



O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO INTERIOR DE SÃO PAULO: ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E POLIVALENTES

THE INCLUSION PROCESS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN SÃO PAULO STATE: BETWEEN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND MULTIPURPOSE TEACHING

EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN EL INTERIOR DE SÃO PAULO: ENTRE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y POLIVALENTES

Érica Fernanda da Conceição Oliveira*
João Carlos Pereira de Moraes**

*Licenciada em Educação Física pela Faculdade Estácio de Sá. Ourinhos, São Paulo, Brasil. E-mail: ericafernanda2929@hotmail.com

**Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos. Ourinhos, São Paulo, Brasil. E-mail: joaocarlos_pmoraes@yahoo.com.br

Recebido para publicação em: 16.7.2016
Aprovado em: 4.7.2017

Resumo

A elaboração de mecanismos para subsidiar a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar é o tema deste artigo, que procura compreender os principais aspectos no processo de inclusão, em uma rede municipal de São Paulo, analisando os discursos de professores de Educação Física e polivalentes. Foram entrevistadas e acompanhadas em suas aulas professoras que lecionam para os mesmos alunos com deficiência e observou-se que elas apresentam as mesmas dificuldades (infraestrutura, falta de formação, apoio pedagógico) e potencialidades (planejamento adaptado e práticas de socialização).

Palavras-chave: Educação Física escolar. Polivalente. Inclusão. Práticas escolares.

Abstract

The design of devices to subsidize the integration of students with disabilities in the school environment is the topic of this article, seeking to understand the most important aspects of the inclusion process, focusing on a São Paulo state municipal system and reviewing the sayings of Physical Education and Multipurpose teachers. The authors interviewed teachers who teach those same students with disabilities and monitored their classes. It became evident that they face the same difficulties (infrastructure, lack of

training and pedagogical support) and have the same potentialities (adapted planning and socialization practices).

Keyword: Physical education in the school. Multipurpose. Inclusion. School practices.

Resumen

La elaboración de mecanismos para subsidiar la inclusión de alumnos con discapacidad en el ambiente escolar es el tema de este artículo el cual busca comprender los principales aspectos en el proceso de inclusión, en una red municipal de São Paulo, analizando los discursos de profesores de Educación Física y Polivalentes. Se ha entrevistado y acompañado en sus clases profesoras que enseñan a los mismos alumnos con discapacidad y se observó que ellas presentan las mismas dificultades (infraestructura, falta de formación, apoyo pedagógico) y potenciales (planificación adaptada y prácticas de socialización).

Palabras clave: Educación física escolar. Polivalente. Inclusión. Prácticas escolares.

1. Introdução

Antigamente, as pessoas com deficiência eram segregadas, ou seja, afastadas de qualquer convívio social, pois sua diferença era considerada coisa do destino, maldição e diversos tipos de credices (MAZZOTTA, 1995; MENDES, 2011; MIRANDA, 2004). Afinal, o que era desconhecido e misterioso era fonte de medo.

Nesse sentido, na Idade Antiga, segundo Mazzota (1995), o comportamento diferente era visto como consequência de forças sobrenaturais, havendo o predomínio de uma concepção demonológica da doença, especialmente da doença mental. Segundo Glat (1995), as pessoas com deficiências eram pouco consideradas, os bebês eram abandonados para morrer de inanição ou devorados pelos animais selvagens, pois os gregos não toleravam as deficiências. Somente no fim da Idade Média, por influência das organizações cristãs, surge um atendimento com caráter assistencial às pessoas com deficiências.

No Brasil, o atendimento especial às pessoas com deficiência começou oficialmente no dia 12 de setembro de 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2001).

Já no século 20, mais especificamente no fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, com os países vivenciando uma grande desorganização social, surge a necessidade de reconstrução, reordenamento e valorização dos sujeitos de toda a sociedade. Essa necessidade ocasionou a criação de uma grande entidade para contribuir com a paz e a união no âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU). Por meio dos trabalhos e princípios ideológicos por ela suscitados, emerge a Declaração Universal dos Direitos do Homem, tratado internacional que serviu de parâmetro para a elaboração das mais diversas constituições espalhadas pelo globo, incluindo a Constituição Brasileira (MACIEL, 2000).

