusão hoje, em seu aspecto de direitos humanos, representa o atual do processo de evolução de uma luta que foi oficializada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e compõem uma série de movimentos em favor

dos direitos sociais e de participação buscando minimizar as exclusões que podem ser percebidas, vistas e sentidas nitidamente. Desta maneira a *dialética inclusão / exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde sentir-se excluído até sentir-se discriminado ou revoltado* (SAWAIA, 1999:06).

O fato é que os sistemas educacionais modernos causam efetivamente o fracasso das minorias. O que podemos perceber é que os excluídos foram renomeados de diferentes formas e sob os mais diversos rótulos ("*pobre*", "*sem condições de sobrevivência*", "*descamisado*", "*de famílias desestruturadas*", "*negligenciados*", "*portadores de deficiência*", "*pretos*", "*doentes*", "*homossexuais*", "*descompensados*", "*retardados*", "*lentos*", etc) (SANTOS, 1999/2000: 47).

Desta maneira, o acesso e permanência em vários setores da nossa sociedade, dentre eles a educação, é bastante complexo, principalmente quando se reconhece que a maioria das ações políticas e sociais anunciadas no nosso contexto educacional muitas vezes não passa de discursos pomposos, mas que nunca são colocados em prática. O pobre continua sendo constantemente excluído, como nos aponta Gentili dentro do contexto escolar:

Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através de métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as mais dependentes da escola para obter sua educação. (GENTILI, 2001:11)

Sabemos que são os seres humanos que fazem a história ao fazer cultura. Somos nós que transformamos as condições sociais, mudamos o

mundo e nos modificamos, com nossas iniciativas, nossos acertos e nossos erros (OLIVEIRA, 2002).

Pode-se observar que na evolução e construção da cultura de diversos povos e civilizações nos deparamos com as mais diferentes formas de exclusão / segregação. E nesse sentido podemos entender a inclusão como um processo variável, pois vai modificar-se de acordo com as condições onde ocorre, num determinado contexto.

Antigamente, em algumas sociedades e culturas a exclusão ocorreria por motivos de ordem física, por questões espaciais, onde, por exemplo, o indivíduo era banido de sua aldeia ou vila devido a doenças, quebra de leis etc (isto quando a mesma não recebia pena de morte).

A exclusão também poderia ser determinada por gênero, por idade, sempre relacionada ao desenvolvimento e à produtividade da região onde o indivíduo estava inserido, enfim ao seu contexto social.

Desta forma, as várias “facetas” do processo exclusão / inclusão, nos mostra uma constante atitude que servia de forma de domínio.

Atualmente, assim como, mudaram os valores, mudaram também as formas de segregação. Digamos que hoje encontramos formas excludentes mais “sutis”, mas que não deixam de ser tão nocivas quanto as outras. A desigualdade, a exploração e a injustiça social são produtos das tendências efêmeras <sup>6</sup> da exclusão social.

---

<sup>6</sup> A velocidade de informação dentro de uma sociedade de consumo possibilita a criação de valores efêmeros onde um aspecto que gera exclusão atualmente, conseqüentemente no

A Educação Física, dentro de sua evolução história, carrega e se constrói dentro de valores e processos para a população apta (exaltação da performance, do belo, do perfeito, do magro etc.) e segrega os considerados inaptos (aqueles que não estão dentro dos parâmetros ditos “normais”).

Um ponto-chave nessa problemática inclusão / inclusão passa a ser o conceito de diferença. Mas o que é ser diferente?

*Discussões sobre “diferenças” foram intensificadas e incrementadas a partir de 1970 (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003:37). Passou-se, desde então, a respirar uma atmosfera cultural e ideológica que almejava inovação. Assim, “novas diferenças” acabaram por se impor, tanto no âmbito coletivo quanto no aspecto individual, e são possíveis em todos os instantes e em todos os lugares.*

Portanto, a transformação do conceito nos faz perceber a longa problemática entre o diálogo que caracteriza o diferente, mas quando qualificamos a inclusão como um processo, nos faz pensar que todo processo possui características diferenciadas ao longo do tempo, podemos perguntar: O que é ser diferente? Será que o diferente de hoje será o mesmo de amanhã?

A inclusão como processo não constitui um fenômeno hegemônico, pois, ele é sempre relativo e busca adequar-se ao contexto onde é percebido. Pode-se dizer que cada país, cada localidade, cada contexto, possui seu próprio ritmo de caminhada em direção a tornar suas instituições sociais mais

---

futuro, não terá o mesmo poder ou predileção para segregar certos grupos sociais (exemplo causador a “moda”).

inclusivas ou não. A Educação Física escolar como disciplina e componente curricular pode ter um papel estratégico nesse aspecto, pois fornece subsídios para análise e ruptura com os valores equivocados.

Parafraseando Sawaia, *“em lugar da exclusão, o que se tem é a dialética exclusão / inclusão”*, pois ela determina a potencialização do conceito de estar incluído ou excluído do sistema em que vive. Essa dialética pode ser justificada por *“que a sociedade exclui para incluir e essa transmutação é condição da ordem social desigual o que implica no caráter ilusório da inclusão”* (1999).

O movimento dialético existente entre exclusão / inclusão age em favor da garantia de igualdade dos direitos sociais, de participação, de acesso à permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação. Portanto,

[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 1999: 06).

Em Educação, verifica-se a exclusão de inúmeros grupos sociais, segregados das mais variadas formas, ora explícitas, ou não. Ainda existem aqueles que nem mesmo conseguem acesso à educação, e outros que, mesmo letrados, ainda são vulneráveis às mais variadas práticas de

discriminação, e conseqüente continuam sendo excluídos. Nas palavras de Booth (1997), citado por Santos (1999/2000: 51):

[...] o estudo delas [inclusão e exclusão] é complexo, requerendo um exame detalhado sobre a experiência de alunos e staff na escola (...) Educação inclusiva refere-se à redução de todas as pressões que levam à exclusão, todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em suas incapacidades, rendimento, "raça", gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Os processos de inclusão e exclusão estão intimamente ligados. Não se pode entender a inclusão sem analisar as pressões que levam a excluir, até mesmo porque dentro de uma mesma escola os mesmos alunos podem ser tanto encorajados, quanto desencorajados a participar. Todas as escolas respondem às diversidades de seus alunos com um misto de medidas inclusivas e excludentes, em termos de quem elas admitem, como eles são rotulados, como o ensino e a aprendizagem são organizados, como os recursos podem ser usados, como os alunos que experimentam dificuldades são apoiados, e como o currículo e o ensino são desenvolvidos de forma que as dificuldades sejam reduzidas.

### **2.3- MARCOS DA INCLUSÃO**

Na última década, houve movimentos específicos de Educação para todos e de Educação Inclusiva que repercutiram em todo contexto educacional. A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), trouxeram para a Educação Física um outro olhar e produziram o efeito de trazer outras preocupações para disciplina que compõe o currículo escolar. Disciplina esta que tem por objetivo auxiliar na formação do cidadão e na justa busca de uma escola para todos, pois, fundamentada na importante luta contra as exclusões, promoverá uma sociedade cujas relações inter e intranacionais se darão de forma mais justa, mais igualitária.

### **2.3.1- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE JOMTIEM**

A Conferência Mundial de Jomtiem adotou o oferecimento de educação para todos como forma de enfrentamento da pobreza e da falta de conhecimentos, constatados em enormes contingentes populacionais de diversos países. O objetivo principal adotado pela Conferência foi o oferecimento de Educação para todos até o ano 2000. De acordo com Santos (2000: 37):

Segundo a própria declaração de Jomtiem, a população mundial de crianças em idade escolar aumentará de 508 milhões em 1980 para 724 milhões no ano 2000. Se, no ano 2000, os índices de matrícula continuarem os mesmos que em 1990, haverá mais de 160 milhões de crianças sem acesso à educação primária, meramente devido ao crescimento populacional. (UNESCO / Ministry of Education and Science of Spain, 1994:17)

Dentre os principais pontos para reflexão e discussão da Conferência Mundial de Educação para Todos destacam-se a necessidade de aumentar o número de alunos que freqüentam as escolas - seja pela expansão da rede física, ou pela expansão da matrícula, nas escolas existentes, o aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas, para evitar o abandono prematuro destes, ainda desqualificados para competitividade, características das economias de mercado, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, especificamente da leitura, escrita e cálculo, que são entendidas como indispensáveis para a educação permanente.

### 2.3.2- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Inspirada na Conferência Mundial de Jomtiem, a Declaração de Salamanca foi o resultado de uma linha de ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, congregando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, envolvidas com pessoas portadoras de deficiências, que reafirmaram o direito dessas pessoas, independente de suas necessidades particulares, à igualdade de oportunidades, a maior participação de Governos, de grupos de país e especialmente organizações de pessoas com deficiência, nos esforços para incluir, no ensino-aprendizagem, as pessoas com necessidades especiais, que continuam marginalizadas.

No que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, o estudo trata por *barreiras à aprendizagem*, pois como afirma a Declaração de Salamanca, p. 15:

Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for. (SANTOS, 2000:38)

A partir de então,

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais passou a abranger, além das crianças portadoras de deficiência, todas aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente o ano escolar, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola; as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja, podendo afirmar que todas elas passam por barreiras à aprendizagem. (SANTOS, 2000:38)

A Declaração de Salamanca representou um passo relevante na história da Educação, na medida em que redimensionou a educação especial em termos de alunado e de seu foco de ação. Isso foi bom tanto para seu alunado um quanto o seu foco de ação, pois, agora são mais abrangentes, implicam em transformações significativas à organização dos sistemas educacionais e das ações propriamente ditas.

Conseqüentemente, esta nova concepção, mais ampla, de necessidades educacionais especiais, causa uma aproximação dos dois tipos de ensino até então vigentes, o regular e o especial. Na medida em que esta nova concepção indica que, todos nós podemos possuir, temporária ou permanentemente, barreiras à aprendizagem. E, se assim o é, então não há porque haver dois sistemas paralelos de ensino, o ideal é a existência de um sistema único, que seja capaz de prover “*educação para todos*” os alunos ali matriculados.

Parafraseando Santos (2000:35) a abolição de um ou outro sistema de ensino não é a proposta, mas sim a unificação em um sistema educacional único, que comunguem do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos), viabilizando esforços e utilizando práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que todos os direitos sejam garantidos. É isto que significa, na prática, incluir a “*educação especial*” na estrutura de “*educação para todos*”, conforme mencionado na Declaração de Salamanca .

Desta forma, o encontro de Salamanca pode ser compreendido como um alerta aos países onde as pessoas com necessidades educacionais especiais, portadoras de deficiência ou não, passem a ser consideradas como pessoas que necessitam de providências para superar suas barreiras de aprendizagem implementadas nas recomendações de Jomtiem, isto é, “*educação para todos*”.

Em ambas as Conferências Mundiais, a ênfase recaiu na universalização da educação, reconhecendo a importância da elevação do nível de conhecimento para todos. Por outro lado, implicações educacionais importantes são apresentadas para melhor reconhecermos a igualdade de direitos entre seres humanos.

De acordo com Santos (2000:40) suas principais conseqüências educacionais que implicam na coerência do que dizem o do que fazem foram:

Em primeiro lugar, significa reconhecer que, a exemplo do que diz a Declaração de Salamanca:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (p.61)

Em segundo lugar, significa entender do que se trata a escola inclusiva:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que

possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) (p. 61).

Em outras palavras, a partir de então, podemos reconhecer a igualdade de direitos entre os seres humanos, independentemente de suas diferenças.

Desde então, o processo ensino aprendizagem tornou-se uma das questões, que mais tem interessado aos educadores, gestores e famílias, de modo geral. Neste sentido, entende-se como política inclusiva a ações a serem implementadas para garantir a todos o acesso, ingresso e permanência nas escolas, sendo essas recomendações explícitas da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (Jomtiem, Tailândia – 1990) e confirmada na Conferência ocorrida em Salamanca (Espanha – 1994), da qual se originou a *Declaração de Salamanca*.

Constata-se, então, que a inclusão é processo, que vem sendo construído ao longo do tempo, variando conforme suas implicações e necessidades, não é estado. Não existe um estado de inclusão permanente. Toda inclusão é sempre temporária e precisa ser revista continuamente para evitar que os processos e mecanismos de exclusão social retornem, assim

É neste sentido que Booth & Ainscow (1998: 194) se referem à “inclusão e exclusão como processos ao invés de eventos” [...], e as definem respectivamente como “processos de aumento e redução da participação de alunos do currículo, da cultura, das comunidades locais e das escolas regulares” [...]. Para eles, “Qualquer escola real, em qualquer tempo, reflete um complexo interjogo de forças inclusivas e excludentes, atuando em indivíduos e grupos de alunos”. (SANTOS, 2002:114)

As formas a que se chega à exclusão nem sempre são explícitas ou mesmo conscientes o que pode torná-la imperceptível num primeiro momento,

e, portanto, menos passível de questionamentos ou denúncias. Exemplo típico, neste caso, é considerar um aluno *a priori* como “impossível de aprender” pelo professor. No caso da Educação Física isto ocorre quando o professor percebe uma barreira à aprendizagem e na maioria das vezes dispensa o aluno das suas aulas, situação muito comum. Alguns exemplos, a serem citados, são os alunos que usam cadeiras de rodas, ou mesmo os que possuem várias síndromes conhecidas, como a de down, ou mesmo obesos e asmáticos.

Os motivos que promovem a inclusão são visíveis, claros e transparentes, geralmente conscientes e baseados em princípios. O que por sua vez a torna alvo de críticas, questionamentos e reflexões. Dessa maneira, em qualquer contexto, a luta reflete a movimentação humana ao longo da história, em práticas e ideais.

