

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
RONALDO RODRIGUES MOISES

O TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: ANÁLISE
DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO
ALVARO LOPES EM TERENOS/MS

Campo Grande/MS

2015

RONALDO RODRIGUES MOISES

**O TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: ANÁLISE
DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO
ALVARO LOPES EM TERENOS/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Samira Saad Pulchério
Lancillotti

Campo Grande/MS

2015

RONALDO RODRIGUES MOISES

**O TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: ANÁLISE
DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO
ALVARO LOPES EM TERENOS/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Samira Saad Pulchério Lancillotti (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dr^a. Celi Correa Neres
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Fernando César de Carvalho Moraes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

À minha mãe Carmelina, minha primeira professora e ao meu pai Reinaldo (*In memoriam*)
meu primeiro herói.

À minha esposa Emmanuela por seu amor, compreensão, e companheirismo sem os quais eu
não conseguiria alcançar meus sonhos.

À minha filha Isabela, linda borboleta que hoje mora num jardim chamado céu.
Ao meu filho Marcos Paulo, meu príncipe, que faz meu dia colorido e me faz querer ser cada
dia uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por proporcionar o Mestrado Profissional em Educação dentro de uma qualidade e relevância singulares.

À professora doutora Samira Saad Pulchério Lancillotti pela orientação coerente e dedicada ao longo da realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação pelo empenho e dedicação pessoal apresentados.

À professora doutora Celi Correa Neres pelos ricos momentos de aprendizagem.

Ao professor doutor Fernando Cesar de Carvalho Moraes pela paciência, empenho e amizade de longa data.

Aos profissionais da Escola Municipal Prefeito Alvaro Lopes pelo acolhimento e contribuição fundamentais para a realização desta pesquisa em especial à diretora Rose Kurose.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

O presente contém todo o passado (ANTONIO GRAMSCI)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo a análise da *Organização do Trabalho Didático* nas práticas do ensino da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, frente às turmas inclusivas (classes comuns que atendem alunos com deficiência) na Escola Municipal Prefeito Alvaro Lopes localizada em Terenos – MS, partícipe do projeto UCA Total, que toma por referência, além do referencial curricular do estado (SED/MS), o Sistema Educacional Família e Escolas – SEFE, sistema de apostilamento didático. Tendo como referencial a ciência da história, desenvolveu-se pesquisa de campo utilizando-se, para levantamento dos dados, das ferramentas metodológicas compostas por revisão bibliográfica, observação e entrevista semi-estruturada. O sujeito investigado foi o professor responsável pelo ensino da Educação Física nas séries iniciais (1º ao 5º ano). Considera-se que o estudo acerca da *Organização do Trabalho Didático* mostra-se como condição imprescindível para uma compreensão ampliada da prática didática de Educação Física e pode possibilitar ao professor o entendimento acerca da indissociabilidade entre as práticas escolares e as condições materiais da sociedade em que estas se estabelecem, tornando mais claras suas contradições, limites e possibilidades. Contempla-se, neste estudo, a análise da relação educativa, os elementos de mediação utilizados – conteúdos, técnicas de ensino e tecnologias - além do espaço físico onde estas práticas se estabelecem. As informações colhidas indicam que o lócus observado, ainda que inserido em um sistema social excludente, desenvolve no âmbito da Educação Física, contraditoriamente, perspectivas que atendem a uma proposta inclusiva, sendo merecedoras de divulgação e discussões mais aprofundadas.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Didático. Educação Física. Turmas Inclusivas.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the Labour Didactic Organization in the practices of teaching of physical education in the early grades of elementary school, in front of inclusive classes (common classes that serve students with disabilities) at the Municipal School Mayor Alvaro Lopes located in Terenos - MS, participant in the UCA Total project that takes as reference, in addition to the state curriculum framework (SED / MS), the Family Educational System and Schools - SEFE, didactic apostilamento system. Taking as reference the science of history, developed field research using to collect data, the methodological tools consist of a literature review, observation and semi-structured interview. The subject under investigation was the teacher responsible for the teaching of physical education in the early grades (1st to 5th grade). It is considered that the study on the Educational Labor Organization shows up as an indispensable condition for an expanded understanding of the teaching practice of physical education and the teacher can enable the understanding of the indissocialidade between school practices and the material conditions of society in which these are established, making it clear its contradictions, limits and possibilities. Contemplates whether, in this study, the analysis of the educational relationship, mediation elements used - content, teaching techniques and technologies - beyond physical space where these practices are established. The information gathered indicates that the locus observed, even if inserted in an exclusionary social system develops in Physical Education, contradictory, perspectives that meet a comprehensive proposal, being worthy of dissemination and further discussion.

Keywords: Organization of Didactic Work. Physical Education. Inclusive Classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Síntese das dissertações e teses estudadas no trabalho tratando da Educação Física e o aluno com deficiência.....	38 a 39
Quadro 2 - Adaptação das Tendências em Educação Física propostas por Ghiraldelli Júnior apud Campos (2004).....	64
Quadro 3 - Abordagens de ensino da Educação Física Escolar propostas por Darido (1999).....	65
Esquema 1 – As relações sociais no contexto do ensino formal propostas por Lombardi (2010).....	81
Esquema 2 - Relações técnicas e organização didática propostas por Lombardi (2010).....	81
Figura 1 - Escola do século XVII.....	84
Figura 2- Escola do início do século XX.....	84
Figura 3- quadra poliesportiva de 1930.....	85
Figura 4 - Escola atual.....	85
Quadro 4 – Dados geográficos de Terenos.....	56
Esquema 1 – As relações sociais no contexto do ensino formal.....	75
Esquema 2 - Relações técnicas e organização didática.....	75
Figura 6 – Quadra poliesportiva de 1930.....	78
Figura 7 – Quadra atual.....	79
Figura 8 - Aula de Educação Física no início do século XX.....	87
Figura 9- Aula de Educação Física atual.....	87
Tabela 1 - Dados Gerais do Município de Terenos.....	106
Figura 10 - Localização geográfica de Terenos.....	107
Figura 11 – Modelo de laptop utilizado pelo UCA.....	109
Figura 12- Manuais didáticos do SEFE.....	116
Figura 13- Logomarcas do SEFE e de sua editora.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAHPERD - *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*
BDTD- Biblioteca Digital de teses e Dissertações
CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CBCE- Colégio Brasileiro de Ciência dos Esportes
CEINF- Centro de Educação Infantil
CEB – Câmara de Educação Básica
CF- Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ- Conselho Nacional de Pesquisa ou Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF- Educação Física
EFA- Educação Física Adaptada
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONU- Organização das Nações Unidas
OTD- Organização do Trabalho Didático
PCB- Partido Comunista Brasileiro
PCdoB- Partido Comunista do Brasil
PCN- Partido Comunista Nacional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático
SED- Secretaria Estadual de Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEFE- Sistema de Ensino Família e Escola
TIC- Tecnologias de Informação e comunicação
UCA- Um Computador por Aluno
UCDB- Universidade Católica Dom Bosco
UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar- Universidade Federal de São Carlos
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
UNICAMP- Universidade de Campinas
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA - O QUE DIZ A PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	28
2 ABORDAGENS HISTÓRICAS DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	47
2.1 O percurso histórico da Educação Física.....	53
2.2 As diferentes abordagens da Educação Física.....	59
2.2.1 Aspectos legais da Educação Física.....	66
3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	64
3.1 Do preceptorado à escola comeniana.....	65
3.2 Por uma análise radical da organização do trabalho didático.....	69
4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	79
4.1 A relação educativa.....	82
4.2 O espaço físico.....	83
4.3 Os recursos mediadores	88
4.4 A OTD na educação das pessoas com deficiência.....	89
4.5 A OTD no contexto da Educação Física.....	94
5 A OTD NAS TURMAS INCLUSIVAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA - SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ALVARO LOPES EM TERNOS/MS.....	105
5.1 A cidade de Terenos.....	105

5.2 A escola municipal prefeito Alvaro Lopes	107
5.2.1 UCA total	108
5.2.1.1 O panorama do UCA total nos municípios.....	111
5.2.2 Sistema Educacional Família Escola (SEFE).....	115
5.2.3 A relação educativa nas turmas inclusivas da escola Alvaro Lopes.....	121
5.2.4 Entrevista com o professor.....	126
5.2.5 Repensando a prática educativa a partir da análise da organização do trabalho didático	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
7 REFERÊNCIAS	136
8 APÊNDICE A Carta de apresentação e autorização para pesquisa.....	145
9 APÊNDICE B Roteiro de Entrevista	147
10 APÊNDICE C Proposta de intervenção formativa.....	148

INTRODUÇÃO

O exercício de pensar acerca do fenômeno da educação de âmbito formal - sobretudo da educação de massas, exige por parte do pesquisador a disciplina e o posicionamento crítico para compreendê-lo em sua dinâmica histórica, como necessidade de um tempo sendo, portanto, permeado de contradições.

Uma análise criteriosa acerca do assunto que proponha apresentar indícios para superação daquilo que está posto deve, necessariamente, considerar os elementos do trabalho didático desde sua condição histórica artesanal até a de “universalização” da escola, em moldes manufatureiros, que teve em Comenius, com a publicação da obra *Didática Magna*, um ponto de notoriedade singular.

Tendo como referencial a *ciência da história*, matriz teórico-metodológica formulada por Marx e Engels, e compreendendo o ensino enquanto trabalho, Alves (2005) desenvolveu a categoria *Organização do Trabalho Didático* (OTD) como recurso para explicar a dinâmica existente na didática, identificando assim três elementos constitutivos evidenciados no trecho a seguir onde se observa que:

a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e *uma forma histórica de educando(s)* do outro; b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p.10. Grifos do autor).

A compreensão da *Organização do Trabalho Didático* pode oferecer condições para se repensar acerca das práticas educativas e contribuir para a transformação social que desejamos, apontando possibilidades para uma proposta democrática onde seja possível ensinar “tudo a todos” – incluindo-se aí as pessoas com deficiência. Tal compreensão adquire singularidades dentro das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar dentre as quais merece destaque a Educação Física por apresentar, um elemento diferencial, que é o seu objeto de trabalho, ou seja, a cultura corporal.

A cultura corporal de acordo com Castellani Filho et al (2009), é composta por temas ou formas de atividades que se enquadram dentro das terminologias jogo, luta, esporte, ginástica e dança, tendo suas manifestações enquanto forma de linguagem corporal.

Fruto histórico de um processo de ruptura com o racionalismo médico-científico e reflexo da crise identitária sofrida pela Educação Física nos anos de 1980 e 1990, o termo "cultura corporal" surge dentro das perspectivas denominadas críticas ao contextualizar a sociedade capitalista, teorizando sobre elementos que podem contribuir para mudanças estruturais. A noção de cultura corporal dividiu espaço com outras duas propostas que são: a "cultura corporal de movimento", (Betti, 1994; Bracht 1999), e "cultura de movimento", (Kunz, 1991). Em comum, de acordo com Daolio apud Betti (2007), surge o termo cultura que oculta diferenças epistemológicas que variam desde a perspectiva fenomenológica e semiótica apresentada pela “cultura de movimento” com base em Merleau-Ponty e Geertz, à proposta de “cultura corporal” embasada, sobretudo, nos escritos de Marx-Lenin e Saviani.

O termo Cultura Corporal - utilizado inicialmente pelo grupo Coletivo de Autores¹ em 1992 -, foi o adotado dentro da tessitura do presente trabalho, por oferecer maior coerência científica com a base epistemológica utilizada em nosso trabalho, assim como por apresentar maior sinergia com as perspectivas defendidas, uma vez que oferece à terminologia “corpo” um apontamento não dicotomizado entre o racional e o sensível, além de concebê-lo enquanto uma produção das condições materiais impostas pelo sistema social dominante.

Neste sentido, ao abordar a cultura corporal, observa-se que a Educação Física apresenta-se como rica disciplina escolar com relação às possibilidades formativas, todavia, aquilo que constitui uma possibilidade singular de produção humana também pode se manifestar de maneira excludente quando adquire apenas contornos biologicistas e/ou de rendimentos conforme denuncia Malina et al (2009).

¹ Coletivo de Autores é a denominação do grupo de professores de Educação Física e Pedagogia responsáveis pela elaboração teórica coletiva que culminou, no ano de 1992, na constituição do livro Metodologia do Ensino da Educação Física sendo um referencial na área até a atualidade. Fizeram parte deste coletivo os professores: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Passadas duas décadas, o livro passou por 17 reimpressões, todavia, o Coletivo de Autores nunca mais produziu outros trabalhos com o grupo na íntegra.

A compreensão deturpada acerca da função social da Educação Física potencializa o risco da exclusão a um número significativo de participantes, como os homossexuais, os obesos, sujeitos com baixa habilidade esportiva e pessoas com deficiência, contribuindo dessa forma para um incremento na exclusão de pessoas já constantemente marginalizadas pela sociedade.

Dessa forma, o estudo acerca da *Organização do Trabalho Didático* na Educação Física frente às turmas inclusivas² pode oferecer indícios que levantem indagações acerca das possibilidades de maior exploração dos elementos da cultura corporal, dentro da disciplina em questão, para que essa não prestigie apenas o mais hábil ou rápido, mas todos aqueles que a duras penas conseguiram assegurar o seu direito de “estar na escola”, entretanto, ainda não o de “pertencer” à escola.

Neste sentido, para compreensão da realidade investigada, utilizar-se-á da categoria de análise proposta por Alves (2005), denominada *Organização do Trabalho Didático* a qual permite analisar objetivamente a prática docente considerando os sujeitos implicados na relação educativa, – educador/educando; os recursos didáticos, procedimentos e conteúdos que medeiam esta relação e o espaço físico em que tal relação ocorre, para verificarmos a maneira como se estabelece o trabalho didático de Educação Física em turmas inclusivas, no lócus investigado.

O capítulo introdutório oferecerá apontamentos acerca da compreensão da “deficiência” e sobre a prática social denominada “Educação Física”, bem como os condicionantes históricos que influenciaram e influenciam sua compreensão com o passar do tempo.

Para recuperação histórica da educação das pessoas com deficiências, no contexto mundial e nacional, utilizaremos das pesquisas desenvolvidas por Jannuzzi (2006), Bueno (2008), Lancillotti (2010), Kuenzer (1985), Neres e Corrêa (2008).

² Neste estudo são consideradas inclusivas as turmas das escolas comuns que incorporam alunos com deficiência sendo importante indicarmos que na passagem do século XX ao XXI emergiu um movimento internacional pela inclusão social das minorias. No interior deste movimento a "educação inclusiva" passou a ser defendida em documentos e textos legais, em âmbito mundial. Na perspectiva adotada neste trabalho, entendemos que a inclusão social não é compatível com o sistema social capitalista, que é essencialmente excludente, de modo que, neste estudo, o termo "educação inclusiva" diz respeito, tão somente, à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns uma vez que as medidas inclusivas se mostram paliativas e não atendem a todas as pessoas.

O percurso histórico da Educação Física, será abordado a partir de autores de base marxista dos quais merecem destaque Castellani (2006), Marinho (2010; 2011), Malina (2001; 2009), Ortega Escobar (1997) e Carmo (1989), dentre outros.

A Educação será abordada em uma abordagem metodológica histórica, buscando compreendê-la em movimento, articulada a condições sociais cambiantes, desde seus primórdios até a contemporaneidade, e contará inicialmente com as obras de Saviani (2003; 2006; 2012) e Alves (2005; 2006). Reiterando que a abordagem teórico-metodológica utilizada no presente trabalho será a *ciência da história*, de modo que as Obras de Marx e Engels se farão presentes durante toda a tessitura da pesquisa, evidenciadas direta ou indiretamente através dos autores escolhidos para atestarem a perspectiva de produção textual em questão. A opção por uma análise crítica com base na ciência da história pode ser melhor explicitada ao buscarmos em Marx e Engels, enquanto autores fundantes da proposta crítica que conceitua nossa linha de pensamento, os elementos basilares para a consecução da presente pesquisa, desta forma, conforme os autores é possível afirmar que:

Conhecemos apenas uma única ciência, a **ciência da história**. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história do homem. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a chamada ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos que examinar a história dos homens, pois quase toda ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia não é senão um dos aspectos desta história. (MARX; ENGELS, 1986: p. 23-24, grifo nosso).

Estas considerações estão registradas em nota de rodapé da obra *Ideologia alemã*, manuscrito de 1846, embora a citação tenha sido suprimida do texto original, pelos próprios autores, ela explícita claramente o posicionamento crítico de Marx e Engels que denunciam, sobretudo, um distanciamento entre a ideologia e a realidade concreta. Tal distanciamento é apresentado na divisão entre a história da natureza e a dos homens uma vez que, o homem adquire os caracteres que ratificam sua humanidade ao dominar, ainda que parcialmente, a natureza modificando-a e, a partir daí, modificando-se também, assim como a sua história.

Com relação à temática das pessoas com deficiência, no contexto mundial, de acordo com a ONU (2012), 10% da população mundial, ou seja, cerca de 650 milhões de pessoas vivem com algum tipo de deficiência sendo que 80% residem em países em desenvolvimento.

Em âmbito nacional, dados do último Censo Demográfico do IBGE realizado no ano de 2010, apontam a existência no Brasil de cerca de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência correspondendo a aproximadamente 24% da população. Deste contingente de brasileiros, 526 mil residem em Mato Grosso do Sul e 67 mil estão em idade escolar.

Tais valores ratificam uma crescente no número de pessoas com algum tipo de deficiência, de aproximadamente 87%, se comparados com os dados do censo ano 2000 quando a fatia composta por essa população era composta por 24,5 milhões.³

Verifica-se também, dentro do público de pessoas com deficiência, uma maior sujeição a riscos de violências e ausência de cuidados com a saúde, o amparo, a proteção legal e a inserção no mercado de trabalho devido à condição de vulnerabilidade que muitos apresentam.⁴

Diante do exposto, torna-se importante o desenvolvimento de pesquisas educacionais que abordem esta população, dada a sua significância e necessidade de implementações que facilitem o exercício do direito à educação de qualidade legalmente atestada (BRASIL, 1988).

Contemporaneamente à observação de um significativo contingente de sujeitos com algum tipo de deficiência, verificam-se também embates sobre os conceitos: inclusão, integração, deficiência, educação especial, Educação Física Adaptada e Educação Física inclusiva. Tais debates, se mostram muito necessários e em muito tem contribuído para a compreensão das temáticas inerentes à pessoa com deficiência.

³ Este crescimento pode decorrer, em grande medida, devido ao refinamento dos procedimentos de coleta de informação e também da compreensão variante acerca das diferentes conceituações acerca do que significa deficiência, todavia, o fundamental aqui é a constatação do contingente significativo desta população.

⁴ Dados da pesquisa Retratos da deficiência no Brasil desenvolvida pela parceria entre a Fundação Banco do Brasil e a Fundação Getúlio Vargas, no ano 2000, confirmam o exposto ao evidenciarem menor salário, menos acesso ao sistema de saúde, menos tempo de ingresso no ensino formal dentre outras. Maiores informações em: http://www.cps.fgv.br/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_Sumario_Executivo.pdf. Acesso em 25 de Junho de 2014.

Dentro da educação formal, a proposta de inclusão dos alunos com deficiência na rede comum de ensino foi instituída por lei desde a última década do século passado por meio da Constituição Federal, de 1988, da LDB 9394/96 e de documentos internacionais, contudo, o que verificamos atualmente é que a sua efetivação ainda é quantitativa⁵, havendo a necessidade de aprofundamentos de natureza teórico-científica para seu incremento qualitativo e, sobretudo, da aplicação prática dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico no ensino comum.

Neste sentido, tal trabalho justifica-se por abordar um elemento que pode alimentar e enriquecer discussões acadêmicas: o trabalho didático nas turmas inclusivas. Tomaremos enquanto foco específico as aulas de Educação Física ministradas para as séries iniciais que constituem elemento de interesse indagativo de minha parte por tratar-se de uma realidade encontrada em meu exercício profissional cotidiano nas redes municipais de ensino (Reme's) de Campo Grande e Terenos em Mato Grosso do Sul.

Tal proposta de pesquisa justifica-se também quando pensamos na educação escolar e em suas políticas públicas enquanto elementos indissociáveis que devem estar alicerçados em um aporte teórico e científico crítico para que outras esferas, públicas ou não, que trabalhem a questão da inclusão e acessibilidade de quaisquer grupos possam fazer uso do saber socialmente construído utilizando-o no intuito de defender a promoção e a manutenção da dignidade das minorias sociais marginalizadas.

Diante do exposto, intentamos analisar de que maneira se estabelece a Organização do Trabalho Didático nas turmas inclusivas de Educação Física da escola Municipal Prefeito Álvaro Lopes, em Terenos/MS.