Segundo o pesquisador citado, a Declaração Universal dos Direitos do Homem previa, essencialmente, um futuro mais igualitário e menos excludente mas, de certa maneira não atingiu um nível desejável nos países menos desenvolvidos, como o Brasil. Percebe-se, então, na maior parte do século 20, a insuficiência e, em alguns casos, ausência de políticas públicas voltadas a mobilidade, saúde, acesso ao mercado de trabalho, entre outras ações que dizem respeito às pessoas com deficiência.

Este breve retrospecto demonstra que, desde os tempos mais remotos, tais pessoas já eram discriminadas e viviam com estigma de “seres inferiores”, desprovidos de dignidade. Ou seja, como ressalta Maciel (2000), a exclusão da pessoa com deficiência é tão antiga quanto a socialização da humanidade, que, desde os seus primórdios, inabilitou as pessoas com deficiência, privando-as de sua liberdade e marginalizando-as.

No entanto, as tendências atuais de educação, equidade e sociedade reforçam o princípio da inclusão. Motivos esses que levaram à elaboração e aprovação de documentos internacionais, por exemplo, a Declaração de Madri¹. Segundo Nogueira et al (2004, p. 43), o documento prescreve:

- A deficiência como uma questão de direitos humanos.
- As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que todos os demais cidadãos. O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece ‘ Todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos’. A fim de atingir este ideal, todas as comunidades deverão celebrar a diversidade em suas atividades e procurar garantir que as pessoas com deficiências possam usufruir toda a gama dos direitos humanos: civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, conforme reconhecido por Convenções Internacionais, o Tratado da União Europeia e em constituições nacionais.
- Pessoas com deficiências querem oportunidades iguais, e não a caridade.

• • • • •
**As tendências
atuais de
educação,
equidade e
sociedade
reforçam o
princípio da
inclusão**
• • • • •

Diante do exposto, infere-se que o mundo globalizado está vivendo a efervescência da inclusão, em que a sociedade civil tem se organizado para buscar informações para cobrar dos poderes públicos estratégias que assegurem mudanças de paradigmas. Nesse contexto, é necessário que os projetos e as ações implementados não fiquem restritos a adaptar pessoas à sociedade, e sim investir nos propósitos de ações e metas para que a sociedade ou o meio se adapte a elas.

Mediante isso, em todo o mundo se iniciou um processo de integração da criança com deficiências ou distúrbios de aprendizagem na escola em classes comuns. Quando esse movimento se pauta em uma formação em princípios de equidade de todos os sujeitos nela envolvidos dá-se o nome de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta propõe o atendimento de toda criança em classes comuns, garantindo-se as especificidades necessárias, com o apoio de um professor especialista na área da deficiência, quando necessário ao aluno.

Atualmente, entre os documentos em âmbito internacional de maior relevância que norteiam a Educação Inclusiva estão a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006). O primeiro é, ao mesmo tempo, uma Declaração de Direitos Humanos e uma proposta de diretrizes de ação para o planeta. A Declaração de Salamanca surgiu em uma conferência mundial patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, e tem como objetivo maior garantir o direito a todos os alunos, com qualquer grau de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, ao que comumente se pode chamar de educação comum. Já a segunda, ocorreu em 1999, na Guatemala, sendo aprovada pela ONU. Nela são afirmadas as responsabilidades dos países em assumir um sistema de Educação Inclusiva nas diferentes etapas de ensino.

Quanto às leis brasileiras, de acordo com Siqueira e Alves (2012), cada vez tem se tornado mais frequente a defesa da pessoa com deficiência, devido à conscientização da população em relação ao seu dever de inclusão.