A inclusão, no que concerne à instituição educacional, permite trabalhar com as diferenças através do respeito aos espaços de direito, levando em consideração que toda medida democrática utilizada pela instituição escolar, conseqüentemente, é de cunho inclusivo. Definindo como espaço, não só o físico como também todos os momentos nos quais a criança possa expressar-se; é necessário sempre oportunizar a participação de todos em qualquer que seja a ocasião. Em cada espaço, a criança deposita a síntese de questões das suas vivências com as informações apreendidas e as trocas de experiências empíricas são de suma importância tanto para os discentes, quanto para os docentes em questão. Portanto, em cada diferença é possível compreender tais questões. É preciso ressignificar as diferenças e aprender com elas, pois

há um traço de igualdade nas nossas diferenças e temos que aprender a viver e a conviver com elas.

O que não podemos, contudo, é perder a visão processual e interminável da inclusão. Por mais “inclusivas” que as instituições se tornem, haverá sempre a necessidade de um caminhar em direção à inclusão – porque as necessidades para pôr em prática aquilo que identificamos como inclusão hoje, provavelmente serão diferentes amanhã, porque os excluídos de amanhã não serão, necessariamente, os mesmos de hoje, nem os motivos que os excluem serão os mesmos de hoje.

Portanto, as discussões a respeito da Educação no espaço escolar, especificamente da educação inclusiva, têm sido numerosas e significativas, nos últimos dez anos.

#### **2.4- CONSTRUINDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR.**

Atualmente, os fóruns nacionais e internacionais sobre educação defendem o direito de todos à educação de qualidade, o que supõe a adoção de estratégias, políticas que garantam o desenvolvimento de uma instituição escolar para todos e uma organização de apoio à diversidade, fazendo-se ponte para que o discurso possa se tornar prática. Assim sendo, de acordo com Carvalho (2004)

[...] todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidade de cada pessoa a desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme sua sociedade.

Desta forma, pode-se enfatizar a articulação de três dimensões: a criação de **culturas** inclusivas, o desenvolvimento de **políticas** inclusivas e a orquestração de **práticas** de inclusão podem buscar a entrada e a permanência de todos dentro da instituição escolar. Segundo Booth et alii (2000:45) citado por Santos (2002:112):

A criação de **culturas** inclusivas em nossos sistemas sociais (educacional, de saúde, etc.) e suas respectivas instituições (hospitalares, escolares) nos remete

*...à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o staff, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola.*

Por sua vez, a dimensão do desenvolvimento de **políticas** inclusivas refere-se à preocupação em

*...assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da Escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação.*

Por fim, a dimensão de orquestração das **práticas** de inclusão liga-se à preocupação em fazer com que as práticas das escolas

*...reflitam as culturas e políticas de inclusão da escola [e] (...) assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da escola. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de*

*barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da escola e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos.*

Das culturas cabe perceber que valores estão presentes em cada momento histórico, para percebermos possíveis aspectos de exclusão, atitudes, valores, etc. Das políticas cabe investigar como os valores presentes nas culturas supracitadas se refletem em termos de normas oficiais, uma vez descobertos potencialmente ou efetivamente excludentes e, por fim, das práticas cabe investigar de que maneira a cultura e as políticas de um dado momento refletem nas práticas institucionais propriamente ditas em termos pedagógicos, administrativos, organizacionais, de planejamento, etc.

As três dimensões não são lineares, mas devem ser entendidas como simultâneas, é preciso considerar que uma influencia a outra e vice-versa, complementando-se, daí pode-se perceber e entender a inclusão como processo onde é possível estar excluído ou incluído de diferentes grupos pertencentes a um mesmo contexto, onde a cada momento estão sendo feitas releituras, portanto o dinamismo de tais grupos reforça ainda mais a inclusão como processo.

## **2.5- DA EDUCAÇÃO EXCLUDENTE RUMO A UMA EDUCAÇÃO INCLUDENTE.**

Percorrendo os marcantes períodos da história universal, de certa forma pode-se afirmar que a pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com a concepção do homem e do mundo. Ao fazermos um paralelo entre a história da Educação e a história da Educação Física, podemos perceber que uma é tão discriminatória, quanto a outra é excludente. Assim sendo, a exclusão aliada à Educação Física nos marca desde os tempos mais primitivos.

Apesar de não ter recebido a nomenclatura de Educação Física desde o início da sua aplicação, o homem vem utilizando as suas atividades como forma de sobrevivência, desde o início dos tempos. Portanto, desde os tempos mais remotos, o homem vem praticando a Educação Física sem percebê-la como tal e sem se preocupar em nomear as suas atividades, para ele, tão espontâneas e primitivas.

O homem não nasceu pulando, saltando, jogando. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas como resposta a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (GONÇALVES, 2002:07)

Numa perspectiva histórica, pode-se identificar certos indícios dos princípios da proposta de inclusão. Entre várias características identificadas, em uma análise histórica das práticas inclusivas, podemos salientar o quanto as práticas relativas aos excluídos têm avançado de um sentido de exclusão total para um sentido de participação social com base em direitos humanos cada vez maiores.

Uma análise deste tipo mostra que, no mínimo, a exclusão já foi muito mais explícita do que nos dias de hoje, além de nos permitir dizer, com certa segurança, que os processos de exclusão que verificamos hoje são de outra ordem, acontecem de outras formas, cada vez mais sutis, do que se pode perceber até o início do século XX.

Portanto, é impossível negar que com relação aos direitos humanos houve uma melhora visível na consideração dos mesmos, ao se organizar as práticas sociais.

### **2.5.1. CULTURAS TRIBAIS**

No decorrer de sua existência, o homem elaborou formas complexas de sobrevivência, buscando não ser excluído e procurando melhor qualidade de vida, a fim de satisfazer suas necessidades básicas. Entretanto, a satisfação destas necessidades básicas encontrou diferentes caminhos, formando assim diversas culturas e diferentes civilizações, ou seja,

Na antiguidade primitiva, a educação era voltada para o cotidiano, para a satisfação das necessidades do homem. Era uma educação essencialmente prática, calcada na imitação e na verbalização. Todos eram alunos e todos eram educadores: a educação era igual para todos. (CARVALHO, 2004:21)

O conceito que temos de Educação e Educação Física escolar, seja o educar para a vida, formar o cidadão e, enfim educar através da atividade física, de maneira intencional, seja como Cultura Corporal, tais conceitos não poderiam ser os mesmos dos povos primitivos e selvagens, que tinham da

expressão corporal uma compreensão bem menos intensa que a dos nossos dias, no mundo dito civilizado.

O homem primitivo<sup>7</sup>, o conhecido homem das cavernas, para garantir sua sobrevivência precisou adaptar-se rapidamente ao meio que o rodeava. Ele mantinha estreitas relações com a Mãe Natureza, que lhe oferecia as entranhas de seu corpo, como as grutas e cavernas, onde ele podia se abrigar contra o frio, a chuva ou o calor intenso, e também, ofertava-lhe alimentos oriundos da terra, das árvores, dos rios ou do mar. Num dado momento, esse filho evolui, olhou para o alto, e descobriu o quão grande é o mundo em que vivia, e ainda despertou para um dado importante, o seu poder de dominar a Mãe Natureza, e esta descoberta vem a alterar as suas relações com ela e entre os pares. É nesse mundo de criação de imagens que o homem percebe que não precisava ficar somente contemplativo à espera do que a terra, as árvores ou as águas tinham a lhe oferecer. Ele passou a agir sobre a natureza para conseguir dela aquilo que era necessário à sua subsistência, então, ele começou a plantar, a caçar, a construir, a trabalhar e a dividir, isto é, construir ações coletivas.

Voltando à dialética exclusão / inclusão. O homem primitivo também nadava, corria e escalava, o que muitas vezes determinava a sua predação. Para sua proteção, o homem passou a viver em grupos maiores como, por exemplo, as tribos, aumentando assim, as possibilidades de sobrevivência. A

---

<sup>7</sup> Entendemos por primitivo, aquilo que é, segundo Houaiss, existente nos primeiros tempos da Terra, anterior a qualquer civilização, e a tudo quanto pareça próprio desses tempos (diz-se das características, dos hábitos, da vida humana) Houaiss,CD-ROM.

divisão de tarefas entre os membros de uma tribo era uma necessidade que instaurou uma nova organização humana. No entanto, ela gerou, também, uma ordem quanto à representatividade do homem dentro do grupo pertencente.

Num primeiro momento, a representatividade, a importância dentro do grupo estava ligada a um aspecto da sobrevivência, assim como acontece na natureza, tinha um maior valor aquele que era mais forte e, conseqüentemente, conseguia sobreviver às maiores dificuldades ou realizar as tarefas mais difíceis e, com isto, garantir a sobrevivência dos outros do grupo. Por isso, dentro de muitas comunidades, os grandes guerreiros eram tidos como os líderes, pois garantia, na luta contra tribos ou comunidades inimigas, a permanência de vida da sua gente. Por outro lado, havia também aquelas pessoas que possuíam um poder mágico, como os sacerdotes e curandeiros, e que por influência divina tinham o poder de invocar deuses para a cura de doenças e para afastar toda espécie de mal. Estes homens eram tidos como autoridades no grupo, muitas vezes, incontestáveis, pois o que lhes dava o poder era algo sobrenatural, isto é, um poder inquestionável e de ordem divina.

Desde que o homem passou a viver em grupo, podemos perceber que instaurou-se a exclusão. Os homens passam a viver juntos e a se proteger, no entanto, aqueles que não tinham aptidão física para caçar, nadar, lutar eram excluídos dessas atividades (muitas vezes do grupo), passando a desenvolver outras funções, que por vezes tinham menos prestígio dentro do grupo. No entanto, tanto os excluídos, quanto os que excluía precisavam um do outro, pois a existência de um potencializa o surgimento do outro.

Entre os povos primitivos existem alguns poucos que conseguem atingir um estágio civilizatório. Estes pioneiros surgidos há 6.000 anos cujo número andou em torno de vinte ainda mantiveram muitas características dos primitivos. Sua cultura, porém, evoluiu o suficiente para o que se considera um novo período da História: a Antigüidade Oriental. (OLIVEIRA, 1983:16-17)

Com o decorrer do tempo, o homem foi agrupando-se e constituindo povos diferentes como: egípcios, indianos, chineses, entre outros como nos diz Radespiel:

Refiro-me aos egípcios, hindus e aos chineses, embora reconheço que os assírios, caldeus, persas e babilônios também praticassem atividades físicas, tais como equitação, mas com acentuadas tendências guerreiras. (1999:166)

Com as modificações dos modos de sobrevivência, o corpo já não estava mais sendo solicitado para uma excitação constante, ficando à mercê das decisões racionais próprias de cada momento histórico. Nesse contexto, grande parte do trabalho era feito por escravos e também por uma variedade imensa de artefatos, que contribuía para que cada vez mais o corpo modificasse sua forma de movimentação. Assim sendo, podemos perceber que os homens já não são mais excluídos da mesma forma, a dialética da exclusão / inclusão começa a modificar-se no decorrer do tempo.

### **2.5.2- POVOS ANTIGOS**

Os egípcios, hindus e chineses são considerados povos antigos devido às suas civilizações que há mais de 3.000 (três mil) anos já viviam em um estágio de vida, onde a importância de uma pessoa dentro da localidade na qual vivia, passou a ser vinculada ao seu poder de posse sobre a terra. Na

época, muitas lutas pela terra foram travadas e, ao vencedor, cabia não somente dominar a terra, mas também tudo mais o que havia sobre ela, inclusive seu povo.

Pesquisas realizadas sobre os povos egípcios no Vale do rio Nilo mostraram murais que indicam que os egípcios realizavam exercícios físicos aplicados em cerimônias religiosas, trabalhos funerários e agonística guerreira. Exercícios estes que apresentavam características excludentes.

Segundo Ramos (1982:71), de modo geral nos séculos de esplendor do Egito a maior parte da população masculina era composta por indivíduos altos, musculosos, ombros largos, quadris estreitos com braços e pernas alongados, peito forte e saliente, rosto oval, boca carnuda e pele bronzeada. De acordo com a percepção do autor, os egípcios anteriormente ao povo Grego já tinham elaborado seu próprio conceito de beleza<sup>8</sup>.

Tudo indica que os egípcios realizavam exercícios físicos aplicados às pompas religiosas, aos trabalhos funerários e a agonística guerreira. No entanto, *de acordo com alguns historiadores o povo egípcio apesar de viver às margens do rio Nilo desconhecia todos os processos relativos à natação* (RADESPIEL, 1999:167).

Nos livros VEDAS, MAHABARATA e RAMAYANA os povos indianos já preconizavam os exercícios físicos como a massoterapia, o controle respiratório e também as danças, jogos, sendo a sua prática culminada em cerimônias religiosas numa sociedade que exigia pureza física e moral.

---

<sup>8</sup> Excluindo a população feminina e todo indivíduo que não se enquadrasse nessa descrição acoplado ao conceito de beleza desse povo.

No século XIII a.C., os chineses também faziam exercícios físicos. Tinham a preocupação de praticar a atividade física de forma correta. Criaram hábitos higiênicos, utilizavam largamente a ginástica curativa e hidroterapia dando uma conotação médica à prática de exercícios físicos.

O sábio Confúcio, ao apregoar a prática dos exercícios físicos, pela que se observa de sua filosofia, desejava a unidade do ser humano para a consecução da regeneração dos costumes. Desta forma, encontramos no desvão escuro da história, desde o século XIII a.C., os chineses praticando exercícios físicos. *“A China talvez seja a possuidora da mais antiga história do esporte e, seguramente, foi a que mais influenciou a Educação Física no extremo oriente”* (OLIVEIRA 1983:20).