A pesquisa não adota, enquanto foco, um tipo específico de deficiência e sim aquelas que se apresentam no lócus investigado uma vez que consideramos, independentemente de sua classificação médica, ser a deficiência um elemento

⁵ Com base no censo escolar de 2010, Castro e Dall' Acqua indicam, que o índice de matrículas no ensino fundamental gira em torno de 97,6% o que indica que, no Brasil, a meta de escolarização universal encontra-se muito próxima de ser alcançada. A respeito das matrículas de alunos da educação especial, observam: "[...] o número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial têm sido direcionadas, em sua maioria, para as classes comuns [...] as matrículas em classes especiais, que representavam 10,7% do total de matrículas em 2008, sofreram redução ao longo dos últimos anos, passando a representar apenas 3,8% das matrículas em 2012. Quanto às escolas exclusivamente especializadas, a queda de matrículas foi de 35,1% do total em 2008 para 20,5% em 2012. As matrículas em classes comuns passaram de 54,2% do total de matrículas em 2008 para 75,7% em 2012." (2013, p. 1178).

dificultante na inserção dos sujeitos ao sistema de ensino comum. Como passos necessários ao alcance deste objetivo geral, pretendemos:

- a) Realizar uma análise crítica da produção acadêmica que aborda o trabalho didático na Educação Física inclusiva.
- b) Caracterizar historicamente a organização do trabalho didático na Educação Física.
- c) Descrever e analisar a organização do trabalho didático nas turmas inclusivas de Educação Física - séries iniciais do ensino fundamental – da escola Álvaro Lopes em Terenos/MS, que integra o projeto federal de inclusão digital “Um Computador por Aluno”, sendo um dos 6 municípios brasileiros UCA/TOTAL, em que toda a rede de ensino é abarcada pelo programa. Também se destaque que a escola faz uso do material apostilado do Sistema Educacional Família e Escola – SEFE.
- d) Contribuir com o desenvolvimento de uma prática educacional dentro do sistema de ensino do município de Terenos que se mostre mais efetiva no atendimento das pessoas com deficiência.

Conforme já salientado, o presente trabalho adotará uma perspectiva de análise crítica de base marxiana utilizando-se da ciência da história com vistas a ampliar a compreensão acerca da organização do trabalho didático na Educação Física frente às turmas inclusivas, considerando o contexto de seu desenvolvimento nas suas condições materiais de existência.

Fica configurada a atualidade da visão marxiana, conforme explica Souza (2008), pois esta é fruto de uma análise profunda do modo de produção capitalista considerando suas relações econômicas - base material que assegura a produção e reprodução da vida - como estrutura fundamental e que, em última instância, define os aspectos superestruturais, ou seja, as relações jurídicas, políticas e as formas de consciência que ordenam a vida em sociedade (o que envolve a educação). A complexa relação exposta, só apresentará sua completa exaustão após a superação do mesmo sistema que a concebeu, ou seja, o capitalismo.

Marx coloca a questão nos seguintes termos:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. (MARX, 1977: p. 24-25).

Dessa forma, o norteamento da análise que se apresenta é baseado nas seguintes categorias: totalidade, historicidade e mediação. É importante considerar que, em sua trajetória, Marx poucas vezes se dedicou a discutir a questão de método, de modo que o domínio teórico de sua proposição é tarefa complexa, que implica uma imersão em sua vasta obra. Encontramos em José Paulo Netto, um estudioso da obra marxiana, apoio para explicitar estas categorias.

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um 'todo' constituído por 'partes' funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é 'simples' – o que as distingue é o seu grau de complexidade [...]. Cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas. Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do

concreto, já determinado como 'unidade do diverso'. Articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação –, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico. (PAULO NETTO, 2009, p. 17-18).

Tendo por base estes norteamentos, serão tomadas para análise as práticas de Educação Física, desenvolvidas pelos professores nas turmas inclusivas da Escola Municipal Prefeito Álvaro Lopes, pertencente à rede municipal de ensino de Terenos (rural/urbana)⁶, que tem por referência o material do *Sistema Educacional Família e Escola* (SEFE), adotado pelo município.

A escolha do lócus de investigação decorre do fato de se apresentar enquanto escola de referência local, tanto no aspecto estrutural e de tecnologia, quanto no atendimento às pessoas com deficiência, constituindo-se pólo de destaque para o encontro e formação de professores no município, sendo o centro de formação tecnológica dos docentes participantes do projeto federal UCA⁷.

Com base nas fontes teóricas anteriormente citadas, buscaremos verificar como se organiza o trabalho didático da Educação Física em turmas inclusivas, no intuito de alcançar elementos que contribuam com uma proposta de superação, de densidade qualitativa e obviamente inclusiva, apontando para alternativas de ensino que adotem uma perspectiva crítica que se paute pelo acesso igualitário à educação, para todos os sujeitos.⁸

O estudo focará as séries iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, e tomará por base observações, além de entrevista semi-estruturada com roteiro adaptado

⁶ A escola atende alunos residentes dentro do perímetro urbano do município e nos assentamentos rurais localizados ao redor da mesma.

⁷ O projeto UCA (Um computador por aluno) é um projeto federal que objetiva o fornecimento de laptops aos alunos da rede pública de ensino. Como parte do projeto UCA tem-se o UCA-Total, que contempla apenas 6 cidades em todo o país, cujas redes de ensino são integralmente atendidas pelo Projeto e, em Mato Grosso do Sul, Terenos foi selecionada enquanto partícipe do UCA-Total dada sua densidade populacional reduzida e localização geográfica privilegiada. Tal escolha colocou o município sul-matogrossense em evidência enquanto campo de pesquisa por ser uma das cidades pioneiras no uso integral da tecnologia em âmbito educacional. Maiores informações podem ser encontradas em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>

⁸ Não estamos aqui afirmando que as condições sejam as mesmas uma vez que o acesso igualitário presume que estes alunos devem ter as condições adaptadas em função de características particulares distintas da norma.

de Moraes (2010), com professore de Educação Física da escola. Os registros das informações foram por meio de anotações em cópia do roteiro utilizado com posterior leitura e transcrição para diário de campo e fotografias. Enquanto sujeito entrevistado, optamos pela entrevista com um único professor por ser este o responsável pelo ensino de Educação Física para as séries iniciais no período vespertino, ou seja, do primeiro ao quinto ano e por atender alunos com deficiência (intelectual, física e visual) em todas as turmas.

O professor em questão é responsável por oito turmas distribuídas em 2 primeiros anos, 1 segundo ano, 2 terceiros anos, 2 quartos anos e 1 quinto ano com turmas com 15 a 25 alunos sendo no máximo três alunos com deficiência por sala e prevalecendo as seguintes deficiências: paralisia cerebral, deficiência visual e intelectual leve).

A observação das aulas do professor ocorreram durante quatro encontros cada qual com duração de três horas/aula onde pudemos observar a prática de ensino do professor frente turmas inclusivas, ou seja, turmas que possuem alunos com algum tipo de deficiência.

A opção pelos anos iniciais do ensino fundamental se pauta no entendimento de que o ingresso dos alunos no ensino formal⁹, apresenta singularidades quanto ao maior convívio social com sujeitos não pertencentes ao nicho familiar, ao maior número de referenciais adultos e disciplinares ampliados – que serão decisivos na continuação de seu percurso de aprendizagem, além do choque de sua inserção num escopo de códigos e significados socialmente construídos de maior complexidade¹⁰.

Outro quesito de suma importância para a escolha das turmas iniciais refere-se ao fato da perspectiva pedagógica referente ao ensino da Educação Física durante o primeiro e segundo ciclo escolar contemplar, enquanto proposta, a cultura corporal sob uma ótica ainda desprovida da esportivização¹¹ do aluno mostrando-se mais dinâmica e

⁹ Optei pela consideração do início do ensino formal no primeiro ano do ensino fundamental por compreender que muitos alunos não tiveram ingresso na educação infantil. A escolha em nenhum momento reduz o mérito da educação infantil nem sua problemática.

¹⁰ Outro fator preponderante foi o fato das turmas correspondentes às séries iniciais do ensino fundamental apresentarem, na escola em questão, maior contingente de alunos com deficiência.

¹¹ O termo esportivização refere-se ao ensino dentro da Educação Física de componentes dispostos estritamente ou com predominância de modalidades esportivas, sobretudo numa ótica competitiva.

inclusiva uma vez que não se pauta no rendimento máximo, mas, no exequível para os alunos durante aquele período de sua vida considerando assim seu estágio de desenvolvimento motor.

O procedimento inicial foi o de estabelecer o contato com a Secretaria Municipal de Educação e com a direção da escola, que se mostraram muito receptivas e avalizaram a proposta de pesquisa dentro da escola Alvaro Lopes. Na sequência, estabelecemos contato com o professor responsável pelo ensino da disciplina Educação Física para as turmas iniciais do período vespertino da escola em questão e apresentamos esclarecimentos acerca de nossa pesquisa.

A partir da sinalização positiva, partimos para o levantamento do estado da arte acerca do objeto de estudo, contemplando livros, dissertações e teses que abordam a temática em foco, documentos norteadores e dispositivos legais que contemplam a educação de pessoas com deficiência e a disciplina de Educação Física.

O levantamento bibliográfico se desenvolveu durante os dois semestres do ano de 2013, desenvolvendo-se paralelamente com o aprofundamento da temática mediante as orientações e a oferta das disciplinas inerentes ao processo de formação do Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UEMS.

Conforme Marx e Engels já explicitaram na Ideologia Alemã, as abstrações por meio da razão só possuem validação se pautadas na produção material de nossa existência, caso contrário, não passariam de “quimeras”. Dessa forma, torna-se improdutivo pensarmos em uma proposta de pesquisa voltada ao seio educacional se negligenciarmos a materialidade histórica do modo de produção capitalista vigente, que como forma de organização social dominante, permeia todas as práticas humanas e, em nível celular, tem impactos sobre a realidade investigada.

A consideração material acerca da organização da sociedade capitalista, em suas estruturas fundantes, e a compreensão da escola no interior desta forma de organização

Maiores detalhamentos podem ser encontrados, dentre outros pesquisadores em: SANTIN, S. Educação física: **Da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST/Esef, 1994.

social contribuem para a elaboração de um conhecimento científico que objetiva, por meio da análise crítica, contribuir no sentido de superação da condição que está posta.

Todavia, as mesmas condições materiais em que realizamos a pós *stricto sensu*, que oferecem espaço para indagações e produções científicas, apresentam, em contrapartida, obstáculos que em muito dificultam o desenvolvimento da pesquisa científica.

A restrição temporal, a impossibilidade de afastamento para dedicação exclusiva ao processo de investigação, a ausência total de financiamento, o desinteresse dos órgãos governamentais na formação de pesquisadores e na investigação científica figuraram como fortes elementos de natureza limitante para consecução do estudo.

Merecem destaque também: a descrença e desconhecimento existente no espaço escolar com relação ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física, a incompreensão por parte dos educadores acerca do descompasso existente entre a formação inicial e as necessidades educacionais atuais, o lastro de pesquisas realizadas anteriormente e que não chegam à escola concreta.

Com relação ao descrédito por vezes evidenciado pela Educação Física escolar, acreditamos que o diálogo e a busca por bases científicas sólidas têm oportunizado o incremento qualitativo e de credibilidade da disciplina, uma vez que, conforme Libâneo (1991, p.9), "[...] nenhuma disciplina do currículo escolar está desvinculada de objetivos políticos pedagógicos [...] e a especificidade de uma disciplina não lhe retira o caráter de constituir-se num processo didático, estando sujeita, portanto, a princípios didáticos gerais".

Lamentavelmente, verifica-se que a Educação Física Escolar é observada ainda com descrença adquirindo por vezes uma conotação secundária perante as demais disciplinas presentes no currículo escolar existindo, dessa forma, a necessidade de maiores esclarecimentos por parte do campo acadêmico no sentido de se ampliar a compreensão sobre a importância da disciplina e seu objeto de trabalho, ou seja, a cultura corporal.

CAPÍTULO 1 - PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA - O QUE DIZ A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para adentrar na discussão acerca das práticas educativas de Educação Física no contexto das escolas inclusivas, ou seja, escolas que possuem em suas turmas regulares alunos com deficiência, é imperativo tomar contato com a produção acadêmica acerca da temática, com vistas a apreender qual tem sido a expressão desta questão no campo da Educação Física, observar quais os pontos e aspectos têm sido debatidos e de que forma são abordados, no intuito de encontrar convergências e discrepâncias nas análises dos diversos pesquisadores e pontos obscuros que suscitam novas investigações.

Neste sentido este capítulo traz o levantamento e a discussão crítica de trabalhos acadêmicos em formato de artigos, teses e dissertações, que se debruçaram sobre a temática desta pesquisa. O levantamento foi feito por meio da consulta às seguintes bases de dados: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e *Scielo*. No intuito de ampliar o escopo das pesquisas, que inicialmente se mostrou reduzido, também utilizamos dos Bancos de teses e dissertações das universidades UNICAMP, USP UFSM, UFSCar UFMS e UCDB por apresentarem pesquisas e formações *Stricto* pertinentes ao trabalho em questão, a busca se direcionou por meio do uso das palavras-chave: inclusão, pessoas com deficiência, trabalho didático, Educação Física escolar, e Educação Física inclusiva.

Embora os trabalhos científicos acerca do tema aparentassem certa limitação quantitativa diante do levantamento bibliográfico desenvolvido neste trabalho, sobretudo quando tratamos do trabalho didático da Educação Física diante das turmas inclusivas, observa-se, a partir do final do século XX, acompanhando as transformações sociais que incrementaram maiores atenções às minorias dentre estas as pessoas com deficiência, um maior interesse por parte da comunidade acadêmica por meio da apresentação de significativos trabalhos abordando o assunto.

Os trabalhos contemplando os elementos Educação Física, trabalho didático, Educação Física Adaptada¹² e a inclusão têm apresentado perspectivas diversificadas, neste sentido, optamos por estabelecer neste trabalho uma disposição das obras estudadas partindo dos livros, dissertações, teses e artigos dentro de uma temporalidade crescente. A diversificação nas pesquisas, tendo enquanto interface a Educação Física e a inclusão também foi observada por Sacardo e Hayashi (2006) que, analisando obras derivadas de dissertações e teses de mestrado e doutorado de 1980 até o ano de 2003, observaram um incremento no número de pesquisas, sobretudo a partir de 1990, atribuindo enquanto causas possíveis o movimento mundial acerca da temática inclusiva e a metodologia de avaliação dos cursos de pós-graduação.¹³

Com relação à temática relacionada à prática pedagógica da Educação Física diante da inclusão, Oliveira (2003) realizando pesquisa tendo como objeto de análise a produção veiculada entre os anos 1978 à 1999 pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)¹⁴ atribuiu aos autores Rosadas (1989) e Carmo (1989) a qualificação de precursores.

Rosadas (1989), através do livro **“Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente: eu posso. Vocês duvidam?”**, focou seus estudos em uma proposta de Educação Física adaptada, mais referenciada em modificações nos esportes possibilitando um gesto técnico para sua realização esportiva, todavia, pôs em foco, a possibilidade do esporte como fator de superação e realização do sujeito.

¹² Termo que surge a partir da década de 1950 na definição da AAHPERD- American Association for Health, Physical Education, Recreation e and Dance, que a define como: "[...] um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar na participação irrestrita, e bem sucedidas em atividades vigorosas de um programa de educação (PEDRINELLI, 1994, p.8)

¹³ Segundo Sacardo e Hayashi (2006, p.123-124.), [...] o maior índice de publicações sob a forma de artigos pode ser explicado pelo fato de que um dos itens mais valorizados de acordo com os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela Capes são os artigos em periódicos de ampla circulação da produção científica em Educação Física e Educação Especial oriunda de teses e dissertações na área e áreas afins – em particular, os incluídos na lista Qualis/Capes da área –, livros e capítulos de livros publicados em editoras também avaliadas de acordo com critérios relacionados com suas características (com corpo editorial, universitárias ou de instituições, entidades e associações reconhecidas pelas áreas.

¹⁴ O CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte é uma entidade científica criada em 1978 vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência congregando pesquisadores da Educação Física e Ciências do Esporte possui diretorias regionais e uma representação central. Maiores informações: <http://www.cbce.org.br/historia.php>

Carmo (1989), em sua tese de doutorado intitulada: "**Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**", indicou um início das discussões entre uma escola integracionista ou segregacionista bem como a inexistência quase absoluta de uma proposta esportiva e de lazer voltada aos deficientes físicos. Sua pesquisa tem o mérito de oferecer um panorama inicial com relação às condições do deficiente frente às práticas do lazer e esporte vinculadas à educação Física estabelecendo uma análise consistente da condição em que estão postos os sujeitos com deficiência física no contexto do capitalismo, para o autor:

Precisamos entender que o que segrega, marginaliza e exclui, não somente os (df), mas a maioria da população brasileira do convívio e do acesso aos objetos e benefícios criados pelos homens nesta sociedade, é o conjunto de valores da cultura dominante. Esta cultura não possui poder apenas sobre os objetos culturais, ou sobre as possibilidades de manipulá-los, mas, também, poder de atribuir a si e aos valores e objetos culturais marcas distintivas na relação social com os outros. Por serem considerados os outros, os (df) não fazem parte desta cultura que está edificada em valores e qualidades distintivas, que se produzem e se reproduzem e se modificam constantemente. Não podemos acabar com a discriminação, com a segregação, enquanto não substituirmos as causas que as tornam inevitáveis, causas estas presentes nas condições objetivas e materiais da organização social. (CARMO, 1989, p.224, 225).

A partir da década de 1990, a discussão acerca da inclusão da pessoa com deficiência adquiriu força, sobretudo após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) – em Jomtien, e a promulgação da Declaração de Salamanca (1994). Tais eventos, de repercussão mundial manifestaram a efervescência de buscas por respostas que se materializavam em diversas partes do mundo, eclodindo em pesquisas de diversas áreas como na medicina, na psicologia e, obviamente, na educação.

Curiosamente, a Educação Física, ainda atrelada a um passado tecnicista muito recente, praticamente não explorou o campo das práticas didáticas escolares voltando seus olhos principalmente para a prática adaptada merecendo destaque a tese de doutorado de Araújo (1997) defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), intitulada: "**Desporto adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade**".

Neste trabalho, o foco é voltado para as políticas voltadas às práticas de desportos adaptados, com um discurso apaziguador, o autor vê progressos nas políticas

públicas e defende o ingresso – hoje já evidenciado- da iniciativa privada como fomentadora do paradesporto para que assim os atletas não ficassem “à mercê” da boa vontade de governos e dirigentes. Entendemos que aí o autor cai no discurso neoliberal, marcante no período, que desloca para a esfera privada parcela das ações sociais secundarizadas pelo Estado. Esse discurso, defendido por parcela significativa da sociedade, é considerado por nós como um equívoco, uma vez que não consegue concretizar uma proposta que atenda a toda população já que é concebido dentro do modo de produção capitalista que, como tal, visa à competição na busca do lucro absoluto, culminando assim com a seletividade, a segregação e a marginalização. Entendemos que o que deve ocorrer de fato é o engajamento e a luta para que políticas públicas de esporte, lazer, saúde, educação, enfim, de cidadania se façam presentes e atendam a todos.

A independência que muitas vezes se materializa a partir de iniciativas voluntárias e adaptações é importante, mas deve ser discutida com critérios críticos uma vez que, utilizando-se de subterfúgios compostos por jargões liberais como “aprender a aprender”, tão presente nos discursos escolares e até em importantes documentos norteadores, como os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN’s), mascaram deficiências públicas e descaso dos nossos representantes com as políticas públicas, das quais depende a classe trabalhadora, ao remeterem para o plano privado ações que caberiam à esfera estatal.

Tomando como exemplo a Educação Física escolar e os discursos da adaptação e do "vire-se como puder", encontramos uma preciosa citação de Malina (2009, p. 23) que resume bem a problemática exposta anteriormente:

Pode ser importante para uma professora utilizar o papel como elemento para fabricação de bolas de papel, mas isso tem que ser uma opção do professor e não condição para que tenha um material similar a uma bola em uma escola. Do mesmo modo, crianças podem brincar de futebol com bolas de meia, mas não porque não existem bolas em número suficiente naquele local.

Um dos poucos trabalhos que contempla a prática didática do professor de Educação Física diante do aluno com deficiência é a dissertação de mestrado defendida na UNICAMP por Graciele Massoli. Rodrigues, em 1998, intitulada: **Reflexões sobre a**

Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais à luz da individualização. Rodrigues (1998), observando a Educação Física em Instituições que atendem este alunado¹⁵, identificou um vazio de significado metodológico entre as atividades proposta e uma inconsistência entre o discurso dos documentos norteadores e a prática concreta.

Ficou posto também que a Educação Física é ministrada, às vezes, por profissionais de outras áreas, que não possuem a graduação específica, sendo pedagogos, fisioterapeutas ou outros profissionais, fato que não é regra, entretanto, mostra-se comum em muitas escolas brasileiras,¹⁶ e contribui ainda mais para o empobrecimento do ensino uma vez que acreditamos que o licenciado em Educação Física é o especialista que possui formação compatível com uma práxis coerente e crítica neste campo especializado.

Neste sentido, entendemos que a prática não desenvolvida por especialista de área distinta da Educação Física, contribui, também, para o enfraquecimento do status de prática obrigatória da disciplina, tão arduamente conquistado, simplificando-a como prática elementar, de caráter recreativo. Nossas afirmações são reiteradas por meio das palavras de Rodrigues (1998, p. 68) pois: “À medida que a Educação Física não traça seu perfil no processo de intervenção no contexto educacional, o seu 'espaço' tende a ser disseminado nas diversas facetas que constituem as atuações.”