Antunes (2006) evidencia que a base legal da inclusão, que garante a integração das pessoas com deficiência no Brasil, é forte, apesar de ser desconhecida por muitos, e destaca, ainda, a necessidade de se dar a inclusão dessas pessoas desde os primeiros anos de suas vidas. Pode-se considerar como exemplo a Constituição Federal Brasileira (CF), que apresenta diversos elementos para equidade social da pessoa com deficiência, como o trabalho, a assistência social e a mobilidade urbana.

Quanto ao trabalho, a CF declara em seu artigo 7º, inciso XXXI, que existe a proibição de se discriminar o trabalhador com deficiência, descrevendo que:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (BRASIL, 1994).

A mesma lei, em seu artigo 37, que se refere às disposições gerais da administração pública, expressa que: “A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade [...]”, destacando em seu inciso VIII que: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1994).

No que tange à assistência social, a CF elenca em seu artigo 23, inciso II, que é competência comum, tanto da União, como dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1994). Afirmando ainda em seu artigo 24, inciso XIV, que compete também a tais esferas legislar corretamente sobre: “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1994).

Já no artigo 203, consta que a assistência social será prestada a todas as pessoas que dela necessitarem, mesmo às que não contribuíram para a seguridade social, estabelecendo em seu inciso IV: “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” e, em seu §1º, inciso II,

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1994).

Ao se referir à mobilidade urbana, a CF apresenta também em seu artigo 203, §2º, que: “A lei disporá sobre normas de construção de logradouros e edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1994).

Na mesma perspectiva legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96 apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que favorecem o aluno com deficiência. Pela

primeira vez surge em uma LDB um capítulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos fundamentais são: garantia de matrículas para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (art. 58, § 1º); oferta de Educação Especial durante a Educação Infantil (art. 58, § 3º); especialização de professores (art. 59, III). Muito importante, também, é o compromisso do poder público em ampliar o atendimento aos educandos com deficiência na própria rede pública de ensino (art. 60, parágrafo único) (BRASIL, 1996).

Mesmo com o número elevado de normatizações, existem muitas barreiras que dificultam que esses direitos sejam engendrados por essas pessoas, apesar da prescrição e determinação de que se integre a pessoa com deficiência por meio de adaptações de prédios públicos, o seu direito à educação, saúde, trabalho, lazer, entre outros (MORAES; LUIZ, 2016).

Para essa quebra de paradigma, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, encoraja uma nova organização do pensamento educacional, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência, para que seja garantido tudo aquilo que essas pessoas têm direito dentro de suas possibilidades, sem paternalismo ou superproteção, possibilitando que todas as suas potencialidades sejam desenvolvidas por meio de sua integração.

Segundo pesquisadores como Schirmer (2015), crianças com deficiência evoluem em seu desenvolvimento se forem estimuladas a interagir com pessoas e objetos, sendo, então, capazes de elaborar seus próprios conhecimentos por meio da descoberta e da criação de novas relações entre os fatos do mundo real.

Quando se implanta uma abordagem educacional de acordo com a possibilidade do aluno com deficiência, progressos significativos referentes à autonomia podem ser observados no desenvolvimento desse aluno (MORAES; ROCHA; SILVA, 2013). Essa evolução se estende aos aspectos sociais e afetivos, no que diz respeito às diversas formas de expressão e comunicação, tais como a linguagem, o desenho e a dramatização, denotando uma criatividade cada vez mais fecunda.

A Educação Física Escolar Especial (EFEE), de acordo com Costa (2010), dá-se com adequada estrutura educacional, ou seja, que esteja livre, não apenas das barreiras arquitetônicas, mas também das sociais e atitudinais que possam impedir a pessoa com deficiência do acesso a essa disciplina, bem como o seu desenvolvimento dentro de suas possibilidades.

• • • • •
A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, encoraja uma nova organização do pensamento educacional
• • • • •

Nesse enfoque, compreende-se que o papel do professor de EFEE não deve ser apenas o daquele que ensina, mas antes aquele que possibilita condições aos alunos com deficiência de aprender e se desenvolver.