### **2.5.3- PERÍODO CLÁSSICO**

Na antiguidade clássica, o pensamento pedagógico grego destacou-se e até hoje é estudado e apontado como de singular avanço para a época. A *paidéia* (educação integral) incluía a formação do corpo e do espírito do homem, entendido como sujeito do processo educativo, sendo que a importância conferida ao corpo era muito marcante em Esparta (CARVALHO,2004).

Os gregos foram o povo criador dos jogos Olímpicos, que valorizavam o corpo perfeito e a performance física para serem representados em seus jogos. Os gregos realizavam vários tipos de jogos sendo eles: ístmicos, os Nemeus,

os Píticos, os Corintos, além dos Jogos Olímpicos e as Panatenéias (RADESPIEL, 1999: 171 e RAMOS, 1982: 137-142). Cultivavam o bom e o belo. Tinham preocupações estéticas. As mulheres possuíam um ambiente especial para a prática de atividade física. Para as mulheres existiam ginásios especiais e adequados à prática de ginástica, cujas modalidades preferidas eram a corrida e a dança.

Segundo as tradições, os Deuses do Olimpo gozavam de eterna juventude e, ainda, eram praticantes de exercícios corporais, como os mortais. Os Gregos, procurando a semelhança com os Deuses, tornavam-se atletas, conseqüentemente, heróis, ou seja, “semideuses”. Dedicavam-se às atividades físicas procurando nelas um desenvolvimento corporal que possibilitava um aperfeiçoamento intelectual e moral (RAMOS 1982:101). Já em Atenas, o objetivo da educação era o desenvolvimento do espírito (o intelecto).

Apesar de toda importância e de todos os avanços identificados na cultura grega não se pode esquecer que a educação era, apenas, para os homens, isto é, para aqueles que não precisavam se preocupar com a sobrevivência. Os guerreiros, os escravos e as mulheres constituíam classes inferiores e não tinham vez no processo educacional “acadêmico”.

Já o povo romano tinha uma visão diferenciada da Grécia, herdando, segundo Ramos (1982:149), sua cultura; no entanto, seu povo se caracterizou por serem práticos, utilitários e organizados. A educação romana, apesar de muito ter influenciado os pensadores modernos, também desenvolveu a educação integral, mas seus escravos ainda eram tratados como objetos,

portanto, excluídos. Já em relação à atividade física tinham apenas o objetivo de preparar para a guerra, sem nenhuma finalidade moral, são os conhecidos jogos dos gladiadores (atividades que podemos considerar como brutais e sangrentas)<sup>9</sup>.

#### **2.5.4- IDADE MÉDIA E RENASCIMENTO**

Na Idade Média, a cultura clássica cedeu espaço a uma nova ideologia inspirada no cristianismo. As idéias pedagógicas medievais conciliaram a fé cristã com a enorme e valiosa bagagem greco-romana, sendo que as obras clássicas eram reproduzidas pelos copistas nos conventos.

Na época medieval, atividades físicas praticadas eram as justas e os torneios, combate entre grupos de cavaleiros, em campo aberto, que só terminava quando em um deles não restasse nenhum cavaleiro vivo. A selvageria e o barbarismo ainda estavam muito presentes nos jogos neste contexto, pois

Afogado em crenças e dogmas religiosos, surge um homem que só era encorajado à conquista da vida celestial. O total descaso pelas coisas materiais estabelecia um absoluto divórcio entre o físico e o intelectual. Como se um agravo a Juvenal, só convinha a saúde da alma, onde o “nada para o corpo” era um princípio que exprimia a Educação Física do horizonte cultural desse momento histórico. (OLIVEIRA 1983:32-33)

Apesar da mensagem cristã de amor ao próximo como a si mesmo, a existência de homens escravos era admitida com naturalidade. A educação integral (para desenvolver todas as potencialidades humanas) só era

---

<sup>9</sup> Combate que ia até a morte do adversário.

direcionada ao clero e à nobreza; os trabalhadores aprendiam pela tradição oral, que contemplava apenas a sobrevivência. Não lhes era dado o acesso ao mundo letrado e culto.

Destaca-se, porém, que foi durante o longo período da Idade Média que surgiram as primeiras universidades (séc. XIII) como centros de saber universal.

No período subsequente, o Renascimento, houve uma verdadeira valorização das idéias pedagógicas greco-romanas que tornou a educação mais prática e restabeleceu a cultura do corpo. Nas palavras de Oliveira:

Inspirado nas obras da Antigüidade Clássica, esse humanismo renascente voltou a valorizar o belo, resgatando a importância do corpo. A Educação Física torna a ser assunto dos intelectuais, numa tentativa de reintegração do físico e do estético às preocupações educacionais. (1983:33)

O Renascimento caracterizou-se por marcantes descobertas, todas exercendo influência sobre as idéias pedagógicas, como a invenção da bússola, as grandes navegações que possibilitaram ao homem conhecer e ocupar maiores espaços geográficos; os descobrimentos, a invenção da imprensa que permitiu a difusão e a memória do saber, o uso da pólvora e suas conseqüências na arte e na guerra. Mas o acesso à educação ainda permanecia um privilégio para o clero, os nobres e a burguesia emergente. Não era ainda para todos, mas privilégio de poucos.

### 2.5.5- A CONTEMPORANEIDADE

A idade moderna de acordo com Gadotti (1995) se caracteriza pela ascensão de uma nova e poderosa classe que se opunha aos modelos vigentes. Os homens mais interessados pela natureza desenvolveram estudos sobre astronomia, matemática, ao lado da técnica, das artes, da medicina, biologia, dentre outras áreas de conhecimento como a Educação Física.

O ciclo evolutivo da Educação Física nos dias atuais ainda não encontrou seu ponto culminante. Nos últimos anos, os educadores, de um modo geral, têm se preocupado com a educação de forma bem global, uma educação integral como podemos perceber explicitamente no livro *Educação de Corpo inteiro* de João Batista Freire (1994).

No entanto, a Educação Física contemporânea ainda carrega consigo marcas de toda sua história excludente e discriminatória, tanto na educação formal, quanto na informal. Para entendermos melhor a Educação Física no contexto escolar brasileiro, nos reportaremos à época do descobrimento: os portugueses, quando chegaram aqui, encontraram indígenas habituados à prática de atividades físicas, da mesma forma que o homem primitivo - ambos possuíam habilidades naturais na luta pela sobrevivência - praticavam natação, arco e flecha, corridas, saltos, pesca, canoagem, montaria, lutas e outras atividades.

A classe dominante deste período histórico dividia suas atividades em manuais e intelectuais. Baseada nessa cultura, resistia à inclusão da ginástica

nas escolas, pela semelhança com o trabalho manual<sup>10</sup>, que até então era destinado aos escravos.

Dois documentos nortearam os princípios da Educação Física no Brasil, a Carta Régia de 4 de dezembro de 1810, que trouxe a Ginástica Alemã<sup>11</sup>, na Academia Real Militar, e o parecer de Rui Barbosa no Projeto 224/1882 que instaura a reforma do Ensino primário e reforça a importância da ginástica nos currículos escolares. A partir daí instaura-se a função higienista<sup>12</sup> da disciplina, pois era importante ter homens fortes, sadios, robustos, com boas condutas morais e intelectuais para o desenvolvimento do Brasil. Em suma, para prevenção e manutenção da saúde.

Em 1930, Getúlio Vargas implantou políticas nacionais, inclusive para a Educação, e foi institucionalizada a disciplina Educação Física na escola secundária. No período pré-guerra, as exigências continuavam sendo de corpos atléticos e disciplinados, pois se precisava garantir a defesa da pátria.

Em 1933, surgiu a primeira escola de Educação Física do exército, que era a única formadora de professores da disciplina. No entanto, a idéia de uma escola que atenda a todos surgiu em 1948:

A idéia de escolas que atendam a todo o seu alunado se origina de uma movimentação histórica a favor da democratização e humanização da educação em diversos países. Suas origens já foram apresentadas em diversos artigos e livros, tanto na literatura nacional quanto internacional (ver, por exemplo, Carvalho, 2000, 1998; Santos, 1997, 1998a, 1998b, 1999; Werneck, 1997). A despeito de uma ou outra visão diferenciada sobre os autores quanto ao assunto, todos concordam em

---

<sup>10</sup> Essa semelhança no estudo é entendida como o uso da força e das habilidades físicas, até então só utilizada pelos escravos.

<sup>11</sup> Uma tentativa de equiparar o mesmo grau de importância para o intelecto e o físico do homem.

<sup>12</sup> Educação Física com função higienista configura o trabalho corporal através do qual se manifesta o cuidado com o corpo no sentido de manutenção e busca da saúde.

que, historicamente, a origem da noção de escola para todos remonta a pelo menos quatro décadas, quando da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).(SANTOS, 2001:28)

Este período ficou marcado pelo aparecimento de iniciativas legais, governamentais e oficiais. Após a II Guerra Mundial (1945), o escolanovismo buscava estimular o interesse do aluno e já estava preocupado com sua auto-realização (1961).

A partir dos anos 60, pode-se perceber diversos motivos para luta pelos direitos humanos, dentre eles o próprio crescimento das minorias que podem ser associados com:

- (a) o avanço científico, cuja produção e disseminação de conhecimento vem não apenas promovendo a desmistificação de certos preconceitos fundados na ignorância sobre as diferenças da espécie humana, como também alertando para a necessidade cada vez mais urgente de união de povos em função da defesa do planeta por motivos ecológicos que hoje nos são óbvios;
- (b) um crescente pensar de cunho sociológico, questionando consistentemente o sentido de práticas discriminatórias e clamando por um mundo democrático;
- (c) o avanço tecnológico, principalmente no terreno das telecomunicações, que vem aproximando ainda mais os povos e disseminando ainda mais rapidamente as informações, ao mesmo tempo em que provocando a necessidade de uma força de trabalho cada vez mais instruída e, se possível, especializada, capaz de atender à competitividade que o progresso tecnológico e os rumos econômicos, entre outros aspectos, têm imposto. (SANTOS, 2000:35-36)

Esses aspectos fazem emergir, desta maneira, a necessidade de indivíduos cidadãos, conhecedores de seus direitos e também de seus deveres, daí a valorização e o reconhecimento da importância da educação, e, principalmente, a inserção de todos num programa educacional. Nasce a necessidade de programas educacionais que possam atender o mais variado tipo de alunado.

Na década de 70, presenciou-se a existência de um regime autoritário de poder, a ditadura militar. Em função dessa nova perspectiva política, o sistema educacional foi totalmente reformulado e, a partir daí, as conseqüências dessa reforma desencadearam inúmeras mudanças em nossa sociedade.

A Educação e, conseqüentemente, a Educação Física basearam-se na pedagogia tecnicista, que tinha como princípios a racionalidade e a eficiência; foi um período marcado por buscar metas e produtividade.

Nesta perspectiva, no ano de 1971 o decreto 68.450 mantém a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como em seu controle e avaliação. Se por um lado o Regime Militar favoreceu a expansão da Educação Física, pois houve um aumento significativo de suas escolas, por outro lado, a qualidade do ensino ficou seriamente comprometida. Principalmente por causa do comportamento dos professores e profissionais da área que, influenciados pelas características da política educacional vigente, e com uma postura totalmente autoritária, apresentavam uma forte tendência em valorizar o rendimento físico, a perfeição e o domínio dos movimentos adquiridos, por meio da aplicação de métodos rígidos de automatização e adestramento, para atingir o melhor rendimento esportivo.

Por outro lado, já não se sabia mais se a Educação Física era uma disciplina que ajudaria o aluno ou mais um problema a ser resolvido. As aulas de Educação Física se tornaram plenamente excludentes, os professores já

não davam aulas para a turma, mas sim para os alunos que tinham melhor performance física.

Hoje, a Educação Física dentro do contexto escolar é considerada disciplina, não mais atividade e tem o objetivo de formar o cidadão, não mais preparar soldados<sup>13</sup> ou atletas. Noutros termos,

A Educação Física presente na escola exerceu diversos papéis ao longo deste século: Foi utilizado pelo poder militar como instrumento de alienação e apaziguamento; serviu como um meio de buscar talentos para o esporte de alto rendimento; para outros esta prática tem o significado de formação humana do indivíduo, possibilitando a conscientização frente às situações desiguais que a sociedade impõe, buscando, assim, a superação do modelo da sociedade desigual a que se tem na atualidade. (GHIRALDELLI, citado por MOREIRA, 2004:19)

O ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria do Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, a partir do ano de 1994, selecionou um grupo de pesquisadores e professores que tiveram a tarefa de formular um programa denominado Parâmetro Curricular Nacional (PCN) cuja função seria nortear, sem determinar, o trabalho dos professores de Educação Física em todos os estados e municípios brasileiros, garantindo a organização de seus conhecimentos e, principalmente, eleger a cidadania como eixo norteador da disciplina.

O PCN de Educação Física avançou em três vertentes que nos auxilia na compreensão de uma proposta de Educação Física cidadã e democrática: *a) o princípio da inclusão; b) as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); c) temas transversais* (DARIDO , 2001:19). A

---

<sup>13</sup> A Educação Física foi trazida para o Brasil, pelo exército na década de 20, diretamente da França com o objetivo de preparar os soldados. Mas existem divergências entre as datas desta chegada e quanto ao objetivo.

presente pesquisa pretende abordar apenas o princípio da inclusão como um dos maiores avanços do PCN de Educação Física.