A constituição de um corpo docente heterogêneo (pedagogos, fisioterapeutas, professores de Educação Física) nesta pesquisa pode ser apontada como um dos fatores que demonstraram uma oscilação entre a perspectiva emendativa e competitiva de Educação Física com uma preocupação focada mais no aprendizado do movimento e seus benefícios corporais, todavia, desprovidos de uma compreensão histórica mais

¹⁵ Em nota de rodapé a autora caracterizou as instituições observadas como “[...] escolas particulares, públicas, entidades beneficentes e filantrópicas, fundações e instituições públicas ou privadas que atendessem alunos com deficiência.”(RODRIGUES, 1998, p. 52).

¹⁶ Dados do Censo Escolar de 2012 atestam que cerca de 55% dos professores que atuam nas séries finais da educação básica possuem formação específica para a disciplina que leciona, os demais, de acordo com a pesquisa lecionam em disciplinas as quais não possuem formação. Caso singular é o da Educação Física nas séries iniciais, ministrada em muitos municípios brasileiros por pedagogos que, embora possuam em seus currículos matéria específica sobre a disciplina, têm formação incipiente para contemplar os diferentes aspectos da Educação Física. Ver: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>

abrangente que legitime a Educação Física dentro do ambiente escolar, conforme defende Bracht (1992)¹⁷.

Para Rodrigues (1998), o ensino da Educação Física deveria se pautar em uma proposta individualizada levando em consideração a especificidade de cada aluno para sua efetiva aplicação. No entanto, fogem à consideração da autora os condicionantes históricos e a lógica do sistema capitalista que, apesar do discurso em contrário, impedem um ensino que se faça notadamente individualizado no sentido de entender e oportunizar o desenvolvimento daquilo que o aluno apresenta enquanto seu melhor.

Não contextualizando historicamente a Educação Física voltada ao aluno com deficiência a autora prende-se ao singular perdendo uma rica oportunidade de desvelamento do plural avançando pouco além do caráter descritivo e denunciador.

Um ano antes, **Ortega Escobar (1997), em sua tese de doutorado intitulada “Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica,”** desenvolvida no interior do Programa de doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, elaborou a pesquisa científica que consideramos de maior relevância para o período em questão por considerar, para além de uma proposta descritiva de realidade atual, os diversos condicionantes históricos que se fizeram presentes sob a égide do capital. Tomando como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético a autora investigou as práticas correntes em Educação Física em uma escola de 1º Grau (hoje ensino fundamental) do estado de Pernambuco¹⁸.

Utilizando das categorias de análise dispostas em pares - Organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento e, avaliação/objetivos, a autora tratou de evidenciar a impossibilidade de promoção de uma educação formal em prol da classe trabalhadora dentro de um sistema capitalista que tem enquanto foco o lucro absoluto, mesmo que este signifique a exclusão de uma

¹⁷ Bracht (1997, p.70) utilizando da percepção de Saviani (1984) defende uma Educação Física que supere a visão acrítica, baseada na prática pela prática independente do contexto extra-escolar, e a crítico-reprodutivista onde a escola é posta como responsável pela ratificação de uma situação socialmente imposta e sem possibilidades de reação para atingirmos assim uma ação transformadora que não se restrinja ‘aos muros da escola’.

¹⁸ Embora foque a organização didática da Educação Física voltada ao público escolar de uma maneira geral, inseri aqui este trabalho por seu comprometimento para uma educação crítica destinada a todos e não apenas àqueles que não são deficientes.

maioria. Todavia, assim como Alves (2006), a autora vê na escola um espaço para questionamentos e conflitos críticos o que pode contribuir para a transformação social e superação do sistema vigente. Em suas próprias palavras a autora deixa claro seu posicionamento de luta ao afirmar que:

[...] a superação da Didática será concretizada quando determinadas transformações sociais acontecerem, especificamente, as que incidem nas relações capital-trabalho e a conseqüente divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, uma vez que essas relações, além de darem vida aos objetivos escolares, alimentam as contradições no interior da prática pedagógica escolar. (ORTEGA ESCOBAR, 1997, p.152).

Amplia ainda suas conclusões ao afirmar que "[...] uma nova expressão didática exige alterações profundas no conteúdo-forma da escola, alterações que só podem emergir de mudanças radicais da própria função atribuída à escola e da própria formação social onde está inserida". (Ibid.).

O início do século XXI, mediante a ampliação da perspectiva de inclusão e o incremento dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, apresentou um maior escopo de pesquisas voltadas à Educação Física escolar e sua organização didática diante de turmas inclusivas.

Rodrigues (2002), em sua tese de doutorado em Educação Física intitulada: **Da avaliação à gestão de processo:** uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras – UNICAMP, estudou os processos avaliativos utilizados na disciplina Educação Física diante dos alunos com deficiência e propôs um constructo metodológico que pautasse as avaliações não somente em quesitos de performance física mas em coeficientes atitudinais e relacionais do aluno frente as atividades propostas.

Florence (2002) por meio da dissertação de Mestrado em Educação Física (UNICAMP): **A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais:** do direito ao alcance, desenvolveu um levantamento acerca dos documentos nacionais e internacionais que direcionam a prática da educação inclusiva considerando o contexto da Educação Física escolar na rede pública de São João da Boa Vista; sua conclusão foi que a proposta inclusiva está

ocorrendo, todavia, por meios mais empíricos do que técnicos, entre os professores de Educação Física e os alunos com deficiência uma vez que a autora percebeu carência de propostas de formação profissional após a graduação.

A formação limitada também foi um dos elementos identificado por Moraes (2004) durante sua dissertação (Mestrado em Educação) de título: **Contribuições da disciplina de educação física para a educação inclusiva de alunos com deficiência: o ponto de vista dos professores** – defendida na UNESP em 2004 onde foram observadas poucas adaptações nas práticas conduzidas pelos professores de Educação Física diante dos alunos com deficiência e um foco definido prioritariamente em jogos e práticas esportivas num aspecto mais competitivo e de performance.

Souza (2005) verificando o impacto de um curso de qualificação para multiplicadores em Educação Física Adaptada no estado de Mato Grosso do Sul, em dissertação (Mestrado em Educação) defendido na UCDB em Campo Grande –MS de título: **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física adaptada**, observou sensível lacuna entre a oferta do curso e o suporte posterior acompanhando as ações dos multiplicadores identificando assim equívocos que poderiam atrasar a disseminação de uma formação voltada à inclusão, que já se mostra em muito defasada.

No mesmo ano, Gorgatti (2005), na tese de doutorado em Educação Física: **Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência, USP**, verificou a percepção de alunos cegos com relação às aulas de Educação Física em escolas especiais e inclusivas percebendo que, dos alunos entrevistados, aqueles ingressos nas escolas especiais apresentaram maior participação nas aulas e também melhor desempenhos físicos frente às atividades propostas. A autora também elencou as maiores preocupações por parte dos professores que atendem alunos cegos e constatou que, assim como em outras pesquisas anteriormente citadas, a falta de qualificação adequada é a fonte de maior preocupação entre os mestres.

Seabra Júnior (2006), considerando a ação pedagógica do professor de Educação Física no ambiente escolar, durante sua dissertação de mestrado Educação Física (UNICAMP) de título: **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre ação pedagógica no ambiente escolar**, identificou como um avanço significativo o conagraçamento entre a Educação Física escolar e a Educação

Física adaptada quando se pensa em uma escola para todos. Acreditamos que o conagraçamento identificado por Seabra se deve mais a uma incompreensão terminalística dos limites, possibilidades e funções da Educação Física e da Educação Física Adaptada o que tem gerado confusões.

Exemplo concreto desta confusão ocorre quando não se compreende que a Educação Física escolar é a disciplina que ocorre comumente nas escolas públicas e particulares enquanto a Educação Física adaptada, geralmente, ocorre em situações particulares como competições paradesportivas ou em instituições de atendimento de pessoas com deficiência necessitando, para tanto, de instrumentos adaptativos para a sua execução como bolas com guizos, calhas para arremesso de bola, tatames entre outros.

Makhoul (2007), em sua dissertação de título: **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. (Mestrado em Educação - UFGO), verificando o contexto da Educação Física inclusiva na rede estadual de Goiânia, enfatizou a responsabilidade por parte das práticas pedagógicas do professor diante do aluno com deficiência sendo um fator determinante para a adesão ou afastamento por completo das aulas. A autora ainda frisou que a inclusão em seu lócus de análise ainda caminha a passos lentos e denota uma concepção de inclusão como “colocar dentro da escola” tão somente.

Moraes (2010), por meio de estudo etnográfico desenvolvido em sua tese de doutorado em Educação – UFMS, intitulada: **Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores, observou a prática pedagógica de professores da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS** e constatou carência informativa nos documentos norteadores acerca da Educação Física diante do aluno com deficiência e qualificação insuficiente dos professores para com o atendimento à pessoa com deficiência, evidenciado, sobretudo, dentre os professores entrevistados que se formaram há mais tempo.

O autor também verificou envolvimento e comprometimento por parte dos professores diante do aluno com deficiência, fato este que o fez afirmar que nas situações analisadas não houve significativa necessidade de uma prática adaptada uma vez que os alunos sentiam-se totalmente inclusos.

Mahl (2012), investigando o contexto inclusivo no interior paulista, durante sua dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

intitulada: Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência observou descompasso entre o discurso inclusivo e a prática de significativa parcela dos professores investigados, levantando enquanto possíveis motivos a insegurança e a necessidade de formação continuada voltada à educação inclusiva.

Gomes (2012), durante a tese de doutorado em distúrbio do desenvolvimento defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie, cujo título foi: **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar em escolas públicas de Fortaleza (CE)**, observando o contexto de 88 professores da rede pública de Fortaleza (CE), ainda que de forma descritiva, evidenciou um panorama positivo na cidade nordestina com uma proposta inclusiva que não atribui apenas ao professor as responsabilidades mas que compreende a inclusão como uma questão da escola toda e num contexto maior da sociedade. O engajamento coletivo se mostrou fundamental para o maior e melhor desenvolvimento das práticas didáticas dos professores pois:

A associação do apoio dos gestores escolares e a preocupação do professor em relação à diversidade no ato de elaborar os planos de aula resultarão em um processo de inclusão de pessoas com deficiência mais dinâmico, mais humanizado e o apoio dos gestores escolares está diretamente relacionado ao grau de participação dos alunos nas aulas de Educação Física, pois o professor provavelmente se sente mais motivado e inova mais nas suas dinâmicas laborais. (GOMES, 2012, p. 105-106).

Tais afirmações vão ao encontro daquilo que postulam Padilha e Freitas (2005, p.14) ao entender que a inclusão é um fenômeno de amplas dimensões, ou seja:

É a construção de um movimento social que envolve o comprometimento e a participação social e coletiva, a partir, por exemplo, da: vontade política governamental nas suas esferas administrativas (municipal, estadual e federal); da emancipação dos direitos humanos, expressos através da redução das desigualdades sociais; da oportunidade a todos os cidadãos de participarem do processo produtivo da sociedade; e do rompimento com os preconceitos, estereótipos e estigmas construídos historicamente e arraigados no imaginário social.

Neste sentido, a inclusão efetiva só faz sentido em uma perspectiva de totalidade, envolvendo todos os segmentos sociais, contudo foge à consideração das autoras que esta possibilidade não pode prescindir da superação do sistema social

vigente, que se pauta na competitividade e é essencialmente excludente Fundamental é considerarmos aquilo que já foi desenvolvido para que sejam apontadas possibilidades e caminhos para que, neste processo histórico, avancemos no sentido de superação da ordem dominante, em prol da maioria social.

O período que abarca as teses e dissertações descritas também foi profícuo em relação à produção de artigos e livros voltados, sobretudo, à prática da Educação Física Adaptada no contexto escolar.

A última década do século XX, por meio do advento da tecnologia digital, em especial a internet, se apresentou como motor propulsor para a criação de periódicos e portais eletrônicos que em muito contribuíram para a disseminação de informações científicas não sendo exagero afirmar que constatamos um desenvolvimento na disseminação de conhecimento informativo semelhante a uma segunda era Gutenberg.

Nas últimas três décadas, os artigos científicos superaram os livros em número de publicações devido à facilidade de elaboração e disseminação constituindo assim um dos principais recursos para comunicações científicas, todavia, o elemento basilar para essa produção massiva se deve à política nacional de desenvolvimento de ciência e tecnologia que, por meio de ações complementares da CAPES e CNPQ, tem investido na indução, fomento, difusão e avaliação da produção científica brasileira.

Para fins de esclarecimento apresentamos a seguir um quadro com as pesquisas anteriormente elencadas.

PERIÓDICO/ANO	TÍTULO	AUTOR
Biblioteca Digital da UNICAMP/1989, (tese de doutorado)	Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina,	CARMO, Apolônio Abadio
Biblioteca Digital da UNICAMP/1997, (tese de doutorado)	Desporto adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade.	ARAÚJO, Paulo Ferreira
Biblioteca Digital da UNICAMP/1998, (dissertação de doutorado)	Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais à luz da individualização.	RODRIGUES, Graciele Massoli
SciELO/2002 (tese de doutorado-UNICAMP)	Educação Física intitulada: Da avaliação à gestão de processo: uma proposta de instrumento para acompanhamento da	RODRIGUES, Graciele Massoli

	inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras	
Scielo/2002 (dissertação de Mestrado-UNICAMP)	A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance	FLORENCE, Rachel Barbosa Poltronieri
Biblioteca Digital da UNICAMP/1997, (tese de doutorado)	Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica	ESCOBAR, Michele Ortega
Scielo/2004 (dissertação (de Mestrado - UNESP)	Contribuições da disciplina de educação física para a educação inclusiva de alunos com deficiência: o ponto de vista dos professores	MORAES, Ana Cláudia Fernandes
Banco de dissertações e teses UCDB/2005 (Mestrado em Educação)	A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física adaptada	SOUZA, Jonaci Pereira
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD/IBICT/2005 (tese de doutorado- USP)	Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência	GORGATTI, Márcia Greguol
Biblioteca Digital da UNICAMP/2006, (dissertação de mestrado-UNICAMP)	Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre ação pedagógica no ambiente escolar	SEABRA JÚNIOR, Luiz
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD/IBICT/2007 (dissertação de mestrado-UFGO)	Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás	MAKHOUL, Carmem Susana
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD/IBICT/2010 (tese de doutorado- UFMS)	Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores	MORAES, Fernando Cesar de Carvalho
Scielo/2012 (tese de doutorado Universidade Presbiteriana Mackenzie)	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar em escolas públicas de Fortaleza (CE)	GOMES, Ana Elizabeth Gondim
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD/IBICT/20012 (dissertação de mestrado-UFSCar)	Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência	MAHL, Eliane

Quadro 1- Síntese das dissertações e teses tratando da Educação Física e o aluno com deficiência

Significativa também foi a publicação de artigos em periódicos com elementos de relação ao foco do presente estudo. Iniciando por Miron e Costa (2002), verificamos que os autores, questionando acerca da formação e preparação dos profissionais de Educação Física com relação à Educação Física especial ou adaptada (termos utilizados pelos autores) analisaram como positiva a implementação de disciplina específica nos cursos de licenciatura em Educação Física, todavia, advertiram que apenas o seu oferecimento não pode ser encarado como indicador da qualidade na prática pedagógica dos professores. Para os autores também é muito importante a oferta de estágios onde os futuros professores convivam com alunos com deficiências variadas experimentando assim situações cotidianas que possam vir enfrentar quando estiverem graduados.

Carmo (2001), discorrendo sobre a inclusão e a Educação Física escolar, aponta para possibilidades de superação de uma situação que está posta: o discurso da igualdade entre as pessoas. Na opinião do autor, tal discurso esconde um posicionamento contrário à concretização de uma educação inclusiva uma vez que, ao defender uma homogeneidade, exclui a existência de diferenças biológicas, ideológicas e, sobretudo, históricas negando assim a singularidade do indivíduo.

Outra questão verificada pelo autor é o hiato existente entre as práticas do professor de Educação Física e o seu discurso, pois, embora defendam a perspectiva da Educação Inclusiva, utilizam de práticas esportivas adaptadas com características segregadoras retificando assim a exclusão da pessoa com deficiência contribuindo para uma educação dita igualitária que reforça a proposta de consenso e negligencia o ideário crítico do conflito.¹⁹

Nas palavras do próprio pesquisador:

O velho e desgastado ideário da igualdade universal entre os homens começa a dar sinais de exaustão e um novo discurso começa a se tornar hegemônico. Estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores, (CARMO, 2001, p.71)

¹⁹ O consenso e o conflito dizem respeito à categorias distintas que apontam perspectivas de aceitação passiva (consenso), notadamente de cunho liberal ou de conflito que se pautem na busca por ações que optem por superação de um sistema que se mostre adequado apenas para uma minoria em detrimento do coletivo social. Ver: Marinho (2005).

No ano seguinte, Carmo (2002), questionando o real sentido da inclusão com relação à Educação Física notificou que existe muito a ser feito afirmando que a proposta de sua escrita pautava-se principalmente no forte desejo de convocar forças intelectuais a pensarem em formas de superação, com efetivo cumprimento do desafio da inclusão, do que propor soluções pontuais, que não resolveriam a situação.

Condizentes com os objetivos de Carmo (2002), Costa e Sousa (2004) também intentaram suscitar o interesse investigativo para a busca de uma proposta de Educação Física inclusiva e Educação Física adaptada capazes de atender ao público heterogêneo que se apresenta. Os autores levantaram os seguintes questionamentos: “Será possível pensar na criação de um esporte no qual todos participassem juntos, deficientes ou não? Será possível uma educação física inclusiva?” Terminam eles por afirmar que:

Não temos respostas para muitas questões, mas entendemos que este é o momento de reflexões e quem sabe descobertas. Podemos afirmar que conviver com a diferença e a diversidade humanas é possível, mas termos que superar valores e princípios estigmatizantes ainda tão presentes nas relações sociais entre os homens. (COSTA e SOUSA, p.39).

Lemos (2002) observa que o princípio da inclusão dentro da Educação Física deve respeitar as individualidades considerando-as como elementos existentes e propondo atividades diversificadas que não excluam e atendam a todos os participantes, o autor sugere o desenvolvimento de estações com níveis variados de ações e dificuldades. Tal posicionamento se coaduna com aquele defendido pelo trabalho de Cidade e Freitas (2002) que esclarecem que é fundamental conhecer os anseios, necessidades e possibilidades do aluno para uma Educação Física que não se pautem nos princípios da exclusão.

Salerno e Araújo (2004) tematizando a Educação Física enquanto um espaço inclusivo observaram situações de aula em turmas inclusivas e observaram que o predomínio de atividades competitivas foi o fator responsável pela saída ou participação parcial dos alunos com deficiências na maioria das vezes. Tal constatação ratifica a capacidade nociva e excludente que as práticas nas aulas de Educação Física, em especial os esportes, possuem quando utilizadas de maneiras acríticas, desvinculadas do objetivo maior que é a formação do homem.

Aguiar e Duarte (2005), investigando o significado da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas comuns de São Paulo concluíram que para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência se faz necessário um amplo apoio governamental que se materialize em cursos de reciclagem, auxílio técnico-pedagógico especializado, estrutura adaptada do espaço físico e material didático adequado. Os autores também deixam claro, por meio de análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma indicação burocrática coerente com uma proposta real de inclusão mas que, entretanto, não se evidencia efetivamente no cenário escolar concreto.

Fontes, Tomio e Stringali (2010), por meio de pesquisa documental utilizando-se das categorias integração/inclusão, Educação Física/Inclusão, formação profissional observaram que as temáticas relacionadas ao desenvolvimento histórico da inclusão, a relevância da Educação Física adaptada no ambiente escolar e carência formativa dos professores se mostraram presentes na grande maioria dos 30 trabalhos investigados utilizando-se a plataforma IBICT com tetos de Qualis variados.

Chicon e Sá (2013), em seu trabalho intitulado “A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola” identificaram um posicionamento subjetivo de tristeza e isolamento por parte dos alunos com deficiências durante as práticas pedagógicas escolares. Imputaram este sentimento como uma “condição de exclusão operada na escola” sendo um dos maiores desafios para a inclusão.

De acordo com os autores, o único momento de descontração e participação ativa e voluntariosa ocorria durante um projeto de práticas circenses desenvolvidas sob supervisão de um professor de Educação Física. A adesão empolgada ocorrera, acreditamos, possivelmente em virtude do ambiente descontraído e liberdade de sentimentos que o ambiente do circo proporciona.

Os trabalhos expostos até aqui demonstram de uma forma sucinta o esforço acadêmico elaborado por diferentes concepções e intelectuais da Educação Física em um espaço relativamente curto que se resume basicamente entre as duas últimas décadas do século XX e XXI. Embora não seja possível encerrar neste capítulo tudo o que foi produzido, podemos afirmar que os artigos citados serviram e servem como referências importantes para pesquisas até o presente momento apontando novos rumos e questionamentos outrora não indagados.