Para tanto, o professor deve saber agir eficazmente nas variadas situações, fundamentando-se nos conhecimentos que tem e na sua experiência prática, sendo capaz de criar ou utilizar outros meios de ensino mais eficazes para o pleno desenvolvimento dessas pessoas, além de ser capaz de adotar um planejamento mais flexível, improvisar e implementar novas práticas pedagógicas.

A EFEE se constitui, de acordo com Cidade e Freitas (2002), em uma importante área de adaptação, por permitir a participação do aluno com deficiência em atividades físicas que são adequadas às suas possibilidades, de maneira que o estudante fosse valorizado e se integrasse em um mesmo mundo que os demais.

Para Moraes e Luiz (2016), independentemente do grau de eficiência e das condições materiais, sempre é possível implantar ações de programas que estimulem a autonomia e a integração da pessoa com deficiência e é nesse sentido que a EFEE pode fazer a diferença, de maneira que investir, acreditar que é possível, estimular e motivar a pessoa com deficiência para se sentir capaz pode fazer dessa pessoa um sujeito mais ativo e participativo.

Como se vê, a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de EFEE oferece perspectivas bastante promissoras. Entretanto, segundo Schirmer (2015), é necessário discutir de forma mais aprofundada como tais práticas inclusivas adentram o ambiente escolar, principalmente a aula de Educação Física. Nesse sentido, este estudo procura compreender os principais aspectos no processo de inclusão escolar em uma rede municipal do interior do Estado de São Paulo, analisando os discursos sobre inclusão de professores polivalentes² e de Educação Física.

2. Materiais e métodos

Com o objetivo de investigar, de forma compreensiva e aprofundada, o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de EFEE, realizou-se um estudo na perspectiva qualitativa e descritiva, em escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

2.1 Amostra

A amostra consistiu em todos os professores de uma rede municipal de Educação do interior do Estado de São Paulo que trabalham diretamente

com alunos com deficiência, sendo quatro professoras – três delas polivalentes, que trabalham, respectivamente, com um aluno deficiente auditivo (PP1)³, um aluno com síndrome de Down (PP2) e, por último, um aluno deficiente físico (PP3) e a quarta professora de Educação Física (PEFE)⁴, que leciona para os três alunos. As quatro pertencem a uma única escola municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

2.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram: (1) a observação em campo das aulas das professoras, com intuito de levantar as práticas inclusivas das docentes e (2) a realização de entrevistas semiestruturadas com as mesmas, de modo a analisar seus discursos, suas intenções e pensamentos sobre o tema inclusão.

2.3 Procedimentos

No primeiro momento, buscou-se conhecer a realidade escolar de uma rede municipal de educação no interior do Estado de São Paulo, fazendo um levantamento de sua organização escolar em relação ao processo de inclusão. Em seguida, elencou-se o grupo docente, tanto polivalente como de Educação Física, que trabalha diretamente com alunos considerados incluídos pela legislação educacional vigente.

Em contato com a unidade escolar e seus docentes e, também, com a autorização dos mesmos, foram assistidas às aulas dos professores que possuem alunos incluídos. Depois, tais docentes foram entrevistados, por meio de um plano semiestruturado, que embora estipule uma sequência de questões, flexibiliza a possibilidade de perguntar sobre outros pontos do assunto que possam ser pertinentes no momento de contato pesquisador-sujeito. Com os dados coletados, realizou-se a investigação sobre o objetivo suscitado anteriormente.

3. Análise dos dados

A análise dos dados no estudo foi produzida no confronto entre os pressupostos teóricos e as práticas docentes ocorridas na unidade escolar em questão. Para isso, além do estudo bibliográfico, utilizaram-se os dados coletados na entrevista e na observação.