Percebe-se, porém, que poucos professores utilizam-se das sistematizações dos conteúdos propostos pelo PCN, pois

Várias são as vertentes de aplicação da Educação Física no ensino fundamental, porém pouco se avança. Quem são os verdadeiros prejudicados, os professores ou os alunos? Como construir e ressignificar nossa área de estudo? Como possibilitar aos alunos uma prática de atividade física suficientemente prazerosa e que os leve a adquirir autonomia? (MOREIRA, 2004: 21)

Apesar do PCN de Educação Física ser um grande avanço, mesmo sendo ele uma versão do PCN espanhol, muitos professores ainda não o utilizam, não tendo a oportunidade de trabalhar com seus avanços.

Podemos perceber que a dialética da exclusão / inclusão esteve presente o tempo todo na história da Educação e da Educação Física, tendo aspectos predominantes ora políticos, práticos e culturais, dependendo da época e do povo em questão.

Desta maneira, buscamos entender a inclusão no contexto escolar sendo direcionada para TODOS, independente de origem, raça, cor, classe social, escolaridade, somos todos excluídos de algum grupo em determinado tempo. Ela é relativa e contextual, pois pode acontecer de diferentes formas, desta forma torna-se um processo sem fim, pois os tempos, a escola e os componentes da instituição escolar estão em constante mudança e o processo inclusivo não poderia deixar de acompanhar tal contexto.

### CAPÍTULO III

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quando vou por um caminho,  
É por dois caminhos que vou:  
Um é por onde me encaminho,  
O outro a verdade onde estou.  
Fernando Pessoa

O interesse e a curiosidade do homem pelo saber levam-no a investigar a realidade sob os mais diversificados aspectos e dimensões. Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados<sup>14</sup>. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. A pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos.

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta investigação, tais como: os aspectos teórico-metodológicos, população e amostra, procedimentos de coleta, instrumentos de coleta, procedimentos de análise dos dados obtidos.

Trata-se de um estudo empírico, de caráter descritivo, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, ele se classifica como pesquisa

---

<sup>14</sup> A pesquisa, em seu sentido mais amplo, é busca da verdade. Por isso, diz-se que o pesquisador tem o compromisso ético com a verdade, com o saber. Nesse sentido, pode-se dizer que o pesquisador tem uma “hipoteca social”, a qual deve ser paga com seu esforço e compromisso de buscar a verdade. (SOARES, 2003:41).

qualitativa, uma vez que foi definida a análise interpretativa dos dados coletados.

Quanto aos objetivos, classifica-se como pesquisa do tipo exploratório, *pois os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema* (TRIVIÑOS, 1993:109).

### **3.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

O estudo empírico é *o conjunto de idéias e opiniões vindas do acúmulo de vivências cotidianas das pessoas ao longo do tempo ou passadas por sua comunidade, constituídas na familiaridade com fenômenos considerados* (TURATO, 2003:57). Seu caráter é descritivo, pois a pesquisa de caráter descritivo estuda fatos e fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano, sem a interferência do pesquisador, do ponto de vista da abordagem do problema, pois o problema nos direciona *a uma idéia que nos atira para frente em direção a outra, que nos remete a outra* (TURATO, 2003:139).

De acordo com seu objetivo, a pesquisa assume a forma de estudo exploratório. Os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo. *Tais estudos têm por objetivo familiarizarem-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas idéias* (CERVO, 1983:56).

A escolha da metodologia vai depender do pesquisador, pois de acordo com Alves-Mazzotti,

Partindo do princípio de que não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema. (2002:160)

Buscando justificar o paradigma adotado, vamos nos reportar à pesquisa qualitativa<sup>15</sup>, pois a consideramos mais apropriada para nortear o estudo, uma vez que o pesquisador é o principal instrumento de investigação e pela análise interpretativa dos dados coletados, procurando chegar ao objetivo final, que é de identificar possibilidades de inclusão através da Educação Física escolar.

Desta forma, as opções metodológicas constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto final a ser elaborado no final da pesquisa. Já tão afirmadas, mas nem sempre praticadas, na construção dos objetos, dizem respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Nossas conclusões somente são possíveis em razão dos paradigmas e métodos adotados, da interpretação dos resultados a que o uso do instrumento permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferecer a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

Optamos pela pesquisa qualitativa por usar a abordagem naturalista que procura entender o fenômeno no seu ambiente natural. Os métodos qualitativos

---

<sup>15</sup> Trabalhar qualitativamente implica, necessariamente, por definição, em entender/ interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco (TURATO, 2003: 168).

podem ser usados para melhor entender qualquer fenômeno sobre o qual se sabe pouco, para obter novas perspectivas a respeito de coisas sobre as quais deseja-se obter informações mais profundas que possam ser difíceis de se transmitir quantitativamente. Além disso, alguns autores consideram que as pesquisas qualitativas são melhor compreendidas pelos leitores; como afirmam:

Lincoln e Guba (1985), assim como Stake (1978), que apontam também que os relatórios das pesquisas qualitativas ficam mais acessíveis aos leitores por serem mais ricos em detalhes e reflexões próximas das suas experiências de vida. (HOEPFL, 1997:02)

Sabe-se que as ciências naturais se ocupam de conduzir estudos também chamados de qualitativos, em que o pesquisador atém seu interesse a conhecer as “qualidades” de seu objeto de investigação. Trata-se de formular um conhecimento acerca das propriedades que lhe são inerentes, pretendendo apresentá-las em sua essência, conhecendo como as coisas “são”, tornando-nos capazes de distingui-las umas das outras. Desta maneira, os pesquisadores das ciências naturais empregam os métodos qualitativos, apresentando significados próprios.

No contexto das ciências humanas, várias definições de método qualitativo têm sido empregadas na literatura especializada, mas consideramos mais satisfatória a definição de Denzin & Lincoln (1994:02) citado por TURATO (2003: 191):

Pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista para seu assunto. Isto significa que os pesquisadores qualitativistas estudam as coisas em seu *setting* natural, tentando dar sentido interpretar fenômenos em termos das significações que as pessoas trazem para ele.

Vários autores têm identificado o que eles consideram ser as características mais importantes da pesquisa qualitativa, ou naturalística (ver, por exemplo, Bogdan e Biklen, 1998; Lincoln e Guba, 1985; Patton, 1990; Eisner, 1991), que são comentadas entre nós por Triviños (1993:128-130). Em seguida, há uma relação, uma síntese das descrições de tais autores a respeito das pesquisas qualitativas que justificam o paradigma adotado.

A pesquisa qualitativa usa o ambiente natural como fonte para obtenção de dados. O pesquisador empenha-se em observar, descrever e interpretar os ambientes como eles são, mantendo, como chama Patton, *neutralidade empática* (1990:55).

O pesquisador age como o *instrumento humano* de coleta de dados.

Os pesquisadores qualitativos usam, predominantemente, análise dos dados indutiva<sup>16</sup>.

Os relatórios das pesquisas qualitativas são descritivos, incorporam linguagem expressiva e utilizam a presença de voz da população pesquisada no texto.

A pesquisa qualitativa tem um caráter interpretativo, objetivando o descobrimento dos significados dos eventos para os indivíduos que os experimentaram, e a interpretação desses significados é feita pelo próprio pesquisador.

---

<sup>16</sup> Indução: Buscando a regularidade matemática da repetição do fenômeno, já que a concepção científica, então emergente, não poderia se ater apenas ao caso particular, mas deveria buscar o registro de outros casos de confirmação do observado, para se chegar à elaboração de leis de validade universal (TURATO, 2003:176).

Os pesquisadores qualitativos prestam atenção aos casos idiossincráticos<sup>17</sup>, tanto quanto aos casos mais comuns, buscando a singularidade de cada caso.

A pesquisa qualitativa vai sendo modificada ao longo do processo e este não é totalmente predeterminado, e os pesquisadores focam este processo emergencial tanto quanto o resultado ou o produto de pesquisa.

A pesquisa qualitativa é julgada segundo critérios especiais de confiabilidade.

### 3.2- PESQUISA DE CAMPO

O termo campo, em pesquisa, pode ser considerado, em seu sentido mais amplo, como *um recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao seu objeto de investigação* (MINAYO, 1999:105). Em outras palavras

[...] no caso da pesquisa [...] qualitativa, defini **campo** como *um espaço físico onde o pesquisador julga serem regularmente encontradas, como sendo seu ambiente natural, as pessoas que poderão falar com autoridade sobre o tema definido [...] e onde poderá inter-relacionar-se com elas com o alvo de ouvir um discurso pertinente e observá-las em sua postura* (TURATO, 2003:322).

### 3.3 - POPULAÇÃO E AMOSTRA

---

<sup>17</sup> Maneira peculiar de ver, sentir e reagir (XIMENES, 2003: 506).

A amostra desse estudo foi constituída por um grupo de treze professores de Educação Física do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental de escolas Estaduais do município de São João del-Rei, pertencentes à 34ª Superintendência de Ensino do estado de Minas Gerais.

Este grupo foi escolhido pelos seguintes aspectos:

1. por estarem familiarizados com o problema da pesquisa - *O princípio da Inclusão e a Educação Física escolar* - pois passaram no ano de 2001 por concurso público, que exigiu leituras referentes à formação específica da Educação Física dentre eles os princípios que a norteiam, além de toda teoria referente à *Escola Sagarana*<sup>18</sup>.
2. pelo fato de as salas serem constituídas por grupos heterogêneos de alunos, alguns denominados “especiais”, como deficientes físicos, auditivos e mentais que são remanescentes das rotuladas “salas especiais”, outros vítimas dos atuais problemas socioeconômicos, sendo viciados em drogas, prostituídos, acometedores de delitos leves.
3. o município de São João del-Rei apresenta uma peculiaridade, trata-se de uma dissonância com a LDB que diz que *os municípios devem ficar responsáveis pela educação básica*, lei nº. 9394 (LDB, 1996:09), entretanto a 34ª superintendência de ensino de Minas Gerais não aderiu ao processo de municipalização, possuindo um grupo de professores estaduais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

---

<sup>18</sup> A Escola Sagarana tem como princípio básico a “Educação para a vida com dignidade e esperança” e busca formar o cidadão no sentido *lato* da palavra.

O Estado de Minas Gerais é composto por quarenta e uma (41) Superintendências ligadas à Secretaria de Educação, o estudo foi realizado, como já dito, com professores que trabalham na 34ª Superintendência de Ensino de Minas Gerais.

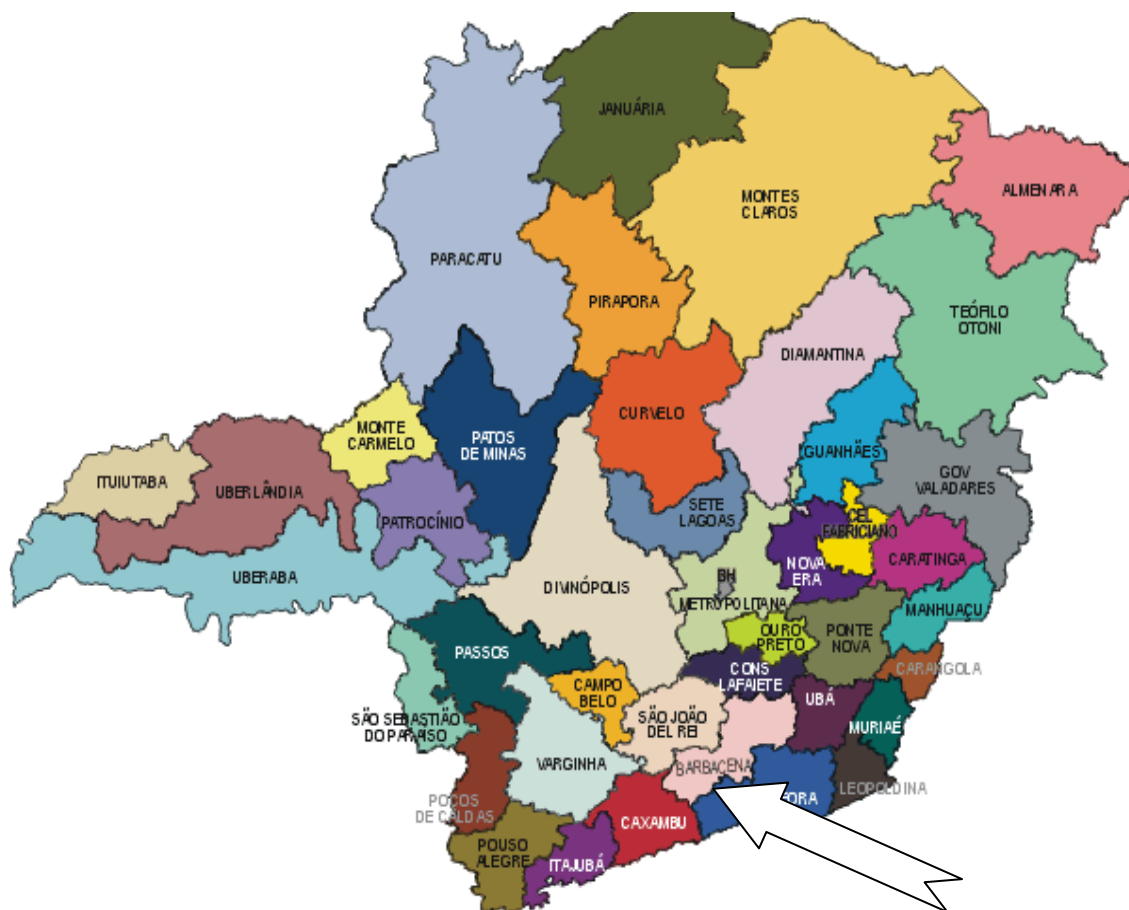
No que diz respeito ao número de pessoas a serem pesquisadas, o estudo buscou investigar todo o universo de dezessete professores de Educação Física escolar do 1º e 2º ciclo , pertencentes à Superintendência de Ensino estudada.