É sabido que a abordagem da deficiência, da educação e a organização do trabalho didático tem ganho diferentes discussões e tratamentos desde épocas longínquas, neste movimento, o debate acerca da educação inclusiva adquiriu força há pouquíssimo tempo, sobretudo, a partir da década de 1990 com a promulgação de documentos, fóruns nacionais e internacionais.²⁰ Muito recente também é a proposta de uma Educação Física que se faça crítica e cresça para além do reducionismo biológico. Se pontuarmos enquanto marco a década de 1980, com a produção das principais obras críticas da Educação Física escolar, fica tácito o surgimento, de acordo com Ferreira (1998, p. 78), das concepções a seguir: pensamento pedagógico, que Betti (1991) chamou de “discursos pedagógicos inovadores”, Castellani (1988) de “tendência histórico-crítica,” Ghiraldelli (1988) de “Educação Física Progressista” e Bracht (1992) de “Educação Física Revolucionária”.

Tais correntes denotam o amadurecimento teórico do campo da Educação Física visto por Daolio (2004) como o início de uma constituição de comunidade científica fruto dos doutoramentos de professores da área no exterior, de um cenário de retomada democrática e, ao mesmo tempo, do processo de globalização e do discurso do liberalismo agora com uma *neo-roupagem*. Acerca dos anos 1980, Marinho (2005, p.31) reconhece seu grande impulso teórico afirmando que “A Educação Física tornou-se, efetivamente, um espaço multidisciplinar em busca da sua compreensão como prática social.”

Entretanto, como qualquer processo de natureza humana, a formação científica enveredou por disputas e diferentes concepções frutos de seu tempo e reduzidas, de acordo com Ferreira (1998), aos pólos biologicista/reacionário e o social/esquerda. Tal polaridade foi encarada por alguns autores como atraso científico no debate acadêmico como vimos em Daolio (1997), todavia, acreditamos que o discurso que se prime pela superação da sociedade de classes, que contribua para a formação de uma ordem social que ofereça reais oportunidades a todos, só pode surgir de acalentadas disputas que se manifestam de maneiras diversas e utilizando distintos instrumentos e recursos entre eles o debate e a caneta.

²⁰ Não estamos aqui desmerecendo as lutas anteriores, das Associações de iniciativa privada que, antes do período citado, já lutavam em prol de melhores condições para as pessoas com deficiência. Maior detalhamento e a merecida atenção serão dados a estas no desenrolar do trabalho.

Marinho (2005), pontuando sobre o cenário de formação do corpo científico da Educação Física apresentou um ponto muito importante que é o equívoco em que alguns autores incorreram ao transitarem entre uma proposta conservadora e outra progressista sem se darem conta, logo, não contemplando o elemento fundamental para a compreensão crítica de qualquer disciplina escolar, ou seja, a base material. Para o autor:

Não se reconhecendo essa sociedade como capitalista corre-se o risco de falar sobre uma sociedade qualquer. Por mais que valores como a solidariedade, a igualdade, a liberdade e a dignidade façam parte de qualquer agenda que pretenda justiça, torna-se fundamental conceituá-los em função da organização social que os produziu. (MARINHO, 2005, p.191).

As palavras do professor Marinho denotam simpatia pelo posicionamento defendido por Alves (2005, p. 145) - focando a educação de uma forma geral, que pontua a necessidade de nos pautarmos no presente não nos esquecendo do real compromisso social pois:

Só o persistente trabalho de busca, no passado, dos elementos que tornam inteligível o processo de produção da escola e da educação, pode contribuir para o inventário de todos aqueles aspectos que as diferentes pedagogias agregaram à educação e à escola brasileiras; só a investigação científica não aligeirada e sem preconceitos é capaz de revelar esses aspectos, não necessariamente anacrônicos, como parte de nosso patrimônio educacional; só a pesquisa meticulosa é capaz de expor lacunas que exigem novas investigações. **Sobretudo, esse caminho árduo é o recurso que pode fazer a consciência dos educadores emergir para um patamar em que se revele a singularidade da educação brasileira.** Que se tenha a clareza, diante dessa afirmação, que o singular não se opõe ao universal. O singular é, tão somente, a forma específica pela qual os homens realizam o movimento do universal no espaço que lhes corresponde. (grifo nosso)

Marinho (2005), frisa ainda mais seu posicionamento crítico de percepções que bebem do marxismo, ao revelar entre os autores da década de 1990 e ano 2000, principalmente, certa ingenuidade, e, em alguns casos, ardilosas tendências que também podem ser observadas na pedagogia²¹ onde:

²¹ Sobre este assunto apontamentos mais densos podem ser obtido no livro "VALORIZAÇÃO OU ESVAZIAMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR?", de Marilda Gonçalves Facci, publicado em 2005, pela Editora Autores Associados.

Os autores preocupados com as desigualdades e a transformação sempre reconhecem, nesse modo de produção, a fonte geradora da injustiça social. Alguns, até pela terminologia empregada, denotam recato em revelar a forma pela qual a sociedade está organizada. A sociedade brasileira, muitas vezes, foi definida como tecnológica, consumista ou tecnocrática. As classes que a compõem, por sua vez, são denominadas *parcelas da população, carentes de bens materiais ou consideradas ricas*. Essa nomenclatura pode imprimir uma certa *ocasionalidade* à situação de classe, e não uma *determinação* histórica. (MARINHO, 2005, p. 192).

Dessa forma, o campo acadêmico se faz recente e o mais importante, que disputas entre distintas correntes, é assimilarmos e adotarmos uma postura que não enverede por uma miscelânea pós-moderna incorrendo em uma, uma formulação eclética e perigosa²². É necessário ter clareza acerca dos postulados que defendemos para não se produzir mais do mesmo não contribuindo dessa forma para a propulsão do motor revolucionário.

Diante do exposto fica evidenciado que o campo acadêmico da Educação Física tem demonstrado nas últimas décadas avanços no que tange à reflexão sobre a inclusão, a pedagogia, a deficiência e o esporte, todavia, talvez pela sua jovialidade, talvez por ser vítima do dito pós-modernismo²³ que tudo tenta misturar e relativizar, tenham ocorrido equívoco e uso de terminologias enquanto sinônimos quando não o são, a saber: Educação Física, Educação Física Adaptada, Educação Física inclusiva etc. Fica perceptível, dentre as pesquisas observadas, uma tendência maior à prática adaptada da Educação Física, no entanto, uma observação mais crítica pode colocar esta proposição em xeque uma vez que a adaptação da Educação Física com incremento material e profissional parece algo distante quando pensamos que ainda brigamos para que se efetive o direito (já promulgado em lei – é verdade) da inclusão do aluno com deficiência em classes comuns. Além do mais, a Educação Física adaptada tem ganhado

²² Insossa pois oferece apenas fragmentos de propostas, muitas das quais ricas, mas que perdem densidade ao serem submetidas a resumos de resumos distorcendo aquilo que o autor original, com base em sua percepção histórica e sua formação, desejou defender. Perigosa, pois, a mistura de abordagens totalmente distintas pode conduzir a equívocos, no sentido de considerar que tudo está correto e que, quanto mais fragmentarmos e misturarmos melhor será. Neste momento perde-se a noção de totalidade e a capacidade de depreender da realidade singular os determinantes sócio-históricos.

²³ O pós-modernismo de acordo com José Paulo Netto, durante palestra proferida pelo Núcleo de Estudos em Sociologia do Trabalho na UERJ no ano 2000, teve início com o ensaio de Lyotard (1979) na obra “A condição pós-moderna”. Se mostra contrário às teorias concretas, se baseando em perspectivas advindas de fragmentos e sincretismo de concepções. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fHrZi1F7jd4>. Acessado em 15 de Maio de 2014.

destaque em eventos competitivos onde uma pequena parcela dos alunos com deficiência participa assemelhando-se às perspectivas de rendimento, tão combatidas na Educação Física atual.

O que se espera de fato é que sejam dadas as condições materiais para que o professor de Educação Física promova, realmente, um trabalho de caráter inclusivo no sentido lato pois conforme (Soares et al. 2001, p.212), “A Educação Física, como disciplina do currículo escolar, não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral. Sendo assim, considerações a seu respeito não podem afastá-la das responsabilidades que a população brasileira exige da escola: ensinar, e ensinar bem.”

Dessa forma, importante também é frisarmos a principal atribuição social dos educadores com a transmissão do ensino formal, ou seja, conforme Marinho (2005, p.194) “O papel do professor, como intelectual orgânico que opta pelos desfavorecidos, é abrir o campo de percepção daqueles que o cercam para as contradições do capitalismo dando-lhes opções [...] para a superação do conhecimento comum, ou seja, a filosofia das classes subalternas”.

CAPÍTULO 2 - ABORDAGENS HISTÓRICAS DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Etimologicamente, a deficiência [Do lat. Deficientia.] é definida por Ferreira (2004, p.528), como: "S. f; falta, falha, carência; imperfeição, defeito. 2. Med. Insuficiência". Dessa forma, a deficiência pode ser entendida como uma disfunção de ordem momentânea ou permanente que acomete um indivíduo diferenciando suas ações seja de ordem, sensorial, motora e/ou psíquica daquilo que é considerado "normal".

Do ponto de vista legal, para fins de concessão de benefício mensal previsto na Constituição Federal/1988, a deficiência é compreendida na Lei 12.470/2011, da seguinte forma:

§ 2º [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas

A Organização Mundial de Saúde (OMS), na Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação (CIDDDM-2), define a deficiência nos seguintes termos:

O CIDDDM-2 concebe a deficiência como uma perda ou anormalidade de uma parte do corpo (estrutura) ou função corporal (fisiológica), incluindo as funções mentais. Já a atividade está relacionada com o que as pessoas fazem ou executam em qualquer nível de complexidade, desde aquelas simples até as habilidades e condutas complexas. A limitação da atividade, antes conceituada como incapacidade, é agora entendida como uma dificuldade no desempenho pessoal. A raiz da incapacidade é a limitação no desempenho da atividade que deriva totalmente da pessoa. No entanto, o termo incapacidade não é mais utilizado porque pode ser tomado como uma desqualificação social. Ampliando o conceito, essa Classificação Internacional inclui a participação, definida como a interação que se estabelece entre a pessoa portadora de deficiência, a limitação da atividade e os fatores do contexto socioambiental.

As diferentes definições de deficiência têm em comum o distanciamento do ideal de normalidade, que é socialmente construído, de modo que ao longo da história

aqueles que se distanciavam da norma sofreram marginalização, sendo sujeitos, por vezes, condições execráveis de vida, punições físicas, isolamento e até mesmo ao sacrifício. A mudança na concepção e no entendimento acerca das deficiências correspondendo a uma atmosfera de cuidados surgiu, principalmente, a partir do olhar clerical da igreja católica, a este respeito Lancillotti considera:

A partir da instituição de uma moral cristã, sendo todos os homens possuidores de uma alma, passou a ser intolerável a prática do abandono, socialmente aceita e justificada dentro da sociedade escravista. Diante do conflito moral, que impedia deixar à mercê da sorte estes homens dotados de alma, mas ainda, sem se compromissar efetivamente com o ônus social, a sociedade encontrou no asilamento a solução alternativa, era uma resposta pouco onerosa e oferecia dupla conveniência: assegurava os cuidados exigidos pela moral cristã vigente e removia o incômodo. (2000, p. 66).

No Brasil conforme Jannuzzi (2006) é possível afirmar que as primeiras iniciativas que fizeram frente à educação formal das pessoas com deficiência fomentaram-se através de ações governamentais e da iniciativa civil, tendo a influência de indivíduos de importância política da época, "[...] vultos próximos ao imperador" (p.11). A iniciativa pioneira neste sentido foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamim Constant sendo seguido, em 1857, pelo Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Na iniciativa civil, tivemos evidenciadas as entidades ligadas às instituições religiosas, merecendo destaque as Santas Casas de Misericórdia.

As Santas Casas de Misericórdia, de acordo com Jannuzzi (2006), iniciaram seus trabalhos no século XVI e seguiam os moldes ditados pelos colonizadores europeus de atendimento caritativo dando esmolas e atendimento às pessoas doentes e/ou deficientes. Não são muitos os relatos acerca de como se processavam tais atendimentos, entretanto a autora afirma que os órfãos permaneciam sob sua tutela até os 7 anos sendo encaminhados após essa idade para seminários.

O ordenamento de surgimento das Santas Casas no Brasil²⁴ se concentrou em regiões de maior densidade populacional e desenvolvimento econômico apresentando aí

²⁴ Conforme Mergravis (1978) citado por Jannuzzi (2006, p.8) o surgimento das Santas Casas se apresentaram da seguinte maneira: [...] Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito santo (provavelmente 1554), São Paulo (provavelmente 1599), Olinda e Ilhéus (1560), Porto Seguro (também em fins do século XVI), Sergipe e Paraíba (1604), Itamaracá (1611), Belém (1619), Iguaçú (1629) e Maranhão (data incerta, primeiras referências do Padre Vieira em 1653).

um dos muitos paradoxos da ordem capitalista, que se consolidava no Brasil: o paralelismo existente entre as regiões mais ricas que também concentravam parcela da população mais carente.

Ainda que de forma pouco expressiva, o período sinaliza que a educação formal (institucionalizada) desenvolveu-se acompanhando as ideias liberais defendidas no país durante os séculos XVIII e XIX²⁵; todavia, em um período de escravidão pré-industrial - já caracterizado pelo “empobrecimento técnico” do trabalhador, que já não dominava mais todas as etapas da produção material, a formação escolar não assumia muita importância por não ser exigida no desempenho da grande maioria das funções.

Neste período, a educação de órfãos e marginalizados, realizada em grande parte em Seminários, consistia no ensino de trabalhos manuais, na tentativa de garantir-lhes subsistência por meio de uma profissão, para os meninos, ou casamento, para as meninas. Pode-se identificar aí uma tentativa de isenção, de certa forma, do Estado, escondendo o problema em asilos, Santas Casas ou seminários sendo que a abordagem da deficiência naquele momento era feita a partir do modelo médico. Para Jannuzzi (2006, p.10):

Também se pode supor que algumas crianças com anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo encaminhamento, enquanto outros mais prejudicados permanecessem com adultos nos locais que essas Santas Casas mantinham para doentes e alienados, embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital.

A partir da segunda metade da década de 1930, de acordo com Jannuzzi (2006), a concepção médica de deficiência foi gradualmente substituída pela concepção pedagógica e psicológica devido aos esforços dos educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff. Nesse período, a sociedade civil começava a engajar-se nas causas a favor da pessoa com deficiência, criando centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas, porém, ainda mantendo as classes anexas aos hospitais dentro de uma concepção emendativa, termo utilizado na época, de *emendare* (latim), que significa

²⁶ “O que de alguma forma progrediu foi o ensino superior, facilitado pelo apoio da Corte, conservado sob sua direção, e o ensino secundário, particular, propedêutico, preparatório ou superior. Era o ensino que interessava às camadas da população com rendas mais altas [...]”.(JANNUZZI, 2006, p. 15)

corrigir falta, tirar defeito, evidenciando a concepção educativa defendida no período em questão.

O período sinalizou também alguma preocupação com a importância da participação política das pessoas com deficiência, evidenciada nas defesas do então Presidente Getúlio Vargas sobre o direito ao voto dos indivíduos cegos.

Concomitantemente ao avanço da burguesia, houve o avanço da industrialização, movimento que se amplia após a abolição da escravatura e segue até o final da primeira metade do XX, juntamente com a vinda de imigrantes atraídos pelo desenvolvimento e o surgimento de ações sindicalistas ainda que em fase embrionária. O incremento qualitativo nas tecnologias e condições materiais ocasionados pelo aquecimento econômico vivenciado no período, também ensejou a ampliação do ensino público e gratuito, ou seja:

Foi neste contexto que se colocou a escolarização em geral, surgindo o ‘entusiasmo’ e o ‘otimismo’ pedagógico: mais educação para todos, para incorporá-los na senda do progresso vivido pelas outras nações. A educação passou a ser considerada importante na reformulação do homem e da sociedade. [...] os educadores profissionais passaram a ter importância. (JANUZZI, 2006. p.75).

Inicia-se uma organização, também, por parte das pessoas com deficiência e/ou suas famílias, sendo que, em 1934, temos o surgimento da Sociedade Pestalozzi - fundada por Helena Antipoff, em Belo Horizonte - e em 1954, da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar do Cego (CBBEC). Os avanços foram significativos se considerarmos o curto espaço de tempo e compreendermos que o lapso temporal da burocracia não é parelho com as necessidades sociais concretas do proletariado, entretanto, é preciso frisar que “[...] Embora houvesse decrescido a taxa de analfabetismo (em 1940 era de 56% e em 1959 de 50,5%) em 1960 era ainda 39,4% (RIBEIRO apud JANNUZZI 2006, p. 86).²⁶

²⁶ Dados do último censo ratificam a triste realidade que é a existência de aproximadamente 14 milhões de analfabetos (quase duas populações da Suíça) com idade de 15 anos ou mais. Os dados tornam ainda mais calamitosos se indagarmos de que tipo e a que serviço de alfabetização e analfabetização estamos falando. Ver: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>.

As vertentes pedagógicas tornam-se mais evidenciadas com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, que, ainda que com ressalvas acerca da inserção dos alunos com deficiência nas classes comuns, previa que tais estudantes com deficiência pudessem ser incorporados, “quando fosse possível”, na educação comum.

Mesmo com a legalização da “integração” do deficiente no ensino comum, o predomínio da atuação do setor privado nos serviços educacionais era claro; todavia, embora evidenciados alguns progressos, a educação do deficiente praticamente não era foco de debates durante as Conferências Nacionais de Educação.

O descompasso temporal entre a educação do “normal” e aquela destinada à pessoa com deficiência, em termos objetivos, causou significativos prejuízos àqueles que não se encaixavam dentro dos padrões socialmente exigidos. Apesar do número razoável de reformas educacionais que ocorreram durante as décadas de 1920 e 1930 especificamente, a atenção legal voltada para as pessoas com deficiência visava em grande parte o “direito” à isenção destes sujeitos ao ensino formal²⁷ ou seja, não havia realmente preocupação em relação à educação das pessoas com deficiência. Nas palavras de Jannuzzi, (2006): “[...] em termos de deficientes atingidos, o resultado não foi significativo, porque o que entravava a transformação era a organização social em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente mais favorecidos.” (JANNUZZI, 2006 p.136).

Mesmo com todos os percalços apresentados na educação da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo, fica evidenciado, todavia, que durante o processo histórico descrito tivemos importantes avanços na abordagem legal da deficiência. Embora de forma lenta e descontínua, foram produzidos importantes documentos²⁸, dentre os quais podemos citar: a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), que assegura, logo em seu primeiro capítulo, a dignidade e igualdade de direitos entre todos os seres humanos; a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", Jomtien, 1990, que assegura o direito universal

²⁷ É inconteste que as décadas de 1920 e 1930 foram importantes para a educação de uma forma geral, todavia, citamos a exemplo da afirmativa do “direito a isenção ao estudo”, a Lei 1750/20 promulgada por meio da Reforma Sampaio Dória no Estado de São Paulo e explicitada em seu artigo 4º incisos de a até d.

²⁸ O escopo de leis apresentadas não abarca integralmente as leis e deliberações desenvolvidas no período recente, limitamo-nos a apresentar as que adquiriram maior notoriedade pelo seu conteúdo e difusão no meio social e acadêmico.

à educação, independentemente das diferenças individuais e a Declaração de Salamanca (1994), que ratifica e reafirma o compromisso com a Educação para Todos e reconhece "[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação". (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1998, p.1).

No contexto nacional, o acesso ao ensino comum público para as pessoas com deficiência teve início legal com o advento da LDB, Lei nº 4.024/61, atestando educação aos “excepcionais” prioritariamente no sistema geral de ensino, entretanto o dispositivo legal não teve força para garantir o ingresso destes alunos nas escolas comuns.

A Constituição Federal (1988), em seu inciso II do artigo 23, Capítulo II, determina que “[...] é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências”. Também é assegurado, em seu artigo 205, a educação enquanto um direito de “todos” ratificando aí uma perspectiva inclusiva, ao menos do ponto de vista legal.

Tal posicionamento de nossa Carta Magna é reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), Lei nº 8.069/90, ao atribuir aos pais e responsáveis por menores a matrícula obrigatória destes na rede comum de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual, Lei nº 9.394/96, reserva um capítulo (V) para abordar a Educação Especial, entendida como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). A Lei ainda define a necessidade de adequação de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”, para atender às necessidades destes alunos.

A resolução CNE/CEB nº2/01 também merece ser evidenciada por reforçar em seus artigos 2 e 7 a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos em classes comuns do ensino regular cabendo às escolas “[...] organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”, (CNE/CEB,2001, p.68).

O Plano Nacional de Educação (PNE), proposta educacional norteadora de âmbito nacional que prevê significativas modificações quantitativas e, sobretudo, qualitativas no decênio 2014 – 2024, prevê dentre suas 20 metas a universalização do atendimento escolar aos alunos com deficiência(s) compreendidos entre 04 a 17 “preferencialmente” na rede regular de ensino e assegurando atendimento educacional especializado.