Deste modo, os resultados surgiram por meio de três momentos. O primeiro consistiu na análise das dificuldades e potencialidades apresentadas pela unidade escolar e pelos docentes em sala no processo de ensino-aprendizagem de alunos considerados de inclusão, por meio da observação. No

segundo momento, analisaram-se os discursos docentes sobre suas práticas, dificuldades e conquistas no âmbito da inclusão escolar, mediante as entrevistas, considerando o discurso proferido como enunciado que se apóia na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 1986). Ou seja, as falas docentes analisadas emergem do momento histórico e cultural de atuação dos professores entrevistados, em que o processo de inclusão na educação regular torna-se cada dia mais presente. Por fim, e com os dois momentos anteriores, produziu-se uma narrativa possível do contexto escolar, que permite ver o atual ponto no processo de inclusão de alunos deficientes na Rede Municipal, bem como as dificuldades, diferenças e semelhanças desse processo nas aulas de polivalentes e professores de Educação Física.

4. Resultados e discussão

• • • • •
 As falas docentes analisadas emergem do momento histórico e cultural de atuação dos professores entrevistados
 • • • • •

Atualmente, faz-se necessária uma reflexão dos educadores sobre a real importância da inclusão de alunos com deficiência nas aulas, pois se entende que a capacidade do educador é imprescindível no desenvolvimento de qualquer estratégia, como alerta Freire (2004) ao lembrar da importância de uma profunda reflexão sobre o papel dos professores como mestres e da relação com seus alunos acerca dos temas escolares, além do afeto, que para ele é fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados apontam que é possível que o processo de inclusão de alunos com deficiência ocorra no ambiente escolar. Entretanto, no cotidiano de ensino, percebe-se que entre os empecilhos para barrar tal dinamismo está o pouco auxílio da família. Como aponta a professora de EFE (PEFE) participante desta pesquisa, “os pais ou responsável não colaboram com o aprendizado, o aluno falta muito, não tem ajuda em uma lição de casa, assim dificulta o desenvolvimento”.

Tais dificuldades são apontadas pelas professoras participantes desta pesquisa. Nota-se que as professoras polivalentes, tanto a professora que trabalha com aluno deficiente auditivo (PP1) como a professora que trabalha com o aluno com síndrome de Down (PP2) se referem à falta de especialização como dificuldade e a necessidade de capacitação para a realização de um melhor trabalho com esses alunos. A PEFE também comenta na última questão sobre essa dificuldade: “As escolas deveriam ajudar os professores a serem mais capacitados, mais especializados”. Nesse aspecto, a PEFE faz o seguinte desabafo: “Eu não me sinto preparada para atender esses alunos, eu tenho uma aluna que é deficiente auditiva, eu não sei Libras, mas tento fazer o melhor possível”.

Levando em conta tais dificuldades, Polker (2003) observa que o que pode ser verificado é que o professor não consegue alcançar resultados positivos

em sua prática pedagógica com pessoas com deficiência, pois não sabe utilizar adequadamente os recursos e os materiais e, além disso, não tem conhecimento suficiente para fazer um diagnóstico do aluno no que se refere à avaliação de sua competência curricular.

Como também lembra Cidade e Freitas (2002, p. 6) ao afirmar que:

Não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de Inclusão, porque o professor sabe e pode combinar numerosos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos.

Em geral, segundo Polker (2003), o professor domina técnicas que se referem às suas estratégias para ensinar o aluno, porém, a avaliação do quanto o aluno sabe, ou seja, quais os conteúdos que conhece e quais não conhece, constitui-se uma atividade difícil para ele. Há uma infinidade de estilos e recursos de aprendizagem a serem utilizados que não estão diretamente relacionados à presença de um tipo de deficiência. Existem recursos comuns a serem utilizados, que apresentam determinada limitação sensorial, cognitiva ou física. Porém, isso não pode ser entendido como elemento mais importante para a construção da escola inclusiva. Se assim fosse, bastaria elaborar um manual de informações com os recursos pedagógicos disponíveis e os problemas estariam resolvidos.