Pressupondo-se que o sentido de uma pesquisa qualitativa não está na obtenção do maior número de informações iguais, e sim, na consistência e variabilidade das respostas, não se buscará uma validade estatística do grupo amostral.

A seguir apresentamos as superintendências que constituem o estado de Minas Gerais:



## SUPERINTENDÊNCIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS



0 - Belo Horizonte	11 - Diamantina	22 - Montes Claros	33 - Ponte Nova
1 - Metropolitana	12 - Divinópolis	23 - Muriaé	34 - São João del Rei
2 - Almenara	13 - Gov. Valadares	24 - Nova Era	35 - S. Sebastião do Paraíso
3 - Barbacena	14 - Guanhães	25 - Ouro Preto	36 - Sete Lagoas
4 - Campo Belo	15 - Itajubá	26 - Paracatu	37 - Teófilo Otoni
5 - Carangola	16 - Ituiutaba	27 - Passos	38 - Ubá
6 - Caratinga	17 - Januária	28 - Patos de Minas	39 - Uberaba
7 - Caxambu	18 - Juiz de Fora	29 - Patrocínio	40 - Uberlândia
8 - Cons. Lafaiete	19 - Leopoldina	30 - Pirapora	41 - Varginha
9 - Cel. Fabriciano	20 - Manhuaçu	31 - Poços de Caldas	
10 - Curvelo	21 - Monte Carmelo	32 - Pouso Alegre	

Mapa 1 – O Estado de Minas Gerais dividido por superintendências. Fonte: SIMAVE, Sistema Mineiro de Avaliação Pública.

A 34ª Superintendência de Ensino de São João Del-Rei engloba 19 cidades, 26 escolas que oferecem o ensino básico estadual tendo um efetivo de 17 professores de Educação Física, alguns regentes ou orientadores<sup>19</sup> das aulas de Educação Física do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.



Mapa 2 - A 34ª Superintendência de ensino do Estado de Minas Gerais. Fonte: SIMAVE, Sistema Mineiro de Avaliação Pública.

<sup>19</sup> Quando diz-se orientadores, deve-se esclarecer que muitas das escolas que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental não possuem professores habilitados em Educação Física para trabalharem com os alunos, desta maneira alguns professores só orientam as professoras regentes, de que maneira e qual os conteúdos da Educação Física elas devem trabalhar. Explicando melhor, não existem professores para dar as aulas, mas existe o tempo destinado à Educação Física e a professora regente é quem as ministra.

### **3.4- PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

De acordo com uma das características dos métodos qualitativos, o ambiente natural é o local certo para a coleta de dados<sup>20</sup>, pois a configuração ambiental engloba e preserva incontáveis características e relações entre os sujeitos, alvo de nosso estudo.

Os professores de Educação Física que constituíram a amostra<sup>21</sup> foram incorporados ao grupo, pois aceitaram, sem resistências e dificuldades, participar da pesquisa. O universo total formado por tais professores é de 17 (dezesete) profissionais. Mas nem todos aceitaram participar do estudo. Os professores que aceitaram participar do estudo somaram um total de (treze) profissionais.

A coleta dos dados foi realizada no mês de abril de 2004, na cidade de São João del-Rei, durante um curso que estava sendo oferecido pela 34ª Superintendência de Ensino do Estado de Minas Gerais aos professores de Educação Física do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental e para os professores alfabetizadores.

### **3.5- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

---

<sup>20</sup> Onde se encontrarão as informações realmente válidas de que se precisa (TURATO, 2003: 250).

<sup>21</sup> Todos os professores do 1º e 2º ciclos pertencentes a 34ª Superintendência de Ensino do Município de São João del-Rei foram convidados para participarem da pesquisa onde a pesquisadora explicou a importância da aplicação do instrumento e garantiu o anonimato dos respondentes.

A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de uma dinâmica de grupo denominada roda do imaginário<sup>22</sup>. Esta dinâmica visou captar elementos presentes no imaginário dos professores pertencentes à 34ª Superintendência de Ensino do Estado de Minas Gerais, em relação ao problema *Educação Física escolar e o Princípio da Inclusão*.

A técnica foi escolhida pelo fato de apresentar características capazes de captar os elementos do princípio da inclusão presentes no imaginário dos professores.

A grande vantagem na utilização desta técnica consistia em garantir a espontaneidade das respostas, além de oferecer um clima agradável, sem tensões durante toda a aplicação do instrumento. Isto garantiu que os professores participassem ativamente da redação do texto sem se sentirem completamente responsáveis pelas respostas dadas, sem preocupação de censura, e não tendo que escrever o que achavam que queríamos ouvir deles.

Outra vantagem observada pela pesquisadora foi o fato do instrumento ser aplicado em um único momento, pelo fato dos pesquisados trabalharem em muitas cidades diferentes e o instrumento ter sido aplicado em uma oportunidade onde todos eles estavam presentes no mesmo ambiente.

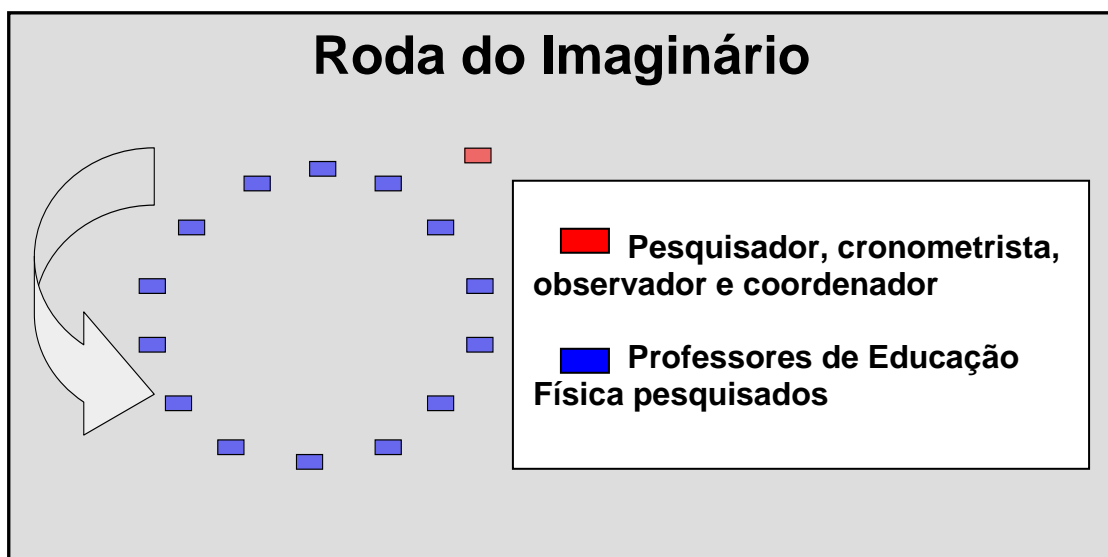
Como validação, o instrumento foi avaliado por três profissionais pertencentes à Educação Física e Imaginário, Educação Física e Inclusão e Educação, sendo considerado adequado para coleta de dados ao problema

---

<sup>22</sup> A roda do imaginário foi uma técnica utilizada pelo grupo de pesquisa do Imaginário Religioso LISE – Laboratório do Imaginário Social e Educação – da Faculdade de Educação da UFRJ.

apresentado. Além disso, foi realizado um pré-teste com o instrumento, com um grupo de professores de Educação Física com características bastante parecidas com o grupo a ser pesquisado, com o intuito de adequá-lo da melhor maneira possível, verificando se o tempo delegado para responderem o questionamento era adequado, como a pesquisadora agiria durante a aplicação do instrumento, e se os pesquisados entenderam claramente o questionamento levantado pela pesquisadora.

Algumas considerações sobre a dinâmica da Roda do Imaginário:



OBS: É o papel com as respostas que gira no sentido anti-horário, não o respondente.

O pressuposto básico do instrumento de coleta de dados denominado "roda do imaginário" era coletar dados presentes no imaginário dos pesquisados referentes ao Princípio da Inclusão e à Educação Física escolar.

O objetivo de tal técnica era detectar a relação existente entre a Educação Física escolar e o princípio da Inclusão, aproveitando que todos os

pesquisados estavam em um mesmo ambiente, em um único encontro e participaram de uma dinâmica, que não os expunha diretamente como em uma entrevista ou questionário.

O grupo pesquisado foi composto por treze professores e o tempo necessário para aplicação do instrumento foi de vinte e seis (26) minutos, pois os cada pesquisado utilizou-se dois minutos para responder o instrumento e passar para o colega ao lado, onde um ia complementando o texto do outro. O material utilizado durante a aplicação da dinâmica foi muito simples: papel em branco, lápis ou caneta.

O ambiente físico utilizado para aplicação de tal técnica foi uma sala suficientemente ampla com cadeiras onde os participantes puderam se movimentar e escrever.

Durante a aplicação do instrumento a pesquisadora exerceu tais funções:

- Cronometrista (marcou o tempo);
- Coordenadora (registrou as reações demonstradas pelos participantes);
- Auxiliar de pesquisa (foi responsável pelo material utilizado na aplicação do instrumento).

A aplicação do instrumento foi direcionada pela coordenadora que convidou os professores a participarem do instrumento. Depois explicou que se tratava de uma dinâmica de grupo, vinculada a uma atividade de pesquisa para obtenção do título de mestre na UFRJ. A seguir, com os professores que aceitaram participar da atividade, realizou-se os seguintes passos:

1. Os professores formaram um círculo e receberam uma folha com os seguintes dizeres:

***Educação Física e Inclusão***<sup>23</sup>...

2. Foi determinado e cronometrado o tempo de 02 (dois) minutos para a questão ser respondida;
3. Ao término deste tempo, foi realizada uma rotação, no sentido anti-horário, da folha de resposta para que o colega pudesse continuar respondendo a questão, dando continuidade ao texto e assim sucessivamente até passar por todo o grupo.

O cronometrista iniciou a marcação do tempo de 02 (dois) minutos que foram assinalados quando o cronometrista dizia a palavra “roda”, que indicava que cada pesquisado deveria passar a folha de resposta para o colega no sentido horário e continuar escrevendo o texto recebido do colega anterior.

O instrumento justifica-se por captar respostas mais próximas do inconsciente por serem imediatas. Isso faz com que de alguma forma tenhamos acesso ao imaginário do professor, pois ele não tem tempo para elaborar a resposta de forma excessivamente racional.

Para que a técnica pudesse ser efetuada com sucesso, foram tomados alguns cuidados. Foi necessário que o clima estivesse descontraído para que os respondentes não se sentissem pressionados e ficassem bem mais tranquilos para colocarem suas idéias e poderem agir de maneira espontânea.

---

<sup>23</sup> O estudo chegou à expressão “Educação Física e Inclusão”, após a aplicação do pré-teste, onde o instrumento foi ajustado buscando responder as questões da pesquisa.

### **3.6- PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

Para organização dos dados foi adotado o Método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), pois se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. No entanto, não se trata de um único instrumento, mas sim, um leque deles; ou, com maior rigor, poderá ser considerado um único instrumento, todavia marcado de grande disparidade de formas podendo ser ao mesmo tempo objetivo e metódico, exaustivo e sistemático, quantitativo e qualitativo.

Sendo uma abordagem da pesquisa que busca o significado do material coletado, os resultados da análise de conteúdo devem ter uma pertinência teórica, permitindo a passagem da simples descrição dos conteúdos da mensagem à sua interpretação.

O objetivo da análise de conteúdo é determinar a significação exata da mensagem estudada, não referente à interpretação subjetiva do pesquisador, mas com relação ao ponto de vista do próprio autor da mensagem.

O trabalho que se faz com esse tipo de análise é muito minucioso, pois se trabalha com as idéias presentes no texto. Essas idéias são manifestações que se dão através de palavras, frases ou expressões, onde o pesquisador tira proveito do tratamento das mensagens que estuda para fazer inferências de conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou a respeito do meio onde foi produzido.

O pesquisador trabalha com idéias cuidadosamente colocadas em evidência, pois passa por várias etapas de análise até se chegar ao conteúdo da mensagem. As leituras preliminares e estabelecimentos de enunciados se fazem a partir do momento em que o material é recolhido. A etapa das leituras possibilita uma primeira familiarização com o material e constitui uma espécie de pré-análise (BARDIN, 1977; POIRIER ET AL, 1983), que se propõe a determinar o panorama da situação, em vista de todo material recolhido para identificar as principais particularidades que servirão de guia para análises subseqüentes.

A segunda etapa trata da escolha e da definição das unidades de classificação que buscam ir além do sentido geral do texto e descobrir sua significação mais precisa e profunda e deve ser feita de forma criteriosa. Sua definição é elaborada com grande cuidado e com a maior clareza possível, para fazer emergir categorias que vão determinar o desenvolvimento da etapa seguinte. Três fatores devem ser considerados nessa etapa da análise dos dados coletados: a) os tipos de unidades, b) os critérios de escolha das unidades, c) as dificuldades ligadas à definição da unidade de sentido.

Neste trabalho as respostas obtidas pelo pesquisador determinaram a escolha das unidades de classificação, que foi analisada cuidadosamente, pois determinou a maneira pela qual o material foi recortado e forneceu a matéria prima para a fase mais importante da Análise de Conteúdo: a da categorização e organização dos diversos enunciados ou unidades de classificação, também denominadas, unidades de sentido.

Após ter sido feito o recorte do material em unidades que possuem sentido em si mesmas passou-se à etapa de categorização e classificação, que consistiu em reorganizar os diversos enunciados ou unidades de classificação por analogia de sentido.