Encerrando o escopo de leis elencadas, apresentamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), documento que tem enquanto objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O documento anteriormente citado é fruto de um vasto debate, que contou com a presença de especialistas, pais, professores e da sociedade como um todo, aponta para uma maior atenção à educação da pessoa com deficiência e a sua inclusão e permanência na escola regular. Com um objetivo amplo, o que se espera de fato é que ocorra sua efetivação no sentido de atender a totalidade de alunos com deficiência que ainda carecem de maior atenção.

2.1- O percurso histórico da Educação Física

Educação Física brasileira apresenta notadamente, em seu processo histórico, as influências militares, médicas e pedagógicas, que impactaram, em grande medida, sua conformação.

Observa-se que as concepções militar e médica evidenciam um caráter positivista focado ora no aspecto do doutrinamento coercitivo, ora no rendimento biológico. Tais concepções ainda podem, lamentavelmente, ser observadas nas práticas educativas cotidianas de diversos profissionais e, em se tratando de pesquisas, conforme atesta Da Silva (1999), verifica-se que o aspecto biológico permanece como o foco mais investigado e avaliado no ambiente acadêmico da Educação Física.

A perspectiva de um condicionamento forte, ativo, saudável e disciplinado, para a guerra e para o trabalho, constitui o cerne da Educação Física brasileira desde seus primórdios como apontou categoricamente Castellani Filho (1983, p.96.) ao discorrer da seguinte maneira:

A história da Educação Física se confunde em muito de seus momentos, com a dos militares. A criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04/12/1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da Família Real ao Brasil; a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de 2ª classe Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contra mestre de ginástica da Escola Militar; a fundação pela Missão Militar Francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo - o mais antigo estabelecimento especializado de todo o Brasil -; a Portaria do Ministério da Guerra, de 10/01/1922, criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo 1º era o de 'dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física Militar e suas aplicações desportivas' – centro esse que só passou a existir de fato alguns anos mais tarde quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física, somados a muitos outros fatos, validam a referida afirmação.

Ainda nos baseando em Castellani Filho (1983), observamos que a notória influência militar dividiu espaço também como a perspectiva médica, característica também observada na educação de uma forma geral como se pode observar no excerto a seguir:

Por sua vez, a constatação do fato de que a maioria dos Trabalhos publicados sobre Educação Física nos tempos do Brasil Império, tenha sido escrito por médicos em defesas de teses apresentadas à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em muito contribuiu para associar sua imagem à área médica, derivando-se dessa associação, conotações dela com a saúde propriamente dita. Daí o entendimento da Educação Física como a 'Educação do Físico', 'Saúde Física' e 'Saúde Corporal'. (p.96)

Diante do exposto, fica patente a primazia atribuída às questões biológicas e, em consequência, as características excludentes de uma prática na qual o que foge do ideal deve ser extirpado. Fica evidenciada também a caracterização original da Educação Física brasileira e entende-se que uma singularidade sua, em relação às outras disciplinas escolares, além de seu objeto de estudo (a cultura corporal) é a origem militarista que ainda a influencia fortemente.

A afirmação da influência militar enquanto singularidade na Educação Física pode ser vista com estranhamento uma vez que os determinantes de ordem, disciplina, cuidado com o corpo e meritocracia estão presentes dentro da educação de uma forma geral desde a proposta de Comenius, entretanto, é na Educação Física que ganha maior destaque.²⁹

Para Bracht (1999, p.70), sem dúvida, à Educação Física é atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano. No entanto, a educação do comportamento corporal, acontece também em outras instâncias e em outras disciplinas escolares. Neste sentido, é preciso ficar claro que inexistente exclusividade de área acadêmica acerca do comportamento corporal uma vez que nenhuma prática social ou ciência daria conta da gama complexa de elementos que dão representatividade ao corpo; outra questão muito relevante, é ratificarmos que, ao se falar de corpo, falamos de humanidade, logo, de um constructo social e caso isso não seja considerado, caímos no risco de enveredarmos na dicotomia corpo-mente que em muito já foi discutida no âmbito da Educação Física e que, entretanto, ainda se mostra presente em práticas fragmentadas e que não concebem o homem em sua totalidade como bem apontou Medina (1987).

Para Darido (*apud* MORAES, 2010, p. 68), apesar das últimas décadas apresentarem mudanças sociopolíticas e um discurso que supervaloriza a educação, o cenário indica que o discurso não chegou a influenciar decisivamente a prática pedagógica. Ainda que constatado um avanço na produção acadêmica da área de Educação Física, a valorização da prática da atividade física na sociedade contemporânea, a veiculação na mídia de questões relativas à atividade física e ao esporte na ótica do rendimento ainda prevalecem.

²⁹ Obviamente a educação formal, logo, toda a sua constituição incluindo aí as disciplinas de ensino e seus participantes devem ser compreendidos em articulação com a ordem social na qual são formulados, dessa forma, os efeitos da ótica do capital se fazem notar em todos, sob diferentes pesos e consequências.

Entretanto, a busca por resposta mais concretas e de abrangência mais significativa acerca da Educação Física e seu objeto de estudo, a Cultura Corporal, tem contribuído para um adensamento de propostas de ensino e pesquisa baseadas em perspectivas de matrizes de maior criticidade que, ao menos, tentam dar conta do fenômeno humano e sua cultura corporal dentro de um contexto de maior complexidade considerando-a como fruto de uma estrutura maior, o sistema capitalista de produção, que é pautado pela perspectiva da competição e do lucro.

Acompanhando o percurso da educação de uma forma geral, com lapsos de tempo e propostas que se mostraram, na maioria das vezes, dissonantes com relação à assimilação das modificações na organização do trabalho didático como um todo, a Educação Física nutriu, durante muito tempo, um processo de ensino e uma proposta de avaliação focada apenas em padrões motores estanques, de rendimento, onde poucos alunos eram considerados “aptos” em detrimento de uma maioria excluída por não se “enquadrar” dentro dos requisitos motores “ideais”.

Buscando respaldo em Castellani Filho *et al* (2009), observa-se que a busca do rendimento ideal ganhou notoriedade no âmbito escolar inicialmente na Europa entre o final do século XVIII e o início do século XIX. De acordo com o autor, este período de consolidação de uma nova ordem social denominada capitalismo, induziu uma perspectiva na qual o desempenho máximo era imprescindível - Para essa nova sociedade, tornava-se necessário “construir” um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor, (CASTELLANI FILHO *et al*, p.51).³⁰

Esse posicionamento de tendência excludente, mediante a busca do máximo rendimento, se afirma enquanto objeto de frustrações e se mostra ainda mais danoso entre pessoas com deficiência por já apresentarem por suas condições biopsicológicas desvantagens frente ao indivíduo considerado normal. A margem de dano se amplia mais acentuadamente se analisarmos dentro um contexto sócio-histórico a situação do indivíduo que não se mostra “produtivo” diante da ótica do capitalismo.

Murmann e Baecher (apud GORLA *et al*, 2008, p.109) reforçam as afirmações anteriores denunciando os critérios de seleção e análise de desempenho dos estudantes

³⁰ Considero pertinente acrescentar o termo dócil, uma vez que o período marcava a transição de um regime feudal com o horário ditado pelo sol para um regime industrial, comandado pelo som da máquina à vapor e pela ordem do industrial burguês.

em Educação Física esclarecendo que “[...] ao refletir sobre as avaliações que vêm sendo dimensionadas na Educação Física, verifica-se que existe uma pujante tendência na área, pelas opções polarizadas que discriminam: forte/fraco, bom/ruim, veloz/lento etc.”. Tal crítica já havia sido evidenciada pelo Coletivo de Autores³¹-, que citando Ferreira (1984), evidenciaram o panorama contemporâneo e ainda atual da avaliação da aprendizagem em Educação Física esclarecendo que está baseada como segue:

O foco de ensino tem sido o sistema esportivo, determinando-se a partir daí os objetivos voltados predominantemente para promover o treinamento do esporte, transformando-o em **trabalho** com vistas ao alto rendimento. As fontes de informação para seleção dos conteúdos têm sido as habilidades e técnicas esportivas e o conhecimento dos mecanismos psicofisiológicos do treinamento, do rendimento. As normas e sanções advêm da *performance* e das vitórias esportivas, das competições e classificações por desempenho. O professor é o controlador, treinador técnico e a ideia que se tem do aluno é a de um atleta em potencial, objeto de treinamento. Entende-se aí as metodologias como modelos referenciados em desempenhos ideais, predominando os procedimentos diretivos, ou seja, iniciativas centradas no professor. O principal critério da avaliação é o modelo de desempenho predeterminado, sucesso em competições. A ênfase recai na avaliação somativa, ou seja, na avaliação entendida como soma das partes, soma de avaliações parciais. (CASTELLANI FILHO et al, 1992, p.99.Grifo nosso).

Enfatiza-se o paralelismo na perspectiva de emulação e meritocracia utilizada não apenas pela Educação Física, mas pela educação de forma geral, desde o período jesuítico conforme aponta Alves (2005, p.48) no trecho a seguir:

No dia-a-dia do trabalho do trabalho didático, em que pese a influência militar, nas denominações dos postos de cada 'exército', os papéis respectivos eram atribuídos aos estudantes por mérito, do que resultava um câmbio sistemático. O estudante, integrado ao seu posto, vigiava e corrigia o seu correspondente na hoste adversária e os deslizes constatados eram somados positivamente ao desempenho geral de seu exército. Os mais perspicazes e inteligentes recebiam promoções dentro de seu grupo.

Desnecessário se faz, nesta hora, refletir acerca do quão cruel tal sistema meritocrático se mostrava frente àqueles que notadamente não despontavam enquanto

³¹ Coletivo de autores é a autodenominação de um grupo formado por seis autores da área de Educação Física e Pedagogia responsáveis pelo desenvolvimento do Livro Metodologia do Ensino da Educação Física publicado pela primeira vez no ano de 1992. Passadas duas décadas, o conteúdo continua atual sendo referência para professores em todo o país com seu conteúdo discutido em dissertações e seminários diversos. Encontra-se na 14ª edição e hoje faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola. Os autores que compõem o Coletivo de autores são: Carmen Lúcia Soares, Celli Taffarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

destaques naquilo que era proposto no *Ratio Studiorum*, plano de estudos dos Jesuítas que será abordado com maior amplitude posteriormente dentro deste trabalho.

Em contrapartida, tem-se, a partir da década de 1980, por meio da retomada democrática do país, um movimento questionador que atribui à educação, à Educação Física e, em consonância, à sua organização didática, um caráter educativo ampliado compreendendo-a enquanto fruto do meio social. O repensar sobre a educação e a Educação Física também teve ampla contribuição em virtude da ampliação dos cursos de pós-graduação em Educação Física que tiveram início na década de 1970, do surgimento de revistas e periódicos e do retorno de professores que foram estudar no exterior durante o período da ditadura militar e que retornaram ao país de origem após a retomada democrática³² Nas palavras de Jocimar Daolio (1998), ratificamos os elementos que em muito contribuíram para o incremento de qualidade crítica acerca das teorias e pesquisas sobre a Educação Física afirmando que:

Além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas ideias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, a busca de parte de profissionais de Educação Física por cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo em ciências humanas, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de vários congressos, encontros e seminários e cursos da área. (DAOLIO, 1998, p.44)

É neste contexto de luta e de transformação social que a Educação Física começa a tomar uma matriz não de consenso, mas de conflito, desvelando o que está posto e adotando um posicionamento transformador, segundo Oliveira (2012).

Dessa forma, estavam postas as condições para uma Educação Física diferenciada e comprometida com a superação de uma sociedade de classes, dentro de uma nova perspectiva de saber, em muito influenciada pela Pedagogia, Psicologia e Sociologia, que poria em xeque as possibilidades exclusivamente pautadas no rendimento biológico máximo propondo uma didática e uma avaliação que tenham por objetivo auxiliar a todos os alunos em sua formação e crescimento humano.

³² As décadas de 1980 e 90 foram singulares dentro do reordenamento sócio-político global de uma maneira geral. Tivemos a união das Alemanhas, simbolizada pela queda do muro de Berlim, o advento do processo de globalização, o fim das ditaduras da Argentina, Brasil e Bolívia e Chile respectivamente, o fim do *Apartheid* na África do Sul, a fragmentação da URSS e a consolidação da perspectiva neo-liberal dos países então de primeiro mundo.

Obviamente, o apontamento dos problemas se mostrou como primeiro momento na proposta de transformação e superação, todavia, é mister enfatizarmos que as condições materiais são determinantes para a transformação da realidade sendo fundamental considerarmos o contexto sócio-histórico, logo, o modo de produção capitalista³³, para não cairmos em propostas idealistas e pouco concretas.

O desvelamento de uma situação social que se mostra inadequada, uma vez que privilegia uma minoria estratificando e privando uma maioria social, oferece subsídios para pensar em uma nova Organização do Trabalho Didático em Educação Física, que não tenha o quesito rendimento/performance como componente finalístico (entende-se finalidade) e sim, todo o processo de desenvolvimento do sujeito, seja em seus aspectos cognitivo, afetivo e motor, de forma integrada e indissociável.

Nesse sentido, a mudança de posicionamento - da perspectiva do consensual para o crítico da Educação Física com relação à aprendizagem -, se processa dentro de um espaço temporal histórico sendo impossível de ser quantificado de maneira exata, todavia, a busca crítica por uma educação Física que se faça valer tem sido o referencial de nossa prática pedagógica, uma vez que atende a perspectiva educacional e de formação de indivíduo na qual acreditamos.

Obviamente, o debate acerca das novas possibilidades da Educação Física escolar, tendo o aporte de diversas ciências de perspectivas diversas como biológicas, exatas, e, sobretudo humanas, desenvolve-se por meio de acaloradas discussões e defesas culminando com o enriquecimento teórico e com a fundação de diferentes correntes dentro da Educação Física com as principais sendo elencadas a seguir.

2.2 - As diferentes abordagens da Educação Física

Um dos primeiros pesquisadores a esboçar as tendências mais evidentes no contexto da Educação Física escolar brasileira foi o professor Paulo Ghiraldelli Jr., que no ano de 1991, após dois anos de levantamentos e discussões acadêmicas na Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, apresentou a obra denominada

³³ . De acordo com Bottomore et al (2001, p.51) o capitalismo apresenta como principais características "[...] a propriedade privada do capital (dinheiro e maquinaria) nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população [...]". As implicações mais severas incidem em uma maioria que não detém o dinheiro e as condições para a produção dos bens necessários à subsistência digna enquanto uma minoria domina a maior fatia da produção gerando desigualdades, marginalizações e exclusões em todos os sentidos.

“Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação brasileira,” (GHIRALDELLI JR., 1991).

O autor inicia suas explanações estabelecendo um elemento que, em sua opinião, mostra-se comum entre as diversas correntes da Educação Física: a crença na capacidade desta enquanto recuperadora e mantenedora da saúde individual³⁴. Em sua obra, observa-se um recorte histórico constando as principais tendências evidenciadas no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1980 do século XX, as perspectivas foram assim elencadas:

Educação Física Higienista

Corrente que enaltece a Educação Física enquanto ferramenta de saúde pública capaz de erradicar o problema da saúde pública brasileira por meio da imposição de padrões de condutas salutaras afastando as pessoas de riscos nocivos à sua saúde física e moral.

Nas palavras de Ghiraldelli Jr. (1991, p.17), esta perspectiva busca enquanto ideia central “[...] a disseminação de padrões de condutas, forjados pelas elites dirigentes, entre todas as classes sociais”.

Sem considerar as condições materiais, esta corrente atribui à Educação Física “poderes mágicos” descontextualizando suas reais capacidades e camuflando as condições estruturantes inerentes ao modo de produção capitalista que não possibilitam a todos o acesso e os ganhos dos benefícios defendidos por meio da prática da Educação Física em igualdade de condições.

Não considerando toda a problemática social, tal corrente se consolida enquanto acrítica e reprodutivista dos ditames liberais agindo como recurso de reforço para uma visão de consenso social atribuindo ao indivíduo toda a responsabilidade por sua saúde física, mental e moral.

³⁴ A atribuição de tal característica médica na manutenção e recuperação da saúde dos indivíduos recebe, atualmente, críticas com forte embasamento teórico. Ver: MARINHO, Vitor O. **O Esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2009.

Educação Física militarista

Enquanto a proposta anterior tinha na educação a “verdade” para a saúde da nação, a proposta militarista intenta agir enquanto elemento coercitivo e doutrinador agindo, sobretudo, como mecanismo de clivagem selecionando os mais aptos e marginalizando os fracos e incapacitados.

Sua prática se baseia na metodologia adotada pelas forças armadas com prática de ordem unida, cantos, calistenia e jogos antagonistas tendo sempre o foco na seleção de um grupo forte, dócil e dedicado capaz de servir rigidamente às funções sociais que lhe são atribuídas.

Fica evidenciada também nessa perspectiva a imposição hierárquica de valores e “verdades” que na maioria das vezes não pertencem à classe trabalhadora restando a esta apenas a obediência e servilidade sob o risco de punições e rejeição social no caso de não cumprimento das “regras”.

Ainda é forte a sombra desta concepção sobre a Educação Física brasileira e a educação de forma geral com as conhecidas cobranças de rendimentos homogêneos de notas e, sobretudo, aprovações e obtenção de índices por meio de avaliações externas, que sob o ranço positivista elencam dados de natureza numérica, que poucos indícios oferecem acerca da qualidade da aprendizagem e tampouco o impacto social do ensino ofertado.

Educação Física Pedagogicista

Esta corrente de pensamento é a primeira a pensar na Educação Física enquanto disciplina pedagógica dentro do ambiente escolar de ensino, sendo, portanto, este o seu principal mérito enquanto posicionamento científico.

Entretanto, sua visão ideologizada vê na disciplina em questão uma capacidade formativa integral superestimada conferindo a esta uma capacidade superior na formação do aluno, estabelecendo uma análise comparativa de natureza corporativa em relação às demais disciplinas. Concebe a Educação Física como uma disciplina de real caráter educativo enquanto vê as demais disciplinas do escopo escolar apenas como instrutivas.

Tal corrente, de acordo com Ghiraldelli jr (1991), apresenta em seu bojo o liberalismo do período de sua criação, pós segunda guerra, com uma forte influência do escolanovismo, logo, das proposições de um de seus principais autores John Dewey e da perspectiva da formação utilitarista do cidadão.

Ainda de acordo com Ghiraldelli Jr. (1991), assim como as demais propostas, apresenta a grave falha de desconsiderar o as condições materiais enquanto determinantes fundantes das estruturas sociais e de suas situações agregadas, capazes de determinar efetivamente a história dos homens. Seu foco não era o questionamento ou a superação da realidade posta mas, tão somente, adotar uma postura de neutralidade focando apenas na formação de indivíduos capazes de se adaptar ao contexto de forma útil e, por que não dizer, “consensual”.

Educação Física Competitivista

A valorização e início do desporto com características de rendimento teve início em nosso país a partir dos anos 1920 e 1930 do século XX com a vinda de técnicos da Europa e posteriormente da América do norte. O futebol começava a obter destaque no cenário nacional chamando atenção dos populares e também das classes mais abastadas.

A partir da década de 1960 e 1970, com a instituição do domínio militar, o desporto e conseqüentemente a Educação Física adquiriram importância singular para a instituição de uma nação sadia, obediente e pronta para oferecer o melhor – na ótica dos ditadores, ao desenvolvimento nacional.

O caráter de neutralidade da Educação Física pedagógica se via presente sob uma nova roupagem, a do rendimento, entretanto, para os mais atentos ficava clara que a suposta neutralidade atribuída à Educação Física era em grande parte infundada como demonstra o documento – Boletim Técnico Informativo (1969) de atribuições do MEC à disciplina escolar Educação Física conforme cita Ferreira (apud GHIRALDELLI Jr., 1991, p.31):

[...] combatem-se a malquerência e a maledicência, a crítica destrutiva, que dividem, que desunem e obstam os nossos esforços em ajudar o nosso atual governo a construir uma grande Nação, mais forte, mais acatada e acreditada no conceito das demais Nações: O BRASIL GRANDE. Procura-se levar o nível e o conceito do professor de educação Física, incentivando-o ao estudo, à pesquisa, à elaboração de trabalhos e planos que são difundidos entre leigos e licenciados. [...] Quer-se dar ao professor de Educação Física a convicção

de que ele, por força da profissão, é um condutor de jovens, um líder e não pode aceitar ser conduzido por minorias ativas que intimidam, que ameaçam e, às vezes, conseguem, pelo constrangimento, conduzir a maioria **acomodada, pacífica e ordeira**. (Grifo Nosso)

O Boletim veiculado no ano seguinte, ainda de acordo com Ferreira (*apud* GHIRALDELLI Jr.,1991, p.31), também apresenta trechos que desnudam o real papel da EDUCAÇÃO FÍSICA e do esporte de rendimento dentro da concepção dos militares ao afirmar que:

[...] Se fatigarmos o corpo e orientarmos o espírito sem rumo do desocupado, do ocioso, ele buscará a recuperação no leito, no descanso, e não no bar, nas esquinas [...] Se dermos ao operário de corpo cansado, após uma jornada laboriosa, uma atividade desportiva sadia, o seu repouso será bem mais reconfortante, **sofrendo nele, por vezes, a revolta contra os patrões, contra a própria atividade funcional**. (Grifo Nosso).