É como lembra a PEFE participante da pesquisa, quando aborda em sua fala que:

As escolas deveriam ajudar os professores a serem mais capacitados, mais especializados. Melhorar a infraestrutura da escola para melhor acessibilidade, cada criança deve ter um acompanhamento profissional. Ela deve começar a usar a inclusão, e não a integração, porque existem as leis de apoio ao deficiente e pode até aplicá-las, mas só usar as leis não basta para fazer a diferença.

Portanto, na visão da PEFE, é necessário fazer a diferença no trabalho com alunos com deficiência em suas aulas, pois as leis até podem ser cumpridas, mas o aluno não se sentir incluído. Vale lembrar, ainda, que a inclusão de alunos com deficiência na escola é benéfica para todos os alunos, uma vez que potencializa a construção de novos conhecimentos, estratégias e maior integração no decorrer das aulas. Assim, a possibilidade de conflitos cognitivos e sociais significativos aumenta em decorrência da diversificação do contexto social, tendo um grande valor motivacional tanto para o aluno com deficiência como para os demais.

O problema da infraestrutura da escola é abordado por três participantes da pesquisa, PEFE, PP2 e PP3. A PP3, que leciona para um aluno cadeirante, refere-se à falta de espaço na sala de aula para que esse possa circular livre-

• • • • •
**A inclusão de
alunos com
deficiência
na escola é
benéfica para
todos os alunos**
• • • • •

mente em seu interior, impedindo e reduzindo as possíveis interações com o grupo de alunos.

Nesse aspecto, a PEFE observa, quando questionada se a escola oferece um ambiente adequado, que:

Ela não está adequada para atender alguns alunos. Por exemplo: eu tenho uma aluna cadeirante, ela participa de algumas aulas, porém eu não posso retirá-la da cadeira de rodas porque o chão está todo quebrado e pode machucá-la, e de quantas brincadeiras ela poderia participar?

No entanto, em uma proposta de educação inclusiva, segundo Sasaki (1997), o educador orientará sua prática pela consciência crítica. Isso significa considerar que existem diversas formas de aprender e essa diversidade só enriquece o processo educacional. O educador assume uma grande responsabilidade na superação de barreiras de atitude em relação às diferenças, não só no âmbito da sala de aula, mas da escola como um todo. Além disso, deve ter competência para conceber e implementar maneiras diversificadas de organizar o tempo e o espaço pedagógico, planejando estratégias e utilizando técnicas e recursos, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos, tendo como objetivo o seu progresso escolar.

O valor da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física reside na qualidade das intervenções desenvolvidas, assim como proporciona ao aluno deficiente sentir-se membro da comunidade escolar, ter um melhor professor e estabelecer melhores relações com seus colegas/companheiros. Nesse passo, a preparação do PEFE para a inclusão é de suma importância. Faz-se necessária a formação de professores especializados nessa área para atendimento da demanda educacional.

Costa (2010) lembra-se da importância do preparo docente de um PEFE para incluir o aluno com deficiência em suas aulas. Segundo Polker (2003), boa parcela das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças deficientes também ocorre com as chamadas “normais”. Tais dificuldades poderiam ser enfrentadas e até solucionadas por meio de estratégias e recursos que o professor utiliza na atuação pedagógica com alunos deficientes.

Observa-se que, em uma proposta de educação inclusiva, segundo Polker (2003), o professor, apoiado pelo professor especializado, se responsabilizará pelo oferecimento de uma educação de qualidade para todos os alunos de sua classe. Portanto, o professor de EFE poderá articular diferentes conhecimentos e apoios, inclusive os conhecimentos provenientes da educação especial, para atuar com alunos com deficiência em suas aulas. Nesse sentido, o trabalho com a diversidade irá ampliar consideravelmente o universo

de conhecimento, tanto do professor de EFE como do professor especializado e professor polivalente.