O estudo trabalhou com um modelo fechado de Análise de Conteúdo, onde as categorias predeterminadas foram frutos das leituras feitas sobre o objeto de estudo, a partir das quais se considerou as dimensões das **culturas, políticas e práticas inclusivas**. A partir de então, o caminho seguido foi o da análise de tais categorias do material coletado e examinado. A seguir os dados foram tratados estatisticamente.

### 3.7- DADOS COLETADOS

Após passar por todas as etapas descritas acima, o estudo chegou aos seguintes dados de acordo com as categorias estabelecidas a *priori*, sendo elas **CULTURA, POLÍTICA e PRÁTICA**<sup>24</sup> inclusivas.

A primeira categoria a ser analisada foi a **CULTURA** onde foram agrupadas palavras, frases e expressões que denotassem ações de uma comunidade receptiva, segura, colaboradora e estimulante, onde todos os participantes são valorizados e onde a maior preocupação foi detectar o

---

<sup>24</sup> Santos, Mônica Pereira. **Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva**. Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. LaPEAD/UFRJ-FE e SANDOVAL, M.; LOPEZ, M.L.; MIQUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C.; ECHEITA, G. **INDEX FOR INCLUSION. UNA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.1 CONTEXTOS EDUCATIVOS, 5 (2002), 227-238.

desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados com todos os integrantes da instituição escolar. Enfim, valores que pudessem orientar as políticas e as práticas do contexto escolar.

A categoria da **CULTURA INCLUSIVA** foi desmembrada em três subcategorias distintas sendo elas: (1) construindo a comunidade inclusiva, (2) a imagem do professor de Educação Física e (3) estabelecendo valores inclusivos. Tendo em todo o instrumento um total de 64 inferências.

Dentro da subcategoria **CONSTRUINDO A COMUNIDADE INCLUSIVA** foram agrupadas as idéias que remetessem à receptividade da instituição escolar, a ajuda mútua entre os alunos, a colaboração entre os componentes da escola, a parceria entre a escola e os pais e responsáveis pelos alunos, a integração entre os professores e direção da escola, e se o entorno escolar estava envolvido com a escola. Obtendo um total de 30 unidades de sentido, totalizando 47% das culturas inclusivas.

Na subcategoria **A IMAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA** dentro do contexto escolar agrupou-se unidades de sentido que se referissem à maneira com que o professor é conceituado dentro da escola e como ele se sente neste ambiente. Sendo encontradas 10 unidades de sentido, 16% das culturas inclusivas.

Já na subcategoria **ESTABELECENDO VALORES INCLUSIVOS** as unidades de sentido agrupadas referiam-se à expectativa dada a todos os alunos, se toda a instituição escolar compartilha de uma filosofia inclusiva, a valorização igualitária dos alunos, o tratamento humano dado aos integrantes da escola, a

preocupação da instituição escolar para remover as *barreiras à aprendizagem* e se a escola se esforça para minimizar ações discriminatórias. Totalizando 24 unidades de sentido, ou seja, 37% das culturas inclusivas.

<b>CULTURA</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Construindo uma sociedade para todos	30	47%
A imagem do professor de Educação Física	10	16%
Estabelecendo valores inclusivos	24	37%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Quadro 1 – Categoria culturas e suas subcategorias.

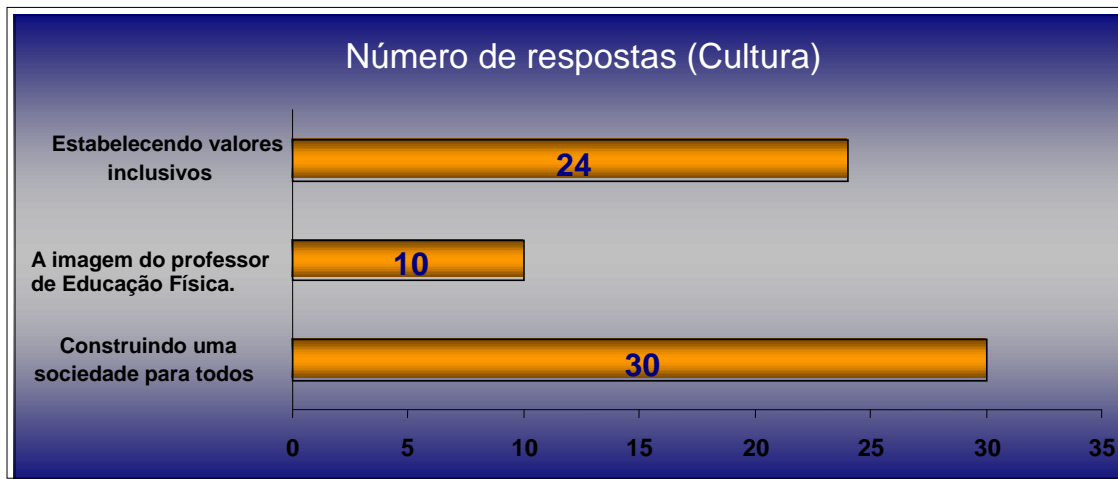


Gráfico 1 – Número de respostas da categoria culturas.

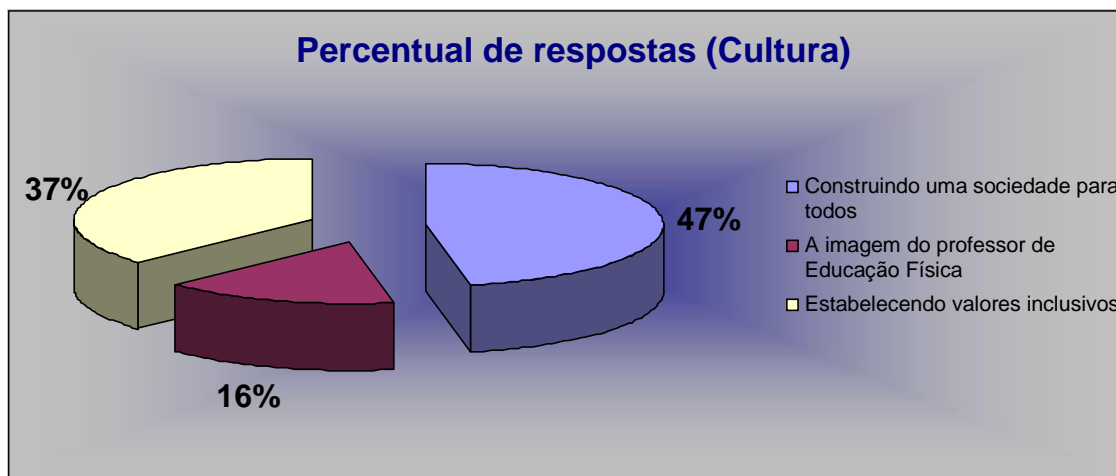


Gráfico 2 – Percentual de resposta da categoria culturas.

A segunda categoria a ser analisada foi a de **POLÍTICA INCLUSIVA** e os dados agrupados a ela remetem à idéia de assegurar a inclusão no coração do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas de maneira que elas possam aumentar a aprendizagem e garantir a participação de todos. E também todas as medidas que aumentem a capacidade da escola em atender a diversidade dos alunos. E também as medidas que são vistas pelos alunos como forma de apoio à sua aprendizagem.

A categoria **POLÍTICA INCLUSIVA** foi caracterizada pelo organizando o apoio à diversidade. Tendo um somatório de 08 unidades de sentido.

Dentro da subcategoria **ORGANIZANDO O APOIO À DIVERSIDADE** foram agrupadas as unidades de sentido que apontassem a idéia de que todas as formas de apoio são coordenadas, que as atividades dirigidas ao desenvolvimento dos educadores os ajudam a responder à diversidade dos alunos, a consideração que políticas de necessidades especiais são políticas de inclusão, se são utilizadas formas para diminuir as barreiras de

aprendizagem, aumentando a participação de todos os alunos. Tendo aparecido um total de 08 unidades de sentido que representam 100 % do total.

<b>POLÍTICA</b>		
<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Organizando o apoio à diversidade	08	100%
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Quadro 2 – Categoria política e suas subcategorias.

A terceira categoria a ser analisada foi a de **PRÁTICA INCLUSIVA** e foram agrupadas a ela as unidades de sentido que mostrassem se as práticas desenvolvidas no contexto escolar refletiam as culturas e as políticas inclusivas da escola, que se preocupam em assegurar as atividades de sala de aula e extracurriculares e que encorajem a participação de todos. Esta última categoria foi agrupada dentro da subcategoria orquestrando a aprendizagem.

Dentro da subcategoria **ORQUESTRANDO A APRENDIZAGEM** foram agrupadas as unidades de sentido que referenciassem as seguintes idéias: se as aulas respondem às diversidades dos alunos e são acessíveis a todos, se são desenvolvidas lições sobre a diferença, se os alunos eram ativamente envolvidos na aprendizagem e aprendessem colaborativamente, se as avaliações encorajavam o sucesso dos alunos e se a disciplina era baseada no respeito mútuo, se os professores planejavam, revisavam e ensinavam em

parceria e se todos os alunos participavam de atividades fora de sala de aula.

Tendo aparecido num total de 51 unidades de sentido, sendo 100% do total.

<b>PRÁTICA</b>		
<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Orquestrando a aprendizagem	51	100%
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

Quadro 3 – Categoria práticas e suas subcategorias.

No geral, foram analisadas três categorias distintas: **CULTURA**, **POLÍTICA** e **PRÁTICA inclusiva** que totalizaram 123 unidades de sentido se dispondo da seguinte forma:

<b>QUADRO GERAL DE CATEGORIAS</b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>Nº</b>	<b>% Subcat.</b>	<b>% Cat.</b>
<b>Cultura</b>			
Construindo uma sociedade para todos	30	22%	52%
A imagem do professor de Educação Física	10	7%	
Estabelecer valores inclusivos	24	18%	
<b>Política</b>			
Organizando o apoio a diversidade	8	100%	6,5%
<b>Prática</b>			
Orquestrando a aprendizagem	51	100%	41,5%
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100%</b>	

Quadro 4 – Quadro geral das categorias e subcategorias.

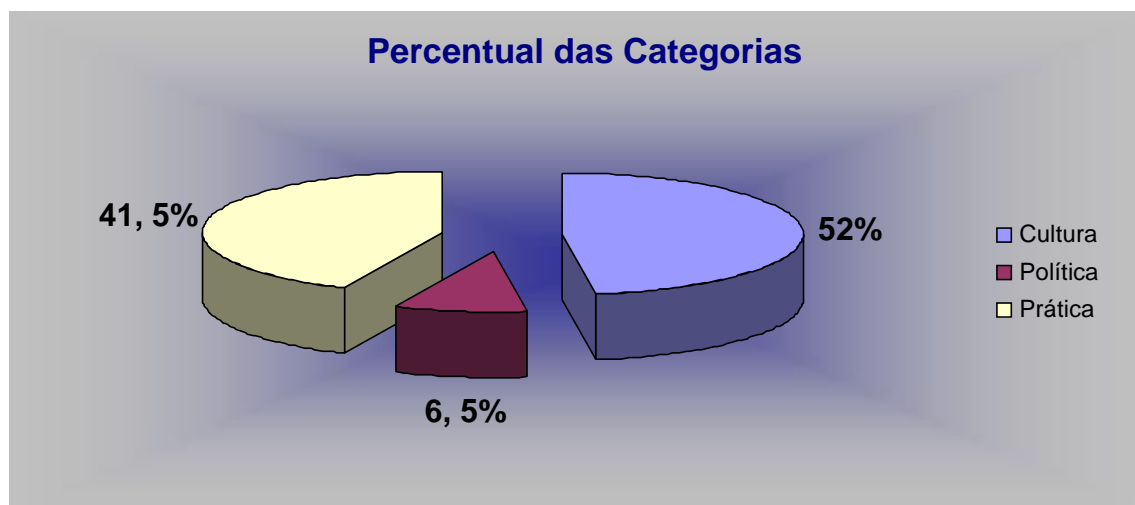


Gráfico 3 – Percentual de resposta das categorias.

### 3.8- ANÁLISE DOS DADOS

As três dimensões inclusivas definidas a *priori* como categorias do estudo (**CULTURAS, POLÍTICAS e PRÁTICAS**) estão presentes no discurso dos professores respondentes. Não exatamente como descreve a teoria, mas de uma forma que realça o trabalho que vem sendo feito em busca de uma educação para todos. Apontando caminhos e reivindicando melhores condições para realização de uma prática mais inclusiva.

A cultura presente no discurso dos professores de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental da 34ª Superintendência de Ensino do Estado de Minas Gerais é bastante significativa. Podendo ser justificada pelo esforço que vem sendo feito pela Secretaria da Educação deste Estado em busca de uma educação voltada para a formação do cidadão. Outro ponto, que pode justificar a transformação da cultura existente entre esses professores,

foram as leituras exigidas para o ultimo concurso público realizado em 2001<sup>25</sup>, onde as exigências não foram apenas sobre os conteúdos específicos de cada disciplina, mas também das políticas públicas vigentes naquele estado. E isso fez com que cada professor fosse obrigado a repensar suas concepções para que sua disciplina pudesse caminhar junto com o projeto político-pedagógico da sua instituição escolar; além do processo de formação continuada em que todos os educadores participam periodicamente. No estado de Minas Gerais são feitas reflexões a respeito de vários assuntos, todos buscando almejar os ideais democráticos.

Dentro da categoria **CULTURA** a subcategoria **CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE PARA TODOS** apresentou elementos que mostram existência de uma cultura inclusiva que vem sendo implementada dentro do estado de Minas Gerais, podendo ser confirmada ao analisarmos o conteúdo do discurso dos professores que atuam na 34ª Superintendência de Ensino.