Diante do exposto, fica evidenciado o surgimento do esporte de rendimento como válvula de escape, mecanismo coercitivo e instrumento promulgador de uma imagem positiva acerca da ditadura com “tudo dando certo” e o país se transformando em uma superpotência também nos esportes, assim como fizeram os Estados Unidos e os países do leste europeu.

Educação Física Popular

A referida tendência se originou dos partidos operários, sobretudo do PCB e sua dissidência PC do B, propondo a prática lúdica para o trabalhador.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1991) o período pós II Guerra encetou também o fim da ditadura do Estado Novo e proporcionou a legalidade de partidos de ideologia de esquerda com o surgimento de comitês de reunião e discussão política que também se tornaram espaços para reivindicação por infraestruturas melhoradas nos centros urbanos, creches, ruas, escolas e áreas de lazer para a classe operária brasileira.

Embora de origem operária, seu alcance se limitou mais a propostas de lazer e ocupação agradável do tempo livre do trabalhador, não avançando significativamente, como se poderia esperar de uma concepção de esquerda, no cerne da origem das desigualdades classistas advindas do sistema capitalista.

Os principais elementos das concepções apresentadas podem ser resumidos no quadro a seguir:

Tendência EF	Conhecimento	Escola	Ensino-aprendizagem	Metodologia	Avaliação
Higienista	Jogos, esportes, ginásticas, recreação, dentre outros.	Ambiente doutrinador	É conduzido em função da assepsia social, da ausência de doenças, da disciplina corporal, biológica, etc.	Abordagem tradicional o professor e o método são mais importantes que o aprender do aluno.	Seletiva e ausência de doenças.
Militarista	Esporte, ginástica, jogos de confronto, lutas, etc.	Ambiente que detém características do quartel	Não tem característica de educação popular, enfatiza a promoção da coragem, da vitalidade, do heroísmo e a disciplina exacerbada.	Predomínio de comando execução de tarefas.	Seleção natural que elimina os fracos e premia os fortes objetivando a depuração da raça.
Pedagógicista	Ginástica, dança, esporte, jogos simbólicos, jogos pré-desportivos, etc.	Ambiente determinante desta abordagem.	Visa a educação integral do aluno. Reclama para que a sociedade encare a Educação Física Escolar como uma prática educativa.	Baseada no respeito das peculiaridades culturais, físicas, morfológicas e psicológicas. Educação integral pelo movimento.	Análise do comportamento do aluno frente às ações e atitudes sociais e do seu meio.
Competitivista	Esporte, variantes da Medicina Esportiva	A escola é um "celeiro" onde se identifica e forma o atleta para competições futuras de alto nível	"[...] é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna".	Treinamento esportivo	Desempenho esportivo em competições
Popular	Esporte, dança, ginásticas, lazer, recreação, etc.	Espaços onde se desenvolvem os movimentos populares, Camada social do proletariado	"[...] Educação Física que, paralela e subterraneamente, veio historicamente se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante".	Educação Física espontaneísta, às vezes ocorre no contexto escolar.	A expressão do lúdico e "solidariedade operária"

Quadro 2 - Adaptação das Tendências em Educação Física propostas por Ghiraldelli Júnior apud Campos (2004).

Embora a disposição das tendências da Educação Física, ou de qualquer outra prática social, não possa ser esgotada em um quadro sintético consideramos esta apresentação pertinente, com a finalidade de oferecer uma visão panorâmica das diversas abordagens presentes neste campo do conhecimento. Optamos pela proposição de Ghiraldelli Júnior por apresentar, dentro das limitações que uma síntese desta

natureza oferece, a elementos que podem contribuir para o enriquecimento do presente trabalho.

Outro modelo também bastante difundido foi proposto por Darido (1999), também elencando as principais tendências da Educação Física e ampliando a perspectiva esquemática proposta por Ghiraldelli ao apontar em seu escopo informativo as principais obras e autores das diferentes correntes da disciplina em questão, considerando as principais correntes surgidas, sobretudo, nos anos de 1980 e 1990, (DARIDO, 1999).

O resultado da pesquisa de Darido (1999), conforme apresentado a seguir, obteve significativa repercussão no campo acadêmico principalmente pela sua clareza objetividade, conseguindo esposar as principais características das correntes responsáveis pelo corpo teórico da educação Física nacional.

ABORDAGEM	DESENVOLVIMENTISTA	CONSTRUTIVISTA	CRÍTICA-SUPERADORA	SISTÊMICA
Principais autores	Tani, G. Manoel, E. J.	Freire, J. B.	Bracht, V.; Castellani Filho, L.; Taffarel, C.; Soares, C. L.	Betti, M.
Livro	Educação Física Escolar: uma Abordagem desenvolvimentista	Educação Física de Corpo Inteiro	Metodologia do ensino da Educação Física	Educação Física e Sociedade
Área de base	Psicologia	Psicologia	Filosofia, Política	Sociologia
Autores de base	Gallahue, D., Cannoly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libâneo, J. C.	Bertalanfy Koestler, A.
Temática principal	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor	Cultura Popular, Jogo, Lúdico	Cultura Corporal, Visão Histórica	Cultura Corporal, Movimentos, atitudes, comportamento
Conteúdo	Habilidades básicas Habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança	Vivência do jogo, esporte, dança ginástica
Estratégia Metodologia	Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Tematização	Equifinalidade, não exclusão, diversidade
Avaliação	Habilidade, processo, observação sistemática	Não punitiva, processo, autoavaliação	Considerar a classe social, observação sistemática	Não há uma proposta estabelecida de avaliação

Quadro 3 - Abordagens de ensino da Educação Física Escolar, Darido (1999, p. 28) – adaptado.

Em outra contribuição significativa para o entendimento do escopo teórico da Educação Física brasileira, Castellani Filho (1994) identificou três matrizes que definiam as principais tendências que contribuíram para a formação da identidade da Educação Física sendo estas as da *biologização*, sob forte influência das áreas médicas, a da *psico-pedagogização*, de caráter abstrato formando, segundo o autor, uma proposta de homem "a-histórica" e por fim a concepção *histórico-crítica* de orientação marxista, inspirada na proposta crítico superadora de Demerval Saviani que avançou na perspectiva de homem e de movimento ao entende-lo como revestido de:

[...] uma dimensão humana, uma vez que extrapola os limites orgânicos e biológicos onde comumente se enquadra a atividade física, pois o Homem é um ser eminentemente cultural e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura, ao mesmo tempo em que também se apresenta como seu resultado. (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 220)

2.2.1 - Aspectos legais da Educação Física

A história da Educação Física se imbrica de forma indelével com a do homem uma vez que sua origem pressupõe movimento dotado de significações, necessidades e objetivos acompanhando a sua evolução com o passar dos tempos ainda que de forma não linear. Dessa forma, sua função já foi higiênica, militar, estética, competitivista, inclusionista dentre outras.

Sua primeira proposta em âmbito nacional, de acordo com Marinho (1980), data de 1823 quando o padre jesuíta Belchior Pinheiro propõe uma educação para crianças e jovens que deveriam desenvolver suas habilidades em três grandes áreas: física, moral e intelectual.

Oficialmente, o ingresso da Educação Física no currículo nacional data de 1851 através da Reforma Couto Ferraz (Lei 630 de 12/09/1851) e a partir de 1854, seu currículo fora estabelecido com a ginástica para o ensino primário e a dança para o secundário entre outras atividades.

Em 1882, ocorre a reforma do ensino primário sob a chancela de Rui Barbosa, um grande entusiasta da Educação Física nacional, denominada na época de ginástica, que registra sua importância ao lhe atribuir uma influência:

[...] tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. [...] a pedagogia falsa [...] descartando o corpo, escraviza irremissivelmente a alma à tirania odiosa das aberrações de um organismo solapado pela debilidade e pela doença. Nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades [...] Com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie (apud COSTA FILHO, 2012, p.5).

Até aquele momento, a proposta da Educação Física era desenvolvida em sua maioria por militares e a formação de base técnica teve início apenas em 1909 por meio da Escola da Força Pública de São Paulo, sua origem, de acordo com Finocchio (1991), data de 1907 em virtude da criação de um Curso de Esgrima pela Missão Militar francesa.

A Constituição de 1988 dispõe sobre o assunto, ainda que indiretamente, ao promulgar em seus artigos 24 – IX e 217 acerca da competência da União, dos Estados e do Distrito Federal de fomentar e assegurar aos cidadãos a educação, a cultura, o ensino e o desporto. Entendendo no âmbito escolar a Educação Física como principal veiculador do esporte e demais manifestações da cultura corporal, entendemos, diante do exposto, uma figuração positiva constatada em nossa Carta Magna. O artigo 217 ainda conceitua o esporte em três dimensões a saber: escolar, de participação e de rendimento.

Outro documento de fundamental importância, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) precedida pela LDB 4024/61, trata diretamente da disciplina em questão, assegurando a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, entretanto, é preciso reiterar que o texto foi fruto de longas

discussões e reformulações e apresenta brechas que limitam a participação efetiva de todos os alunos.

Sobre este assunto, Saviani (1997, p. 199-200) em sua obra: *A Nova Lei da Educação - LDB: Trajetória, Limites e Perspectivas*, afirma que:

[...] o ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação inscrevendo-as no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico [...] assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do Substitutivo que se logrou converter na nova LDB”.

A respeito das lacunas ou brechas apresentadas pela LDB 9394/96 no tocante à Educação Física, uma que merece especial atenção é o fato de não apresentá-la inicialmente enquanto componente curricular “obrigatório”, sendo que o termo em questão apenas foi acrescentado com o advento da Lei nº 10.328/2001, facultando, no entanto, sua prática aos cursos noturnos privando, dessa forma, um número significativo de alunos, que já estavam inseridos no mercado de trabalho. Outra retificação viria ocorrer com a Lei 10793/2003 que retirava o caráter de facultativo aos cursos noturnos, entretanto, estabelecia ressalvas para a não participação nas aulas de Educação Física - ressalvas estas muito semelhantes àquelas estabelecidas na Lei nº69450/71 que alterava o artigo 22 da LDB de 1961, ou seja: [...] que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver o brigado à prática de educação física , ou nos casos amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044/1969.

Com relação aos casos de facultativa participação dos alunos nas aulas de Educação Física, acreditamos ser um retrocesso pois, ao invés de se oferecer um direito à não participação o que se apresenta, de fato, é a supressão de um direito, uma vez que observamos que, na sua grande maioria, os indivíduos que são isentados provavelmente tenham somente nas aulas de Educação física um momento de contato crítico e de lazer com a cultura corporal. Se nos atermos especificamente aos casos amparados pelo Decreto-Lei 1044/69 que discorre sobre a excepcionalidade dos alunos com deficiência nos níveis de ensino, a proposta se torna ainda mais incoerente pois faculta a participação das pessoas com deficiência no âmbito da prática educativa

formal da Educação Física se apresentando assim no contrapé das propostas legalistas ditas inclusivas.

Neste cenário de embates e retificações, reiteramos que, apesar das “facultabilidades”, a obtenção do *status* de componente curricular obrigatório dentro da base curricular nacional dos ensinos fundamental e médio atribuiu à Educação Física um novo patamar que a qualificava em pé de igualdade com as demais disciplinas do âmbito escolar mostrando-se como um grande avanço no aspecto legal e educacional.

Outros documentos que também merecem ser destacados são os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN’s promulgados nos anos de 1997 e 1999 para o ensino fundamental e, a partir de 1999/2000, para o médio, servindo de referenciais para professores em diversas situações, todavia, com um conteúdo baseado em perspectivas liberais que lhe conferem um perigoso ecletismo, discutido com propriedade por autores como Castellani (1998) e Kuenzer (2007).

Apesar das merecidas críticas, os PCN’s ainda vigoram com força dentro do âmbito escolar e servem de referência aos educadores de diferentes regiões brasileiras, sobretudo, aqueles que atuam em locais que não possuem referenciais locais. Com relação ao lócus investigado, observa-se que os PCN’s são bastante utilizados, assim como o referencial desenvolvido pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, não existindo até o momento um documento referencial da Secretaria Municipal de Educação de Terenos.

CAPÍTULO 3 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Enquanto elemento explicativo das bases históricas da formação do ensino formal, a Organização do Trabalho Didático (OTD), categoria proposta por Alves (2005), deve ser tomada de maneira crítica e em estreita articulação com a forma de organização da sociedade e as condições concretas de cada tempo histórico observado.

Dessa forma, e considerando que a educação deve sempre atender a critérios estabelecidos pelas necessidades sociais vigentes, a OTD deve ser entendida como uma realidade permeada de contradições advindas de seu tempo histórico e, que envolve os seguintes elementos: a figura histórica do educador, de um lado, e a do educando, de outro; recursos mediadores dos mais variados (conteúdos e tecnologias educacionais, sendo que hoje a informática merece destaque), e uma estrutura física determinada, onde se processam as relações educativas.

Sua origem, segundo afirma Saviani no prefácio do livro *A produção da escola pública contemporânea* (2006), se deu a partir dos estudos de doutoramento de Alves, sendo consolidada na obra do autor e de outros pesquisadores do campo da história da educação, a partir da publicação da obra em referência no ano de 2006 intitulada, tendo como base epistemológica a perspectiva proposta por Marx e Engels denominada ciência da história.³⁵

Os elementos constitutivos da OTD, ou seja, a relação educativa entre os participantes, seus recursos mediadores e o espaço físico peculiar, embora presentes em qualquer forma de organização do trabalho didático conforme frisa Alves (2005, p. 10-11), se mostram como desveladores da realidade do ensino formal.

Dessa forma presenciamos na educação do século XXI os claros elementos de estruturação manufatureira do trabalho, fruto de uma intervenção de caráter burguês

³⁵ Embora disposta inicialmente em nota de rodapé na obra *Ideologia Alemã* e (conforme já citado) posteriormente retirada, por Marx e Engels, por questões não esclarecidas, a *Ciência da História* apresenta já em sua denominação uma perspectiva de apreensão ampla de um fenômeno que extrapola a temporalidade humana que é a história. Para maiores informações vide SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Porque ler os clássicos**. In: GOMES, Nataniel dos Santos e ABRÃO, Daniel. (Orgs.). Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2012.

que, segundo Lancillotti (2008, p.108), foi “[...] iniciada ainda no séc. XVI com a organização de trabalhadores esparsos para o trabalho cooperativo”, esta nova organização do trabalho visava a ampliação da produção de mercadorias e foi progressivamente aprofundada até o surgimento da indústria moderna, que se consolidou a partir do século XVIII.

Neste sentido, para a maior compreensão acerca de como se dá a educação, logo sua OTD, é mister que investiguemos tempos remotos, em busca da gênese da educação atual uma vez que esta conserva em grande medida uma organização de outrora. A começar pelo período primitivo, conforme salienta Alves (2005), verificamos que conhecimentos rudimentares tais como colher frutos, raízes, caçar e outros, eram transmitidos das gerações mais velhas para as mais novas demonstrando algo que podemos aceitar enquanto o cerne de um ensino ainda não sistematizado.

3.1 Do preceptorado à escola comeniana

Na Antiguidade, observa-se o surgimento de pensadores que orientavam discípulos transmitindo-lhes conhecimentos que variavam desde a arte da retórica até a prática de ginástica com fins higiênicos e militares, sendo o estudo, uma prerrogativa para o exercício político dos homens livres de famílias mais abastadas.

Durante a Idade Média, observa-se a manutenção de uma educação individualizada, numa relação preceptor/aluno, voltada ao cultivo e tratamento de questões relativas ao feudo e clericais, ainda restrita a uma minoria privilegiada. Tal período, no entanto, já anunciava as condições que imporiam o desenvolvimento de uma proposta de ensino coletivo, ao menos no quesito de disposição espacial, conforme aponta Manacorda (apud ALVES, 2005), que cita o relato de um aluno no final da Alta Idade Média, no século IX, que afirma: “Eu não estava sozinho com ele, mas havia muitos outros meninos da minha idade, de origem ilustre ou modesta, que, porém, estavam mais adiantados que eu.” (2005, p.30).

Já na Baixa Idade Média, que se inicia no século X, ficam expostos sinais de enfraquecimento do modo produtivo vigente da época, denunciando modificações futuras e apontando para transformações a respeito do surgimento de uma educação de amplo espectro conforme nos mostra Alves ao frisar que “[...] a própria escola medieval

e sua organização espacial, que possibilitavam a concentração dos estudantes, eram evidências desse novo que desabrochava.” (2005, p.34)

O período ainda apresentou, entre os séculos XI e XIII, um aumento expressivo no processo de mercantilização de produtos e transição de significativo contingente de pessoas dos feudos para os arredores dos castelos monárquicos, fomentando o surgimento de cidades, denominadas burgos, e a ascensão de uma nova classe dominante: a burguesa.

O surgimento e crescimento do número de cidades se mostrou como condição fundamental para o desenvolvimento mercantil e de novas possibilidades para o avanço civilizatório, sobre esta questão, Lancillotti (2008) reforça que:

As cidades constituíram-se em verdadeiros cadinhos que permitiram a experimentação de novas formas de organização social e política, com bases seculares. Tais cidades experimentaram grande autonomia e liberdade, passando a gozar de privilégios e direitos, conquistados com o poder advindo da monetarização da economia. (2008, p.76)

Acompanhando o movimento social, a educação também se pauta neste período enquanto prática artesanal conforme cita Alves: “Antes da instauração da modernidade, a educação sistemática foi concebida como uma atividade que se colocava ao lado de tantas outras de natureza artesanal. Não por acaso, o educador foi designado *mestre*.” (2005, p.18).

Exaltados por ideais iluministas e pela ascensão de uma nova classe social, os antigos valores estabelecidos outrora, sobretudo pela Igreja e pela monarquia, entram em decadência e, neste mesmo movimento, surge um novo modo de produção, o capitalista, no qual o trabalho artesanal é superado pelo especializado. Nestas condições o trabalhador perde o domínio da totalidade do trabalho e passa a dominar apenas uma pequena parcela de todo o processo. O trabalho especializado é simplificado por meio de novos instrumentos de trabalho e procedimentos que permitem a ampliação da força de trabalho, uma vez que a habilidade do trabalhador deixa de ser elemento imprescindível para a produção.

Neste contexto, progressivamente, o domínio da escrita, leitura e cálculo, começam a se mostrar necessários para a qualificação de força de trabalho, todavia, o

acesso à educação formal era praticamente inexistente para os mais pobres, sobretudo quando se tratava de pessoas com deficiência, de modo que era preciso simplificar, também, o trabalho didático, para atender a demanda por formação escolar.

E foi pelas mãos de Comenius (1592-1670), que surgiu a forma mais adequada para a universalização da escola. Na obra "Didática Magna", publicada em 1631, o autor propôs uma forma de "ensinar tudo a todos". Uma das condições fundamentais para a disseminação da educação Universal foi a sua simplificação. Quando de sua concepção, não havia pessoas com a capacidade e formação suficientes para a disseminação da educação. Neste sentido Comenius, inspirando-se nas manufaturas burguesas, apropriou-se do seu processo de produção simplificado e concebeu o ensino moderno cuja centralidade, de acordo com Alves (2005), é o livro didático.

Comenius estabeleceu uma nova organização do trabalho didático, fundada na gradação do ensino em níveis, o que permitiria que um único trabalhador especializado, o professor, atendesse coletivamente um grande número de estudantes. Para o ensino coletivo era necessário o uso de um instrumento de trabalho uniforme, que simplificasse e subordinasse o trabalho do professor, o *livro didático*, ou *pan-metódico*, sobre o qual o autor considerou: "Uma só coisa é de extraordinária importância, pois se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos" (COMÊNIO, 1996, p.469).

Esta condição inicial para a universalização da educação, superou a atuação e capacidade de criação do antigo mestre, trabalhador artesanal, que foi substituído pelo professor, um trabalhador especializado, reproduzidor de fragmentos selecionados por outros - em muitos dos casos pastiches de obras há muito não lidas na íntegra.

Embora já defendida na proposta de Comenius, no século XVII, foi no final do século XVIII, sobretudo na França, que o discurso da universalização do ensino e a defesa da escola pública adquiriram corpo, particularmente por força dos revolucionários que viam na escola, de acordo com Alves, "[...] um recurso decisivo para a consolidação e a preservação da República, bem como para a derrota definitiva dos inimigos feudais." (2006, p.118).

Neste sentido, merece destaque a proposta de Condorcet expressa no *Rapport*, apresentado à Assembléia Nacional, em 1792, no qual, embora advogue a proposta de

uma educação universalizada, pondera que sua implementação deve ser feita dentro das possibilidades sociais e condições materiais vigentes.³⁶

O período também foi marcado pela Revolução Industrial, iniciada no Reino Unido, com a abrupta conversão do trabalhador das pequenas manufaturas domésticas para as grandes fábricas. Nota-se neste processo, que perdurou até o século XIX, o surgimento de escolas públicas para filhos de operários, o que deve ser considerado um avanço, todavia, também fica notória, a fragmentação do saber do trabalhador sobre o processo de produção, sentido também no ensino formal, pelos professores - agora na condição de trabalhadores “especializados”.