Entretanto, para a construção desse modelo inclusivo nas aulas de EFE mudanças são necessárias nos seus diferentes âmbitos. Na atuação com a diversidade, na visão de Sasaki (1997), a escola torna-se uma instituição integradora, pois cumpre com o seu papel social de favorecer, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pleno de todos e de cada um, de forma que não é o aluno que se enquadra nos moldes propostos durante as aulas de EFE, mas o contrário, é a aula que se adapta à sua clientela com o objetivo de permitir que cada aluno, ao seu modo, desenvolva-se.

É preciso ressaltar que não basta apenas permitir que os alunos tenham acesso e permaneçam nas aulas de EFE e do professor polivalente. Torna-se fundamental que os alunos aprendam. Isso deve partir da eliminação de barreiras arquitetônicas, aquisição de materiais e aparelhos, adaptação de recursos didáticos, organização do espaço físico etc.

Portanto, a formação de professores de EFE e polivalentes para a educação inclusiva precisa estar apoiada em análise do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O profissional necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas, de modo a atender adequadamente todos os alunos.

No caso da formação da educação inclusiva, existe ainda a necessidade de os professores considerarem novas possibilidades de ação, explorando maneiras diversificadas de organizar a prática pedagógica. Isso pressupõe domínio teórico dos conteúdos, bem como saber arquitetar estratégias e recursos alternativos que atendam às necessidades do aluno. Isso significa que o professor precisa ser capaz de reinventar os saberes pedagógicos de forma tal que os tornem acessíveis a todos os alunos.

5. Considerações finais

Mediante o que foi exposto, é necessário ressaltar o papel central da reflexão pedagógica de docentes Polivalentes e de Educação Física, tanto sobre pressupostos teóricos quanto suas práticas de ensino. Vê-se que as dificuldades e potencialidades são praticamente as mesmas, respeitando a constituição conceitual e epistemológica do campo de atuação.

Assim, percebe-se que os educadores necessitam de melhor apoio cotidiano e de informações mais específicas e pontuais sobre Educação Especial. Além

• • • • •
**O professor
precisa ser capaz
de reinventar
os saberes
pedagógicos
de forma tal
que os tornem
acessíveis a
todos os alunos**
• • • • •

disso, os professores entrevistados pouco se relacionam, a troca de informações tornou-se inexistente. Um elemento possível de contribuição seria uma participação mais ativa de coordenadores pedagógicos e diretores, suscitando a criação e reflexão de práticas comuns.

Por fim, cabe considerar que tal debate não pode ser esquecido pelos docentes, uma vez que o exercício da responsabilidade ética, política e profissional do professor é elemento *a priori* de sua ação. Ou seja, a importância do dever de se preparar e de se capacitar antes mesmo do profissional iniciar suas atividades docentes, em um processo permanente em sua vida profissional.

Notas

¹ Essa Declaração foi aprovada no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002. O ano de sua proclamação, 2003, foi o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.

² Professores Polivalentes lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental como professores da sala regular.

³ Professor Polivalente.

⁴ Professora de Educação Física Escolar.

Referências

ANTUNES, Celso. **Educação inclusiva**: disfunções cerebrais e a inclusão. Florianópolis: CEITEC, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Ed. do Brasil, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/182.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899, out./dez. 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.

MORAES, J. C. P.; LUIZ, S. A. M. A participação do autista nas aulas de educação física: entre três olhares docentes. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 215, p. 1, 2016.

MORAES, J. C. P.; ROCHA, L. R. M.; SILVA, M. C. O surdo e a escrita numérica. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 35-43, 2013.

NOGUEIRA, Mario et al. **Legislação e políticas públicas em educação inclusiva**. Curitiba: IESDE, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York, 13 dez. 2006.

POLKER, R. B. Educação inclusiva. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2003. **Anais do...** Ourinhos: [s.n.], 2003.

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

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Tecnologia assistiva e inclusão**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; ALVES, Fernando de Brito. O substancialismo e direitos da pessoa com deficiência: a função social do processo. **Revista Jurídica Cesumar**: mestrado, v. 12, n. 1, p. 147-173, jan./jun. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1997.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 212-227, maio/ago. 2017.