É um grande avanço detectarmos na fala de tais professores de Educação Física a aceitação das diferenças, pois “*trabalhar as diferenças e aceitá-las*” é bastante complicado dentro de uma disciplina que até então buscava apenas a melhor performance física, como já visto no decorrer deste trabalho, e que suas avaliações estavam calcadas no desempenho de cada aluno dentro de um padrão pré-determinado. O professor apenas prescrevia as

---

<sup>25</sup> Havia muito tempo que não tinha concurso público no Estado de Minas Gerais, cerca de dez anos, e todos os professores que atuam nesse segmento são oriundos deste concurso datado de 2001.

atividades e como nos afirma FREIRE (1987:34), *toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra.*

De acordo com um respondente “*sobre inclusão muito se tem falado e pouco se tem feito, pois nossa formação ainda inclui os alunos com um perfil muito definido e cada qual carrega uma realidade específica*” e aponta uma possível solução, “*o ideal é conhecermos as famílias, os lares, em síntese, a vida diária de nosso aluno. Isso por causa da diferença que temos entre cada um de nós*”. Reafirmando que pode existir um trabalho com o respeito das diferenças.

Atualmente, muitos professores apresentam culturas inclusivas que vêm sendo mudadas há pouco tempo, pode-se observar “*todos participando, trocando idéias*”. E isso deve ocorrer entre professores e alunos, alunos e alunos e entre os próprios professores.

Outro aspecto que chamou muita atenção foi a freqüência das palavras direito, participação e inclusão. Isso vem confirmar que eles conhecem a cultura inclusiva e como se pode observar no discurso: “*todos devem ser incluídos em todas as atividades escolares*”, reconhecendo que a ênfase não se encontra mais no desempenho motor, justificando “*dentro de sua possibilidade e com isso estarão sempre em desenvolvimento*” e que “*todos os alunos deveriam ser inclusos no processo de aprendizado*”. Portanto, “*todos devem ser incluídos*”.

Esta reformulação das culturas passa pela constatação e reconhecimento do direito de todos: “*à educação*”, “*à aula de Educação Física*”

justificando, *“independente de qualquer deficiência”, “é direito de todos participar da aula, da atividade a ser dada, mesmo tendo dificuldades, problemas”, “é o direito de interagir com alunos (pessoas), sem discriminação”, “é o direito de todos à socialização”* e principalmente todos os alunos *“têm todo o direito de participar de tudo que é oferecido nas escolas e instituições, mas todos tendo direito de participar e se sentindo parte do “todo”*”. Mas, que “todo” será esse mencionado pelo respondente? Pode-se dizer que é o próprio conceito de inclusão como processo que busca incluir grupos novos, “todos” a cada dia.

Mais um aspecto relevante a ser descrito é o respeito existente entre os integrantes da escola, podendo ser notado entre as pessoas e os conhecimentos por elas trazidos. Como por exemplo: *“sempre trabalhei incluindo todos e respeitando suas habilidades e nos seus conhecimentos prévios”* também *“o respeito pelo “não saber”* que está relacionado com o não conhecer, a não ter a oportunidade de saber. Crianças que não conheciam, conseqüentemente, eram oprimidas e excluídas da aula e, também, logo se sentiam fora do grupo, daí a transformação da *consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora* (FREIRE, 1987).

Outra unidade de sentido que chamou atenção foi a palavra respeito, e é o respeito mútuo que vem contradizer a visão dos novos educadores bancários, pois só eles são os donos do saber, mesmo afirmando que não sabem tudo, no entanto *“respeitar a individualidade de cada aluno”*, trabalhar

*“respeitando a sua bagagem”* para que eles *“passem a compreender e respeitar os seus semelhantes”* não é um trabalho fácil, exige mais que refletir uma sociedade opressora, para a *educação bancária*, o educador é quem educa, e não admite apreender com os outros. O educador é quem pensa e os educandos são privados de sugerir novas formas de realização das atividades e, principalmente, onde o educador é quem opta e prescreve a sua opção. Além de o educador ser o sujeito do processo e os educandos simplesmente objetos.

E para que isso não aconteça, tudo depende da *“visão de mundo que temos”*, por isso, recomenda-se de acordo com o discurso dos respondentes que: *“temos que ressaltar que não só aquele aluno é especial e sim todos”, “para uma melhor convivência, respeitando opiniões”* para *“um país justo e melhor, onde todos não se sintam rejeitados, e sim incluídos na sociedade”*. Desta maneira *“poderíamos viver num mundo melhor onde todos, sem exceções, teriam o direito de crescer e melhorar sua qualidade de vida dentro da sua realidade”*.

De acordo com a subcategoria **ESTABELECENDO VALORES INCLUSIVOS** *“é preciso primeiramente se incluir na sensibilidade”*, isto é, posicionar-se de maneira aberta a novas concepções e possibilidades, para então poder verificar a busca por: *“conhecer cada um”, “estimular a capacidade de aceitação do novo e do inesperado”, “diminuir esta resistência vivida pela comunidade (escolar)”*, onde todas *“as atividades devem ser oferecidas para todos”*, para que *“os alunos participem de todas as atividades”* em *“grupo, onde*

*todos são importantes”, “devendo o professor mostrar-lhe a importância” de tais atividades.*

Dentro dessa subcategoria pertencente à **CULTURA INCLUSIVA** podemos destacar que muitos dos respondentes já conseguem compreender a inclusão não só dos alunos especiais, mas de todos os alunos que apresentem alguma barreira a aprendizagem devem ser incluídos no processo inclusivo.

*“A sociedade precisa aceitar e ser preparada para ajudar aqueles que são considerado “diferentes” ou que fogem muito do padrão considerado padrão de normalidade”, pois “cada um com suas diferenças será de importância vital” num mundo onde “todos nós, seres humanos, temos nossas diferenças”.*

*“Dentro de cada percepção, devemos nos aperfeiçoar e lutar para que possamos colocar em prática um plano de curso voltado à inclusão” porque quando o aluno “se aceita, torna-se um cidadão completo” e todos “perdem preconceitos tolos e vivem uma vida melhor”.*

É importante nos conscientizarmos de que *“não podemos crer que somos capazes de salvar o mundo, mas é nosso papel provocar condições para minimizar a situação” e “mostrando que todos podem conviver e melhorar seu desempenho, se interessando mais pelas atividades, e conseqüentemente, melhorando sua auto-estima”.*

A terceira subcategoria da **CULTURA** inclusivas trata-se da **IMAGEM DO PRÓPRIO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA** e como ele se sente no contexto escolar.

O aspecto que mais chamou atenção é o sentimento de exclusão, opressão que o professor de Educação Física se sente em função da opinião dos seus colegas de trabalho, que não o entendem e muito menos respeitam seu trabalho. Como por exemplo: *“para os colegas de trabalho, para eles respeitem seu trabalho, seu modo de conduzir suas aulas”, “sem que nossos colegas deturpem nossas ações e julguem nosso trabalho de forma errada”,* justificando, *“é poder usar o nosso conhecimento com as armas que temos, respeitando os profissionais de áreas diferentes e o alunado envolvido”* e esse conhecimento pode ser usado para humanizar as relações que se tornaram meramente técnicas, pois o professor prescreve o exercício e avalia sua forma de execução, mostrando uma outra face do novo *educador bancário*.

E a avaliação feita pelos outros professores a seu respeito o abala muito, pois *“para os demais professores o professor de Educação Física é simplesmente”* um professor *“uma pessoa que faz das suas aulas um momento de descontração, de brincadeira, uma aula sem importância”* e essa falta de conhecimento, podemos dizer, essa cultura que a escola carrega de vincular o aprendizado ao ato de estar parado, faz com que ela não consiga ou queira compreender a importância do movimento, da ação prazerosa, das brincadeiras e ainda da própria representação de prazer que a disciplina de Educação Física traz para o aluno em função de seu aprendizado. E quando é tratado apenas por um professor que dá uma aula sem importância, ele se sente oprimido, excluído.

Desta maneira a *“Educação Física tem que se valorizar perante os outros conteúdos, ela tem que ser inclusa, bem como incluí-los em suas práticas, um trabalho interdisciplinar”* na busca da formação integral do cidadão.

*“Talvez estejamos buscando uma inclusão urgente demais. Incluir todos, já, dentro do cumprimento do nosso programa, e se não conseguirmos ficaremos frustrados”,* no entanto, *“frustrações não podem levar o professor de Educação Física achar que está tudo perdido. Devemos sempre lutar e fazer o melhor de nós para que dentro daquele grupo haja união e respeito, com isso, uma inclusão”*.

O professor de Educação Física enquanto oprimido, sentindo-se excluído dentro do contexto escolar, declara, justificando suas ações: *“por isso iremos nos apoiar na falta, queremos o tempo todo alguma coisa, talvez aí esteja a inclusão, os nossos alunos também querem o tempo todo alguma coisa que lhes fazem falta”*.

Tanto os alunos quanto os professores possuem o mesmo sentimento de falta, de não pertencerem ao grupo e é esse o elo que os liga, a inclusão a que se refere o respondente e, como citamos acima, facilita o entendimento e a compreensão do processo inclusivo do professor de Educação Física, pois ninguém melhor que ele para entender como se sentem os excluídos e oprimidos e para através de sua prática buscar uma *educação libertadora*.

E essa *educação libertadora* busca através de suas ações enquanto educador, trabalhar oportunizando a participação de todos, sem nenhuma

forma de discriminação, livre dos preconceitos, estando abertos a cada dia a um novo aprendizado.

A inclusão como processo que não tem um fim em si mesma exige atualizações permanentes, como afirma Freire, em relação à atualização histórico-cultural, como um meio pelo qual o ser humano se constrói em sua historicidade, fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, como realização da convivência pacífica e cooperativa, que nega à dominação e revela a impossibilidade em se pensar educação sem relacioná-la à cultura e à política.

A categoria **POLÍTICA INCLUSIVA** se condensou na subcategoria que melhor representou o discurso dos respondentes.

O estudo mostra através do discurso dos professores que as escolas pertencentes à 34ª Superintendência do Estado de Minas Gerais não possuem políticas que apõem o desenvolvimento de uma escola para todos. Desta maneira, os professores, mesmo na sua maioria efetivos, não sabem como agir *“por não conhecer a clientela que estará trabalhando”* torna-se difícil uma prática libertadora, já que dentro das escolas *“as possibilidades que nos são oferecidas para trabalhar com os alunos não são satisfatórias”*.

Na subcategoria **ORGANIZANDO O APOIO À DIVERSIDADE**, podemos perceber que existem movimentações que buscam dentro das políticas do estado, principalmente, a mudança da cultura que envolve a Secretaria Estadual de Educação, medidas de conscientização da diversidade e das diferenças, através da direção e dos professores. Como consequência, isso se

reflete nos alunos. Podemos observar isso nesta frase dita por um respondente, que *“a inclusão seja de forma consciente”* onde a *“conscientização do profissional torna-se clara”* e também onde exista a *“conscientização dos nossos alunos e o entorno escolar”*.

Portanto, se *“trabalhássemos mais a conscientização do que o esporte, poderíamos mudar essa cultura de opressão, quem sabe seríamos vistos com olhos mais voltados para pedagogia transformadora, transformadora de objetivos em vida”*.

Para isso, torna-se necessário que o processo inclusivo na Educação Física seja direcionado para a formação global do cidadão crítico, sujeito da sua história e do contexto em que ele vive, interferindo e mudando a sua postura no modo de pensar, agir e interagir. No entanto, todas as medidas nesse aspecto devem ser direcionadas a toda a escola como políticas que tenham unidade, onde todos possam estar envolvidos, embasando a prática de todos. Como ressaltam os exemplos abaixo: *“A inclusão deve envolver toda a escola”*; *“é preciso envolver toda a escola”*.

A categoria **PRÁTICA INCLUSIVA** foi a que mais chamou a atenção, pois mesmo sem nomear suas práticas muitos professores a fazem de maneira inclusiva.

Na subcategoria **ORQUESTRANDO A APRENDIZAGEM**, pode-se perceber as atitudes tomadas durante as aulas de Educação Física que fogem totalmente daquele padrão pré-determinado ao qual estamos acostumados, de corpo perfeito, performance física, vitórias e valorização do melhor. Portanto,

podemos considerar que os professores não estão dando conta do seu “potencial inclusivo” de sua própria prática, por desconhecerem a teoria inclusiva que envolve todas essas ações.

Isto porque, outro aspecto importante que deve ser considerado é que muitos professores gostariam de trabalhar dentro de uma abordagem inclusiva, mas “*nem conhecem os meios para se iniciar este trabalho*”, ou melhor não conseguem perceber quando suas práticas são inclusivas, pois a escola não prepara seus profissionais para atender à diversidade de seus alunos, ela apenas diz que “*é possível fazer uma escola para todos*”, mas não mostra como isso pode ser feito.

As práticas hoje não estão baseadas em nenhum modelo pré-existente, pois preferem “*aprender a fazer, fazendo*” desta maneira, segundo os respondentes, fica “*fácil de encontrar estratégias*”, “*agitar ações variadas*”, “*fazer aulas diversificadas*”, “*criar novas regras*” de acordo com a “*necessidade real de seus alunos*” e “*colocar em prática o que aprendeu, sem medo de errar*”.

A inclusão em Educação Física vem propiciando a interação, até porque é um ambiente diferente da sala de aula onde os alunos ficam sentados de costas para seus colegas, o contato físico e visual é mais completo.

Mas nessa prática da Educação Física também se pode falar em trabalhar experiências trazidas pelos alunos e transformá-las em atividades que incluam a todos. Tendo os alunos habilidades motoras, sociais, intelectuais diferentes, mas que, justamente, irão fazer parte do cotidiano. Essa prática não

se aplica ao novo educador bancário, pois não existe nenhum conteúdo específico a ser despejado nos alunos, mas experiências para serem vividas em conjunto.