Esse processo de aligeiramento, para maior amplitude e produção de excedente, se configura enquanto uma das características mais perversas do capital acerca do trabalho, seja produtivo ou improdutivo³⁷, tendendo a levar todas as formas de trabalho para um caminho de simplificação e empobrecimento, neste sentido, o trabalho docente não saiu ileso.

A priori, a transmissão de conteúdos socialmente construídos dentro do ambiente escolar dá-se até hoje, por meio de disciplinas, ministradas por professores, especialistas em determinado campo de conhecimento. Não por acaso, conforme já explicitado, a escola reproduz o mesmo princípio de fragmentação alienante denunciado por Marx em seus manuscritos, onde o homem vivencia apenas parte do processo de produção e perde a noção de totalidade restando ao operário, neste caso o professor, destituído dos meios de produção, apenas a possibilidade de vender sua força de trabalho, como forma de assegurar sua sobrevivência.

Agora, o que se observa é o reforço das assertivas de Marx e Engels pois têm-se a consolidação do trabalhador alienado, especialista em fabricar um pedaço de alguma coisa que não sabe sequer para que serve. Nas palavras do próprio autor verificamos:

³⁶ As condições para a universalização da educação ainda eram inatingíveis, conforme Alves (2006, p. 132), “[...] para que a escola pública se tornasse universal, de fato, ainda se impunha a produção de um maior grau de riqueza material. A satisfação dessa condição foi delegada ao século XX.

³⁷ “Trabalho produtivo é, portanto, o que, para o trabalhador, apenas reproduz o valor previamente determinado de sua força de trabalho, mas, como atividade geradora de valor, acresce o valor do capital, ou contrapõe ao próprio trabalhador os valores que criou na forma de capital. (MARX, 1980: p. 390)”. Ou seja, gera uma mas valia ao comprador da força de trabalho enquanto o trabalho improdutivo não produz este lucro excedente.

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, ele tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles. (MARX, 2008, p. 482).

Importante é reforçar a assertiva de que o processo de alienação é fruto do desenvolvimento do metabolismo do capital sendo que todas as formas de trabalho são suscetíveis a este movimento. Todavia, é preciso não perdermos de vista que as transformações do trabalho, de artesanal a manufatureiro, chegando à indústria moderna não ocorreram de maneira homogênea - motivo pelo qual a educação escolar e sua categoria representativa, OTD, se apresentam ainda nos moldes manufatureiros, marcantes no século XVII, tendo, no livro didático, a centralidade do processo. Tal situação confere à OTD um caráter secundário e anacrônico conforme reitera Alves (2009).

3.2. Por uma análise radical da organização do trabalho didático

A estante dos estudos historiográficos que tentam compreender como se deu a educação no contexto mundial e nacional há muito se mostra abarrotada de ensaios dos mais diversificados motes que, contribuíram, em grande medida, para ampliar nossa compreensão acerca desse objeto tão significativo para a história da humanidade. Mas, diante das diversas posições, é necessário estabelecer uma análise radical, ou seja, que vá até os fundamentos, ou às raízes da questão, conforme propõe Saviani (2009), buscando-as no movimento da história, que gerou necessidades a que o homem tentou responder, de acordo com as condições materiais de seu tempo.

São grandes os esforços de historiadores de variadas perspectivas que mergulham em distintas profundidades no mar da ciência contribuindo para esclarecimentos, mas também para com equívocos de natureza interpretativa.

Talvez o maior dos limites ao se estudar a educação seja o de se considerar a história dentro de uma temporalidade restrita e particionada impondo a esta, descontinuidades e uma visão fragmentada. Marx e Engels (apud NETTO, 2011) dentro de uma proposta de ciência formulada no decurso de suas vidas, esclarecem que a busca de uma concepção histórica concreta, tomada enquanto método de estudo exige, sobretudo: "[...] voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em *todos os*

detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as idéias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas, etc. que lhes correspondem." (p.13. Grifo do autor).

Obviamente, a amplitude do tempo histórico, se comparado com nossa realidade temporal humana, inviabiliza uma análise total de um fenômeno qual seja, dadas as suas infinitas facetas, entretanto, verifica-se, também no âmbito da história da educação, conforme frisa Alves (2005), uma carência de historicidade crítica e um foco breve que concentra grande parte dos estudos em períodos muito recentes, principalmente no período republicano.

Alves (2005, p.140) em consonância com Marx e Engels enfatiza que "Só a investigação radical do passado da educação e da escola burguesa poderá revelar, *inteiramente*, o processo que as tornou o que são". (Grifo do autor).

A compreensão da Organização do Trabalho Didático, processado em períodos distintos, evidencia o condicionante maior que é o modo de produção vigente que determina, em última instância, as condições superestruturais, dentre as quais a educação universal deve ser tomada em consideração.

Entretanto, fica evidenciado também, que o desenvolvimento da OTD não acompanha no mesmo passo o desenvolvimento econômico embora esteja subordinado a este; indícios claros desta afirmação são evidenciados diariamente em diversas escolas do país onde, observa-se enquanto recursos materiais, estruturais e metodológicos, elementos que em grande parte se assemelham com a proposta comeniana desenvolvida ainda no século XVII – destaque para o livro didático que sofreu poucas mudanças, em sua maioria deletérias.

Tal cenário expõe claramente que a Organização do Trabalho Didático atual se mantém comeniana embora, conforme frisa Alves (2001) já existam condições concretas para a superação desta. Para o autor:

Por essa ótica, foram reconhecidas na organização do Trabalho Didático, ainda vigente em nosso tempo, características manufatureiras. Ou seja, a organização conferida ao trabalho didático por Comenius; as tecnologias produzidas por ele, à época, a exemplo do manual didático; o professor que a nova organização ensejou, substituto do preceptor medieval, *crystalizam-se*, em seguida. Conquistas tecnológicas importantes da humanidade, propiciadas

pela Revolução Industrial, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática, não têm penetrado o escudo erguido pela organização manufatureira do trabalho didático contra as inovações. Como agravante desse quadro, afirma-se que a escola manufatureira, ao tornar-se terreno dominado pelo manual didático, abdicou da possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo, depositado nas obras clássicas, em favor de uma versão vulgarizada. (ALVES, 2001, p. 3 – 4 grifo nosso).

É necessário ressaltar que a Organização do Trabalho Didático proposta por Comenius durante o Século XVII se apresentava enquanto um avanço para a época ao proporcionar a mudança do foco individual do ensino, voltado apenas aos mais abastados ou àqueles que desejassem seguir os caminhos da igreja católica. Tal mudança configurou-se enquanto uma necessidade para expansão do modo de produção capitalista que se apresentava ainda na fase embrionária iniciando a superação frente ao feudalismo.

Importa também salientar que, conforme Alves (2005, p.11), uma forma histórica de OTD é o próprio pressuposto “consciente” da relação educativa correspondente ao seu tempo, entretanto, o que se questiona é o tempo necessário à incorporação das condições materiais existentes e a sua superação; a proposta de Comenius, exemplo maior, tardou pouco mais de dois séculos para se viabilizar, pois só em fins do século XIX é que a educação comeniana começou a se instituir efetivamente, nos países de capitalismo avançado, justamente quando se impôs a expansão da educação escolar.

Passados mais de três séculos, o que se verifica é que as condições materiais se mostram favoráveis à superação da OTD comeniana: o acesso ao ensino fundamental tornou-se de fato universalizado, as Tecnologias Digitais oportunizam infinitas informações em segundos, as oportunidades para ingresso no ensino superior se mostram ampliadas, todavia, reina soberanamente ainda o manual didático do período manufatureiro, ou pior, uma vez que hoje foi incorporado por megaempresas e se tornou poderoso recurso de investimento industrial. Além do mais, o operário do saber, outrora denominado mestre, tem seu conhecimento cada vez mais fragmentado distanciando-se cada vez mais daquele “Artífice Primoroso” – denominação dada por Erasmo (*apud* ALVES, 2005, p.67), acerca dos mestres de outrora.

A realidade vivenciada pelo processo de simplificação do saber do mestre artesão que tornou-se um trabalhador manufatureiro também foi experimentada no campo da educação ainda que tardiamente, pois, conforme Alves (2005, p.67-68),

[...] a atividade didática experimentava o mesmo fenômeno que já atingira o artesanato e ocasionara a sua superação pela manufatura. A divisão do trabalho permitia que o trabalhador manufatureiro se especializasse em poucas operações do processo de trabalho. Como decorrência, passaram a ser exercitadas somente as suas habilidades associadas a tais operações [...]. Pelas novas condições criadas pela manufatura, produziu-se um trabalhador parcial que perdeu, em grande parte, o domínio do processo de trabalho como um todo, tanto do ponto de vista prático quanto teórico.

Lamentavelmente, tal processo de simplificação induzido pelo parcelamento do processo de trabalho e pelo instrumento didático (manual), por vezes passa despercebido por muitos educadores, constatação apresentada por Alves (2010) que frisa:

[...] o educador pode até adotar um discurso em que não se reconhece anulado pelo instrumento de trabalho, mas, mesmo assim, o fetiche da mercadoria manifesta-se ao tolher sua visão e **impedi-lo de enxergar**, em toda a sua inteireza, a relação educativa que pratica todos os dias. (ALVES, 2010, p. 57 - grifo nosso).

O cenário esposado de simplificação profissional que se verifica hoje, fruto de uma ordem complexa cujo objetivo é o barateamento da força de trabalho para obtenção lucro, torna perceptível, até certo ponto, o desprestígio do trabalho docente perante a sociedade e uma parcela dos educadores, que vê a profissão como atividade temporária, ou seja, permanece-se no ofício de professor enquanto não se encontra outra ocupação. O efeito disso, é verificado no reforço de uma didática anacrônica e incapaz de responder às demandas sociais da grande maioria, ou seja, da classe trabalhadora.

4 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA CONTEMPORANEA

A discussão pormenorizada acerca dos elementos estruturantes da categoria da Organização do Trabalho Didático se faz necessária para o melhor entendimento da educação escolar contemporânea e ensejo de iniciativas superadoras que colaborem para uma nova ordem social, mais igualitária e que oportunize a todos os seus membros condições de acesso e usufruto às diversas riquezas humanamente produzidas, o que inclui o conhecimento.

Curioso é constatar, assim como Alves (2010), um distanciamento dos mestres atuais que se ocupam do contato direto com o alunado quando o assunto é didática em sua acepção histórica, isso pode sugerir um despreparo, desinteresse ou medo de algo pouco debatido, mas de fundamental importância dentro do processo de ensino. Sobre o assunto, o autor enfatiza que são poucas as iniciativas, e, no cômputo geral:

O trabalho didático ainda se mantém, em grande parte, objeto exclusivo dos especialistas em didática e metodologia do ensino. Como eles vêm revelando precária capacidade teórica, são notórias as suas dificuldades para desvelar a historicidade do trabalho do professor e de tudo o que o envolve. Talvez também por isso, nos terrenos da didática e da metodologia de ensino, imperam e se sucedem modismos momentâneos. (ALVES, 2010, p.47).

A incompreensão maior incide sobre a visão parcial dos educadores acerca de uma questão que se faz muito maior, ou seja, a ordem social capitalista - condicionante de todas as determinações humanas – ou, nas palavras de Marx e Engels (1984) o ponto de partida e de chegada da investigação crítica. Tal incompreensão sobre as condicionantes impostas pelo sistema, ao limitar a visão crítica do indivíduo, limita também seu potencial de ação e os modismos, como citado pelo professor Alves, se reproduzem em progressão geométrica desconsiderando a realidade local e histórica.

As inadequações e percepções descontextualizadas apresentam o efeito nocivo de conduzir os professores à (re)produções que se mostram como verdadeiros

pastiches, recortes ecléticos e informações desconexas, que desconsideram os fundamentos sobre os quais os conhecimentos historicamente produzidos foram formulados, desta perspectiva a educação não oferece aos alunos uma visão organizada, sistemática e crítica dos diversos campos da ciência ou das artes, no movimento da história.

Os resultados de tal conduta são facilmente constatados em uma sociedade de informações, com recursos promulgadores de dados das mais distintas categorias em velocidades incalculáveis, que, todavia, não conseguem transformar esse montante informativo em conhecimento para as massas.³⁸

A compreensão maior acerca dos determinantes sociais, não pode se pautar em folhetins, resumos ou manuais simplificados, urge a necessidade de uma busca aprofundada pois: "[...] o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual [...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que inversamente determina a sua consciência" (MARX, 1986, p.24).

Entendendo as determinações sociais do capital, tornar-se-á inteligível o entendimento da didática, logo, do trabalho docente, enquanto um conjunto de relações de ordem Social e técnica conforme esclarecem os dois esquemas a seguir, propostos por Lombardi (2010, p. 74-75).

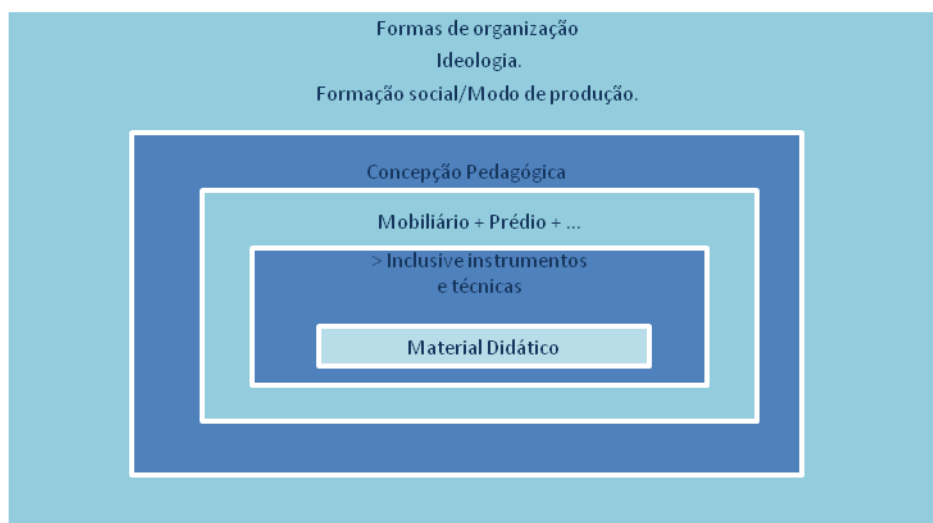
³⁸ Importante é dizer que a análise pormenorizada da alienação e das falsas concepções merecem uma discussão de amplo espectro, pois possuem inúmeras características e determinantes, não sendo viável neste estudo, entretanto, fica o ensejo para pesquisas futuras.

Relações Sociais



Esquema1 – As relações sociais no contexto do ensino formal (LOMBARDI, 2010, p. 74) – adaptado.

Relações Técnicas



Esquema 2 - Relações técnicas e organização didática (Id. p. 75) - adaptado.

As figuras propostas por Lombardi (2010), demonstram de maneira simplificada um constructo interrelacional entre elementos de ordem social (figura1) e de ordem técnica (figura 2) com seus componentes distribuídos de maneira hierarquizada dentro do cotidiano social e da educação formal. Importante é observarmos que em última

instância encontramos o modo de produção vigente, ou seja, o capitalismo e que a este estão sujeitos todos os outros elementos seja de ordem social ou técnica.

Desnecessário pode parecer no momento, mas paradoxalmente, importante é citar uma realidade social perversa onde evidenciamos um grau elevadíssimo de produção de riquezas pelo mundo, todavia, concentrada nas mãos de apenas 1% das pessoas mais ricas, enquanto cerca de trinta mil seres humanos morrem diariamente de fome, segundo a UNESCO ³⁹.

Evidentemente, não existe nesta pesquisa a ingenuidade de creditar à compreensão do fenômeno da educação enquanto “solução dos males do mundo”, todavia, é preciso considerar a potência transformadora da classe trabalhadora, que só pode buscar a emancipação quando alcançar uma consciência de classe para si.

A este respeito Marx considera:

As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política. (1985, p. 159).

Para o alcance desta consciência, a educação tem importante papel a cumprir, na medida em que pode favorecer o acesso ao conhecimento e à formação crítica.

Passaremos, na sequência, a discutir mais detalhadamente os elementos da organização do trabalho didático na educação contemporânea.

4. 1 - A relação educativa

Como já pudemos salientar, a constituição do espaço físico denominado escola moderna, como conhecemos atualmente, apresentou indícios de seu surgimento ainda durante o feudalismo, momento onde a relação entre o mestre e os discípulos se constituía sobretudo numa perspectiva de ensino individual, esta forma de organização

³⁹ UNESCO. **Pobreza e desigualdade no Brasil**: traçando caminhos para inclusão social. Brasília, 2003.

do trabalho era insuficiente para "ensinar tudo a todos" e entrou em crise, dando lugar, paulatinamente, ao ensino coletivo/simultâneo, no qual trabalhadores especializados, os professores, passam a atender simultaneamente um grande número de alunos, agrupados segundo níveis progressivos de conhecimento.

Conforme salienta Alves (2005, p.29):

O aumento do número de discípulos, sob a responsabilidade de um único mestre, gerou necessidades progressivas que exigiram ajustamentos, cada vez mais elaborados, da organização do trabalho didático. Como decorrência, surgiu a própria escola, primeiro, depois a divisão do trabalho foi incorporada ao ensino, o que acabou se expressando na origem das classes, do currículo e da combinação das técnicas de trabalho coletivo com as de trabalho individual.

4.2 - O espaço físico

Neste contexto de transição, o espaço de ensino também teve de se adaptar adquirindo progressivamente características que o configuraram enquanto um local singular, com o surgimento de classes, refeitórios, bibliotecas, laboratórios e quadras esportivas.⁴⁰

A transformação desse espaço se configura enquanto um dos principais indicativos da proposta da educação moderna uma vez que oportuniza o atendimento simultâneo de um grande número de alunos promovendo as condições estruturais para o ensino coletivo.

Local de vivências e experiências sociais diversificadas, a escola ocupa hoje espaço destacado na realidade das pessoas adquirindo funções que extrapolam a prática social do ensino, constituindo local para ações sanitárias, moradias temporárias, práticas eleitorais, ações filantrópicas dentre outras.

No entanto, fisicamente, observa-se a ocorrência de um período de platô secular com relação às transformações estruturais do ambiente de ensino, realidade também

⁴⁰ Evidentemente, estamos falando de uma estrutura escolar padrão, composta por biblioteca, laboratório de informática e de ciências, quadra esportiva e dependências básicas ao atendimento. Tal estrutura, lamentavelmente, existe em apenas 0,6% das escolas brasileira conforme atestam Soares Neto et al, (2013).

evidenciada nos outros elementos constituintes da OTD, como veremos adiante. O platô secular citado anteriormente com relação à composição dos elementos da OTD da educação moderna podem ser observados quando comparamos uma ilustração desenvolvida pelo educador morávio na obra *Orbis Pictus*⁴¹, uma escola do início do século XX e uma escola atual:



Figura 1: escola do século XVII



Figura 2: escola do início do século XX

⁴¹ Obra desenvolvida no ano de 1657 e publicada em 1658 é considerado o primeiro manual didático ilustrado.



Figura 3: escola atual

É possível reconhecer nas três imagens apresentadas características muito semelhantes. Embora representem um lapso de quatro séculos distintos, verificamos que a disposição dos alunos em carteiras, a figura do professor em pé, o quadro (lousa), o ambiente fechado ratificam nossas constatações do período de estagnação de elementos que constituem a OTD, neste caso o espaço físico.

Observemos na próxima sequência de imagens o espaço da quadra poliesportiva escolar em períodos distintos:



Figura 4: quadra poliesportiva de 1930



Figura 5: quadra atual



Figura 6: aula de Educação Física no início do século XX



Figura 7: aula de Educação Física atual.

Dentro deste espaço singular que é a escola moderna, adquire também singularidade aquele destinado à Educação Física, ou seja, a quadra poliesportiva. Por ser um espaço destinado a práticas da cultura corporal, destoa-se por oferecer uma constituição que se diferencia da prática educativa das demais disciplinas. Tal espaço, originário inicialmente de práticas ao ar livre, passou para a perspectiva das *palestras*⁴² e do ginásio⁴³.

Conforme as figuras anteriores observam, vemos que assim como as salas de aula, as quadras sofreram poucas variações em sua estrutura física o que reforça ainda mais ao platô observado na concepção de escola que nos está posta, entretanto, verifica-se na quadra, elementos que a diferenciam da sala de aula como veremos a seguir.

Por ser uma espécie de salão ou classe sem paredes, a quadra expõe a prática educativa e a ação dos envolvidos ao contexto geral da escola, fato que não ocorre com as salas de aula. Tal condição é responsável por inibições, experiências de êxito, prazer, tristeza, superação, alegria e euforia que por vezes não são compreendidas pelos professores das outras disciplinas, causando certo constrangimento ou reclamação

⁴² Termo usado para denominar espaços destinados a lutas corporais na Grécia e Roma antigas.

⁴³ Palavra de origem grega que remete a *gymnásion* - o equivalente a homem nu, em analogia aos antigos atletas gregos - e adquiriu as características atuais a partir do século XIX influenciada, sobretudo, pela difusão do esporte moderno. (GOELLNER, 2004).

referente à "bagunça", que adquire a conotação de coisa séria quando propõe a ir para além do lúdico, do esportivismo e do recreacionismo, conforme Freire (1997).