Todavia, as aulas vão sendo “*adaptadas de acordo com a realidade dos alunos*” onde possa haver a “*integração das diferenças*”, para que “*os mais lentos acalmem os mais agitados*” existindo “*possibilidades de cooperação e entrosamento entre todos*”, “*resgatando o já aprendido, valorizando suas aptidões, tornando-o participativo e ativo, independentemente das habilidades que cada aluno apresentar*” por isso “*é importante a variedade de atividade*” para que se possa “*trabalhar no aluno a complexidade do dia-a-dia*” e sua “*capacidade de entender o mundo*” e podemos verificar com o nosso trabalho que “*auto-estima se eleva*”, “*suas atitudes melhoram*” “*de forma que o mesmo individuo passa de certa maneira a se conscientizar que faz parte de algo que irá transformar a sua realidade*”.

As aulas de Educação Física escolar já não são mais as mesmas, no entanto “*deve-se quebrar estes estereótipos*”, pois não estamos formando atletas, nem moldando corpos, por isso a “*interação efetiva dos alunos em todas as atividades deve existir respeitando seus interesses*”. Para isso o professor que deseja ter o “*desenvolvimento de um bom trabalho, com objetivos concretos e resultados satisfatórios*” estará fazendo de sua aula uma práxis libertadora.

Cabe ao professor dar a oportunidade de o aluno participar “*sabendo de suas dificuldades, mas sendo importante para o grupo*”, para começar basta

*“identificar as dificuldades de cada um, e suas limitações, seus desejos, frustrações”, daí então “interagir sem restrições às suas diferenças” e “ensinar diferentes formas de aprender esse ou aquele esporte” e “se ele agir de forma autoritária se achando o poderoso não vai conseguir a adesão dos alunos”, portanto “o professor também aprende e esta troca será enriquecedora”.*

Mesmo sabendo que a inclusão é um processo de transformação que muitas vezes se consegue muito pouco, saber entender suas dificuldades e proporcionar de forma simples e consciente uma ajuda adequada é o mínimo que se pode fazer.

A prática inclusiva entre os professores pesquisados não deixa de existir, mas encontra-se bastante prejudicada pela ausência de matérias e espaços adequados para sua realização, principalmente na Educação Física que possuem atividades práticas por excelência.

Dentro da categoria **PRÁTICA INCLUSIVA** o aspecto **AUSÊNCIA DE RECURSOS**, se evidenciou como item que mais prejudica as práticas da Educação Física inclusiva; não justificando a ausência de recursos para não buscar a prática inclusiva, mas reconhecendo a necessidade de espaços e materiais adequados para realização do trabalho.

Segundo os respondentes *“a precariedade com que se tem trabalhado a prática da Educação Física, torna mais distante a possibilidade de uma inclusão”, por isso reivindicamos “condições de trabalho para a realização de certas atividades”, “recursos didáticos, material de trabalho” as “escolas*

*desequipadas*” “*não tem quadra, bola, rede*” justificando “*a falta de materiais faz com que as aulas se tornem menos produtivas*”.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor de Educação Física nesse reconhecimento do ser oprimido e estimulado pelo pensamento de Paulo Freire pode ultrapassar essa relação opressor X oprimido, excluído X incluído, em sua *práxis* libertadora.

O estudo teve como objetivo identificar as possibilidades de inclusão em Educação Física escolar. Contudo, os professores de Educação Física nem sempre se reconhecem como agentes do processo inclusivo, mas sim como os próprios excluídos.

Os professores pesquisados possuem culturas e práticas inclusivas. Apenas não têm conhecimento de que a inclusão é um processo contínuo e que passa por três dimensões interligadas (culturas, políticas e práticas inclusivas), nas quais uma apóia a outra, funcionando conjuntamente.

O professor, muitas vezes, não encontra o apoio necessário para a realização de suas ações e fica frustrado por não conseguir resultados satisfatórios. O professor deve levar em consideração que o processo de inclusão do aluno não possui um único agente. Portanto, ele não deve oprimir-se por não conseguir muitas realizações. Avanços pontuais no processo devem servir de incentivo e subsidiar novas tentativas.

Em relação à operacionalização do conceito de inclusão na descrição de suas práticas, os professores aparecem diversificando, oportunizando, variando as atividades, reconhecendo e valorizando os conhecimentos prévios dos

alunos, trabalhando as diferenças e, principalmente, mudando sua cultura baseada em uma história de exclusões.

O que se pode ressaltar nesse estudo, em que foram analisadas as dimensões da inclusão presentes no discurso dos professores de Educação Física da 34ª Superintendência de Ensino de São João Del-Rei / Minas Gerais, é que 52% das respostas apontaram para **culturas**, 6,5% para **políticas** e 41,5% para **práticas** inclusivas. Podemos perceber que tem sido realizado um trabalho forte de mudança das culturas entre os professores para aceitação e trabalho com as diferenças. Isso reflete em sua prática que tem sido muito variada, diversificada e em busca de melhores condições de trabalho para que possam ter resultados satisfatórios. As políticas a eles oferecidas até o momento só buscaram esclarecer e conscientizar a importância de se trabalhar com as diferenças, porém, não oferecem estrutura física e material ao professor. Apesar disso, ele continua criando e diversificando o seu trabalho.

A pesquisa aponta que o professor de Educação Física pode ser considerado o melhor agente desse processo porque ninguém melhor do que os professores oprimidos - numa visão freireana - para mostrar possibilidades para o fim da opressão. E essa opressão se confirma quando os professores sentem-se oprimidos dentro do ambiente escolar, como vimos no decorrer do trabalho.

Enfim, podemos dizer que a operacionalização do conceito de inclusão e as identificações de suas possibilidades pelo professor de Educação Física escolar estão fundadas, principalmente, na mudança de cultura que refletiu em

suas práticas, e que poderia ser muito mais eficaz e eficiente se houvessem mais políticas públicas que apoiassem o trabalho que está sendo realizado.

A pesquisa mostra essa contradição em que, por um lado, mudou-se a cultura e a prática do professor, mas por outro, as mudanças no espaço institucional no sentido físico e material não têm ocorrido.

As angústias em relação à inclusão continuam vivas e incluir precisa ser algo que aconteça de fato e não como um mero jogo de palavras presentes apenas em planejamentos e discursos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Míria Senra de Oliveira. **Processo de inclusão em escola regular: estudo de caso em uma escola do município de Itaúna-MG**. 2002, Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Conversas sobre Educação**. Campinas: Versus, 2003.

\_\_\_\_\_. **A alegria de ensinar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quarto de badulaque**. São Paulo. Parábula, 2003.

\_\_\_\_\_. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação Romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

ARRIBAS, Teresa Leixá. **A educação física de 3 a 8 anos**. 7. ed. Porto Alegre: Artemed, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BOFF, Clodovis. **Como trabalhar com os EXCLUÍDOS**. São Paulo: Paulinas, 1997.

BRANDÃO, Eliana; FROESLER, Maria das Graças V. G. **O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades**. Belo Horizonte: Leitura, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. 24 p.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Bourdieu, P. **Escritos de Educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil – Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CARTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – **CONFED** – Conselho Federal de Educação Física, agosto, 2000.

CARVALHO, Rosita Eldler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação. 2004.

\_\_\_\_\_. **Inclusão, Educação para todos e remoção de barreiras para a aprendizagem. Tecnologia Educacional –v.30 (155) Out/Dez – 2001**.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. **A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**. in Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 15 (1): 17 – 32. jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_ **Apresentação e análises das principais abordagens da Educação Física Escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, p.58 – 65, 1998.

DIAS, Analice Gomes de Lima. **O Jogo da Tartaruga: um jogo para encenar LOGO. 1998, Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

DIMENSTEI, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

FÁVERO, Osmar; SEMERANO, Giovanni. **Democracia e construção do público: no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FEIJÓ, Olavo G. **Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; Guimarães, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

FILHO, Lino Castellani. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro Percurso, Paradoxos e Perspectivas**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

FRAZÃO, Luciane Porto; Alves, Renata Vidal; Gonzaga, Sandra Antônia, Santos, Mônica Pereira dos. **Educação Especial: Redefinir ou continuar excluindo?** In: Integração, ano 14, nº 24, pp.30-33. 1677-8073.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro, Teoria e prática da Educação Física.** 4ª edição. Campinas: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação.** 8 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. 4 ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

GHIRALDELLI, Junior Paulo. **Filosofia da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GONÇALVES, Maria Cristina. **Aprendendo a Educação Física**. Curitiba: Bolsa Nacional do livro. 2002.

JORGE, Larrosa. **Nietzche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LE BOULCH, **educação psicomotora, a psicocinética na idade escolar**, 2ª ed. Porto Alegre: Artemed, 1988.

MATTOS, Maria José Viana Marinho. **A Reforma Educacional de Minas Gerais: a implementação da autonomia escolar**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1989.

MOREIRA, Evando Carlos. **Educação Física escolar: desafios e propostas**. Judiai: Fontoura, 2004.

MUNIZ, Neyse Luz, **Influências do Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física: Sonho ou realidade?** . 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Flavia Fernades. **Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> / Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 51 – Acesso: Agosto de 2002

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RADESPIEL, Maria. **Alfabetização sem segredos: novos tempos: educação física**. Contagem: Iemar, 1999.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história da arte. Do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBASA. 1982.

RANGEL-BETTI et al. **O princípio da inclusão nas aulas de Educação Física, objetivos, conteúdos, processos de ensino aprendizagem e avaliação**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAISES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8º. *Anais* 2000.

REZENDE; Helder Guerra, VOTRE; Sebastião Josué. **Ensaio sobre Educação Física Esporte e Lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: SBDEF: UGF, 1994.

RIZZUTI, Elaine Valéria. **Representação social dos professores de educação física sobre a relação entre as atividades físicas e o desempenho acadêmico**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

SANDOVAL, M.; LOPEZ, M.L.; MIQUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C.; ECHEITA, G. **INDEX FOR INCLUSION. UNA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.** Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.1 CONTEXTOS EDUCATIVOS, 5 (2002), 227-238.

SANTIN, Silvino, **Educação Física – Temas Pedagógicos.** Porto Alegre: Editora EST/ESEF, 1992.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva.** Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. LaPEAD / UFRJ-FE.

SANTOS, Mônica Pereira dos **A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais** Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_inclusao\\_da\\_crianca.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_inclusao_da_crianca.asp), Acesso em 27/06/2004

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: Redefinindo a Educação Especial.** Revista Ponto de Vista, Florianópolis, v.1, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

\_\_\_\_\_. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** In: Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – nº7, 2003 – pp. 78-91.

\_\_\_\_\_. **O papel do professor na construção das escolas inclusivas: Provocando o repensar de nossa realidade a partir de duas experiências internacionais.** Ensaio teórico. III Congresso Brasileiro Multidisciplinar da Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola para todos – um Olhar pelo mundo.** Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. pp. 27-34.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro.** In INTEGRAÇÃO – ano 10, nº 22 – 2000. pp. 34 – 40.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisita à Inclusão.** EDUCAÇÃO EM FOCO, vol.4, no.2, set/fev.1999/2000, pp.47-56

\_\_\_\_\_. **Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências.** In Silva, Luiz Heron. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para Além da visão Liberal da Tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiência e demais excluídos na escola e na sociedade.** CONTEXTO & EDUCAÇÃO – Revista de Educación em América Latina y el Caribe. Ano 14, nº 56, out/dez/99, pp.7-24.

\_\_\_\_\_. **A inclusão e as relações entre a família e a escola.** IN: ESPAÇO – Informativo Técnico do INES, jun/99, pp.40-43.

SANTOS, Mônica Pereira; FRAZÃO, Luciane Porto. **Inclusão: Respeito às diferenças.** In: Cadernos Pestalozzi – Niterói – V.2 – n.3 – Nov. 2000 – pp.155-163. ISSN: 1517-3097.

\_\_\_\_\_. **A prática da Educação para a inclusão. Relato de pesquisa.** III Congresso Brasileiro Multidisciplinar da educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. **O papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário.** Cadernos Pestalozzi. No prelo.

SANTOS, Waldir Carlos Santana dos. **Paradigmas de inclusão.**

[http://walsantanapsicologia.weblogger.com.br/weblog\\_20020505.htm](http://walsantanapsicologia.weblogger.com.br/weblog_20020505.htm) . Acesso em agosto 2004.

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

\_\_\_\_\_. **O que é vida independente.** São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 1995

SAWAIA, Bader. **As Artimanhas da Exclusão – Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social.** Petrópolis: Vozes. 1999.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. **Iluminação e desaprendizagem: a pedagogia lúdica de Rubem Alves.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a Educação Ético Política do Jovem mediante a consciência do sagrado.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. **Escolas S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SIMAVE, **Sistema Mineiro de Avaliação**. Disponível em: <http://www.simave.ufjf.br> Acesso em: 01 Dez. 2003.

TANI, Go et alli, **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TISI, Laura. **Educação Física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

TRIVIÑOS. **Pesquisa em ciências sociais**: São Paulo: Atlas, 1993.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clinico - qualitativa: construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

**UMA forma diferente de aprender: secretaria de estado da educação investe na formação interdisciplinar**. Minas Gerais, Belo Horizonte, 03 maio 2002. Educação, p. 6.

VALADARES, Solange; ARAÚJO, Rogéria. **Educação Física no cotidiano escolar**. Belo Horizonte: Fapi, 1999.

VARGAS, Ângelo et al. **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém: GTR Gráfica Editora, 2003.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.