Observa-se também a presença de uma escola dicotomizada que proporciona a visualização clara da divisão de classes à qual o sistema capitalista submete as pessoas, ou seja, fica clara a existência de uma escola para o rico e outra para o pobre.

Tal distribuição e divisão entre a escola do rico, dotada de uma estrutura avançada e a do pobre com o que pode ser classificado como elementar também aponta para um paralelismo e assume proporções ainda maiores quando comparamos as regiões mais e menos desenvolvidas no país.

4.3 - Os recursos mediadores

Quando falamos em elementos de mediação, devem ser considerados aqueles que estabelecem um elo concreto entre o professor e o aluno, ou conforme Lombardi (2010 p.73) são "[...] as estratégias metodológicas adotadas no processo de transmissão de conteúdos determinados entre os sujeitos educacionais". Alves (2005), avança na análise acerca dos mediadores explicitando-os como procedimentos técnico-pedagógicos do educador, tecnologias educacionais e demais recursos materiais, além dos conteúdos. Considerando a noção de mediação proposta por Alves (2005, p. 10) dentro da categoria de análise OTD temos reforçado que "a relação educativa é sempre histórica", dessa forma, seus recursos mediadores, traduzem as condições materiais e necessidades sociais de cada tempo, sobretudo, as da classe dominante em um contexto histórico dado.

A transformação dos conteúdos didáticos, condição fruto de embates sociais e da necessidade de universalização do ensino, ocorreu a partir da consolidação da sociedade burguesa. Sua culminância foi a responsável por um salto na valorização do conhecimento científico, surgimento das disciplinas escolares com conteúdos específicos, os níveis escolares distintos e professores especializados em diferentes níveis e campos do conhecimento, tal qual presenciamos atualmente.

Merecido destaque deve ser conferido ao manual didático, instrumento de trabalho que, idealizado por Comenius, ainda reina de maneira soberana nos dias atuais. Seu domínio é tão significativo que Alves o coloca enquanto centro da atividade

educativa⁴⁴, tal recurso há muito utilizado, vêm sofrendo alterações mediante as condições materiais de seu tempo mas ainda mantém sua essência enquanto instrumento simplificador e limitador qualificativo das possibilidades e capacidades pedagógicas do professor, fato que avança cada vez mais, haja vista o decréscimo na qualidade dos conhecimentos veiculados pelo manual didático e seu uso como substituto quase absoluto às fontes clássicas com o passar dos tempos, fato que se associa à formação precária dos educadores.

Nas palavras de Alves (2008, p. 106) temos elementos mais concretos sobre a dimensão e o status preocupante ocupado pelo manual didático:

Esse instrumento, além de corresponder à meta relativa ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno, denotaria, também, o escasso conhecimento que seria de se esperar do professor e resumiria, ainda, um programa de conteúdos informativos, disposto em uma ordem dada por seqüência e relacionamento, a ser executado através de procedimentos técnicos fixados previamente. O quadro exposto justifica, em paralelo, o motivo de o estabelecimento escolar ter rompido, desde então, com a utilização de livros clássicos no seu dia a dia. A organização do trabalho didático, criada por Comenius, representou uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e a instauração do império do manual didático no espaço escolar.

4.4 - A OTD na educação das pessoas com deficiência

O processo de objetivação, ou seja, de simplificação do trabalho foi observado em todos os níveis e modalidades do ensino, dessa forma, tomando como exemplo a Educação Especial observamos um percurso histórico semelhante, embora possua algumas singularidades. De acordo com Lancillotti (2000, p.96), “A partir da revolução Francesa surgiu a Educação Especial na Europa avançada, no bojo das conquistas de acesso à escola, independente da origem social, quando foram criadas as primeiras instituições que objetivaram oferecer às pessoas com deficiência uma educação à parte”.

44 Desvela assim uma percepção equivocada de parte de alguns estudiosos da área da educação que vêm na corrente pedagógica tradicional uma pretensa centralidade no professor quando, em verdade, é no manual didático que se observa tal foco, da mesma forma, confere-se à educação escolanovista, uma centralidade no aluno, onde também o material didático assume primazia.

Conforme citado anteriormente, os avanços vivenciados pela Europa não foram assimilados ao mesmo tempo na América do Sul, sobretudo no âmbito educacional, conforme Goergem cita no prefácio do livro “A educação do deficiente no Brasil” de Gilberta de Martino Jannuzzi:

A história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que delas sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. [...] Assim, na época do Império, caracterizada por uma sociedade rural e desescolarizada, foi possível silenciar completamente o deficiente e esconder aqueles que mais se distinguíam ou cuja presença mais incomodava.

Diante do exposto, fica patente a condição marginalizada sofrida pelas pessoas com deficiência alcançando algum avanço somente na transição do século XVIII para o XIX. Conforme Jannuzzi (2006, p.7,16), “Acompanhando o desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação” . [...] “A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação”.

O corpo de profissionais envolvidos com a educação da pessoa com deficiência, pensada sobretudo a partir da década de 1920, mostrou-se variado, com diferentes incursões demonstrando aí o estado embrionário em que se encontravam os estudos acerca da educação de grupos heterogêneos, entretanto, demonstrando também um interesse pautado pelo aspecto multiprofissional que se manifestou nas vertentes pedagógicas, médico-pedagógicas e psicopedagógicas.”Profissionais diversos, como médicos, psicólogos, professores, vão atuando na área, estruturando no fim dos anos 1920 a base de associações profissionais que, de maneira ambígua e imprecisa, foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica. (JANNUZZI, 2006, 24)”.

Como sinalizado anteriormente, forte foi a influência médica na educação observada em perspectivas de cunho emendativo e/ou higienista que se fazem presentes

ainda na atualidade e que ganharam evidência nas diversas disciplinas escolares.⁴⁵ O possível estímulo ao interesse científico por parte dos médicos é hipotetizado como:

[...] procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico hospitalar, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doentes, inclusive os loucos (JANNUZZI, 2006, p.31)⁴⁶

Grandes foram as contribuições destes profissionais de medicina no campo clínico, teórico e administrativo focando inicialmente as deficiências visuais, auditivas e, posteriormente, mentais com propostas que se figuram até hoje. A crítica fica com relação ao papel secundarizado atribuído ao professor, sendo tão somente um auxiliar do médico, também ressalte-se a observação de caráter positivista que se limitava a medir e quantificar o normal e o anormal.

Assim como a medicina, a psicologia também apresentou a troca e o conagraçamento com a pedagogia, todavia, sendo admitida como a cura para os “males pedagógicos” fato que não se consolidou com o passar do tempo, entretanto, é preciso salientar que positiva foi a troca de informações e a produção de conhecimento contando com diversos atores de diferentes realidades históricas, conforme Jannuzzi (2006, p. 103).

É preciso notar que, desde a criação de classes anexas a hospitais, com o crescimento do atendimento em instituições filantrópicas e principalmente a partir da década de 1950, com a criação de serviços diversos, clínicas e centros de reabilitação, muitos dos quais com atendimento educacional, deve ter havido troca de informações entre os profissionais da saúde e da educação, imbricando várias teorias.

⁴⁵No campo da Educação Física, ficam claras influências militares e médicas evidenciadas nas propostas de higienia para a formação de uma sociedade brasileira forte e produtiva (Era Vargas), fato que infere na prática social em questão um caráter por vezes inconcluso por parte dos leigos enquanto uma atividade paramédica. Ver. Oliveira, Vitor M. O esporte pode tudo.

⁴⁶Seria prazeroso afirmar a não existência atual de tais condições onde crianças são impostas a situações de risco mesmo sob a tutela do Estado, todavia, isso seria uma falácia. Causou choque, recentemente, a notícia de uma adolescente que permaneceu por cerca de um mês em uma cela com outros 30 presos do sexo masculino sofrendo diversos tipos de violências sobretudo de cunho sexual. Ver: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/ADOLESCENTE+FICA+PRESA+EM+CELA+COM+HOMENS+POR+UM+MES.html>.

Os recursos mediadores utilizados na prática de ensino, como fruto de seu tempo e das práticas sociais vigentes, também foram fortemente influenciados e em muitas situações desenvolvidos por médicos e psicólogos na maioria das vezes pautados em uma visão “normalizante” do indivíduo com deficiência. Neste cenário, os jogos sensoriais e a prática da Educação Física, enquanto higiene numa perspectiva dicotomizada, física e corporal, prevaleceram. Conforme podemos ver no discurso apaixonado de Antipoff, todavia, contendo o equívoco de não considerar os potenciais riscos de uma Educação Física quando são desconsideradas as condições essenciais básicas do indivíduo: “Se as condições econômicas da família não podem ser melhoradas e se a caixa escolar é impotente para compensar a alimentação insuficiente da criança, uma educação física racional na escola teria podido talvez melhorar ligeiramente o estado corporal dos homens [...] (ANTIPOFF, apud JANNUZZI, 2006, p. 124).”

Modificações percebidas em termos de espaço físico derivam da real necessidade de indivíduos com condições que necessitam de um aparato singular, tais como cegos ou deficientes físicos, entretanto, observa-se que uma educação de caráter adaptado (não de caráter inclusionista, é preciso frisar), sobretudo no seio institucional, se mostra onerosa e a obrigatoriedade do aluno com deficiência no ensino comum – um direito conquistado por lutas é verdade-, se pauta de forma generalista e sem critérios. Coloca-se todo mundo dentro da escola, por ser economicamente viável se comparado com o financiamento das instituições especializadas - sob o disfarce e endosso do inclusionismo total; todavia, é preciso questionar a forma que ocorre esta inclusão que, por vezes, transforma-se em uma inclusão excludente conforme afirma Kuenzer (2007, p. 1170-1171). Nas palavras da autora:

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificador, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.

Considerando ainda o espaço físico, observa-se que o ambiente destinado ao aluno com deficiência, principalmente em instituições especializadas, apresenta diferenças estruturais no intuito de promover acessibilidade e condições adequadas para o provimento das práticas educativas. Aparatos como elevadores, barras para guia, salas sem cadeiras e forradas com tatames, cadeiras adaptadas, iluminação e acústica diferenciada, promovem ao espaço singularidades que a diferem da escola comum⁴⁷.

Outra diferença significativa também recai sobre os elementos de mediação utilizados pelo professor com materiais muitas vezes desconhecidos pelos alunos sem deficiência como a reglete e os softwares de fala para os cegos e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os surdos. Os elementos anteriormente citados situam-se apenas entre alguns exemplos dos elementos que destoam a configuração da OTD quando voltada ao atendimento da pessoa com deficiência, todavia, acreditamos que possivelmente a maior peculiaridade acerca da educação da pessoa com deficiência seja a relação educativa estabelecida entre o professor e o aluno pois se mostra prioritariamente individualizada.

Contrariamente à OTD configurada dentro da educação comeniana, ou seja, voltada ao aluno médio, a educação da pessoa com deficiência foi historicamente destinada a atender as especificidades, neste sentido, o número de alunos nas salas se mostra reduzido e a relação educativa é promovida por meio de ações, comandos e ensinamentos que se figuram de maneira individualizada, diferentemente da forma usual onde os ensinamentos gerais são destinados a turma como um todo. Apesar disto, a característica do ensino individualizado não se figura enquanto uma exclusividade da educação especial uma vez que, conforme veremos adiante, a Educação Física também faz uso em determinadas atividades como brincadeiras e jogos, de momentos de ensino individualizado onde a relação educativa se estabelece apenas entre o professor e um aluno.

O momento de semelhante de orientação individualizada ressaltado, pode ser um dos motivos da aproximação entre a Educação Física e a educação especial e da

⁴⁷ No entanto, o ingresso do aluno com deficiência em turmas regulares tem proporcionado mudanças de cunho estrutural em todos os ambientes públicos como preconiza a lei 10098/00 que trata da acessibilidade.

necessidade de poucas adaptações durante as aulas Educação Física para o atendimento do aluno com deficiência, constituindo, logo, uma vantagem metodológica que merece ser investigada uma vez que pode apontar para possibilidades inclusivas que podem se estender às outras disciplinas escolares.

4.5 - A OTD no contexto da Educação Física

O cenário esposado acerca da Educação Física demonstra o quadro histórico no qual foi concebida e foi dentro destas condições que ocorreu a sua inserção dentro do ensino formal de nosso país. Embora existam patentes semelhanças com o quadro de outras disciplinas, sobretudo quando a consideramos dentro da categoria de análise OTD, claras também são algumas nuances que discorreremos a seguir.

A começar pelo estabelecimento da relação educativa entre o professor e o aluno, é possível observar, por vezes, uma perspectiva individualizada uma vez que em uma mesma prática, a exemplo do Futsal, os participantes assumem funções distintas, ou seja, cada aluno receberá uma informação em momento específico: aquele que está na função de goleiro, ala, fixo etc.; as intervenções individualizadas se pautam em um objetivo que se faz coletivo durante a sua concretização, neste caso vencer uma partida. Maior individualização ocorre não só com o aluno com deficiência, mas também com aquele que não consegue desenvolver a proposta dentro dos padrões de excelência exigidos.⁴⁸

Embora todos os alunos possam e devam vivenciar as distintas situações e posicionamentos, a intervenção do professor se mostra individualizada e diferente se considerarmos a prática de um professor regente onde todos copiam simultaneamente a mesma lição. Mesmo em outros exemplos da cultura corporal vivenciados nas aulas de Educação Física, como as brincadeiras populares ou jogos cooperativos, as intervenções adotam uma atmosfera de atenção individualizada embora se sobressaiam nas práticas esportivas por apresentarem características antagonistas, ou seja, de competição.

⁴⁸ A excelência aqui embora tenha origem no esporte de alto rendimento, em verdade, objetiva o nível médio uma vez que assim como a escola, as práticas desenvolvidas nas disciplinas, neste caso na EF se pautam pela normalização, acerca da referência mediana Comenius considerou: "[...] o nosso método encontra-se adaptado às inteligências médias (das quais há sempre muitíssimas), de tal maneira que nem faltem os freios para moderar as inteligências mais subtis (para que não enfraqueçam prematuramente), nem o acicate e o estímulo para incitar os mais lentos. [...] no exército escolar, convém proceder de modo que os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos com os mais sagazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo em que tem necessidade de ser guiados. (COMÊNIO, 1996, p.177-178).

A caracterização agonística, conforme citada anteriormente, manifesta-se principalmente nos esportes, principal elemento mediador e de procedimento dos professores de Educação Física para apresentação do aluno à cultura corporal. Assim como a escola, que com seus componentes formais dispostos em sua OTD compromete-se a socializar o conhecimento historicamente acumulado, a Educação Física, sendo parte deste ambiente, propõe a disseminar a perspectiva de conhecimento humano objetivada na cultura corporal. Neste sentido, a Educação Física também se sujeita, assim como as demais disciplinas, às condições históricas na qual foi concebida uma vez que: “As sucessivas formas de organização social foram marcadas por diferentes modos de produção e de organização produtiva, com uma divisão particular do trabalho e a instituição de meios de produção adequados a finalidades específicas, a educação não pode ser entendida à margem dessas condições materiais da vida.” (LANCILLOTTI, 2006, p.35).

Neste sentido, coube à Educação Física a disseminação da cultura corporal enfatizando aí, sobretudo, o esporte moderno entendido este como uma prática sistematizada dotada de uma caracterização inicialmente agonística onde dois adversários medem forças. Sua origem remete ao forte advento do capitalismo materializado durante a revolução industrial na Inglaterra que se sagrou: “Primeira a aceitar o princípio da competição na vida econômica, primeira a introduzi-lo no recrutamento de sua burocracia, a Inglaterra também fora a primeira a idealizá-lo no esporte, enobrecendo-o com as noções de espírito esportivo e *fair play*, transformando-o numa convenção social. Outras nações modernas tinham que seguir o exemplo ou enfrentar graves riscos.” (WEBER, apud MELO, 2010, p.107-108).

Dessa forma, o esporte como fruto de seu meio reproduz características que o conceituam dentro de uma esfera competitiva semelhante ao sistema capitalista que lhe dá vida e objetivação. Adotando esta postura, o esporte se desenvolveu em diferentes ambientes, dentre eles a escola. Na escola, tornou-se um dos principais elementos mediadores e de procedimentos dos professores para a concretização do ensino. Fonte de entusiasmo, participação e riqueza cultural, o esporte lamentavelmente tem se pautado no ambiente escolar dentro de uma perspectiva de rendimento competitivo em acordo com o princípio da ordem dominante em que fora idealizado, fato confirmado pelos estudos de Castellani Filho *et al* (2009) que denunciam:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p.53).

Dessa forma, o esporte praticado enquanto principal elemento de ensino das aulas de Educação Física adota uma conotação perigosa que reproduz a sistemática capitalista e competitivista onde não há espaço para todos, onde o outro é visto como um adversário, que deve ser subjugado a qualquer custo. As séries iniciais parecem gozar de certa segurança temporária uma vez que os esportes passam a ser inseridos no contexto escolar a partir do 6º ano, no entanto, observa-se que até mesmo em brincadeiras elementares como o "pega-pega" e o "patinho feio" encontramos elementos que propõem uma disputa onde existe a necessidade de um perdedor, para que outro possa vencer.

A competitividade assume óticas ainda mais perversas se pensarmos no aluno com deficiência que não apresenta as mesmas condições para o desenvolvimento das atividades sendo necessárias sensibilidade e visão crítica por parte do professor para que sua participação não se torne desagradável e excludente.

Evidentemente, existem dentro das propostas metodológicas dos professores as exposições coletivas e intervenções - assim como os professores de outras disciplinas podem adotar uma perspectiva mais individualizada de ensino - todavia, o que reforçamos aqui é a característica predominante dentro do ensino da Educação Física, principalmente quando abordamos o esporte: a individualização.

A individualização pode ser vista sob dois prismas: o de uma determinação atribuída pelas condicionantes impostas pelo capital que prega o individualismo e a competição ou como uma necessidade metodológica que se corretamente utilizada pode ser proveitosa por oportunizar a otimização de experiências e aprendizagens por todos os alunos.

Tal individualização dentro do ensino da Educação Física, assim como a pequena atenção voltada aos manuais - fato bastante diferente das outras disciplinas e da proposta comeniana de uma forma geral, faz com que o seu foco de atenção seja mais dinâmico indo do professor para o aluno e, sobretudo, para o esporte que na disciplina em questão adquire a centralidade maior observada no manual didático conforme Alves (2005) nas demais disciplinas.

A mudança de foco e centralidade da Educação Física, pode ser encarada como uma característica natural da disciplina, que promove a disseminação de um elemento cultural que é bastante singular, ou como uma fragilidade de uma prática social que procura uma identidade que a concretize enquanto ciência, fato que lhe conferiria maior credibilidade dentro do âmbito escolar⁴⁹.

O problema maior é que em diversas situações o ensino individualizado é confundido com individualista adquirindo uma ótica excludente onde os "melhores" estão dentro e os "piores" fora, o quê dizer então da relação individualizada com o aluno com deficiência?

Utilizada como recurso sadio, a relação educativa individualizada pode oportunizar confiança ao aluno em sua inclusão nas aulas de Educação Física. Vivenciando, dentro de suas potencialidades, as práticas da cultura corporal, o aluno se vê desafiado a tentar e assim ele vai se apropriando dos ricos elementos pertencentes às práticas do universo da Educação Física.

Tal prática, todavia, não se faz só, pois exige a participação dos colegas de sala e demais profissionais dentro da escola, no entanto, é sólida a afirmativa de que uma Educação Física inclusiva necessita menos das adaptações que muitos crêem necessárias, na verdade exige mais uma adaptação intelectual por parte sobretudo dos

⁴⁹ Por experiência própria presenciei inúmeras vezes professores de outras disciplinas afirmando que desejavam ser professores de Educação Física. Quando indagados dos motivos, eram taxativos ao afirmar que nós (professores de Educação Física) apenas jogávamos bola e que era mais fácil. Tal visão, ainda que simplista e fundada no senso comum, comprova uma valorização secundária atribuída à Educação Física, uma vez que sua competência fica restrita ao "jogar bola", ignorando a formação diversificada e de exigências semelhantes às demais licenciaturas. Evidentemente a questão é bem mais ampla – devemos conhecer a história dos professores de outras disciplinas frente à Educação Física quando eram crianças - entretanto, ratifico que afirmações como a anterior, além da liberação de conselhos ou da delegação para "segurar turmas" quando professores de outras disciplinas faltam ou quando ocorrem reuniões de professores é prática usual no ensino comum sendo ponto de discussão em diversos encontros de profissionais.

professores e gestores da escola para que se saia do senso comum e parta para uma consciência crítica.

Os elementos de mediação da relação educativa professor aluno também apresentam singularidades a começar pelos instrumentos esportivos tais como bolas, maçãs, cordas, arcos que atraem a curiosidade dos alunos dada a sua dinâmica e proposta corporal. Industrializados ou confeccionados artesanalmente⁵⁰ com a turma enquanto proposta de ensino os instrumentos, sobretudo a bola, apontam para uma proposta de liberdade diferenciada dentro do ambiente de ensino onde a lousa, a cadeira e o giz possuem soberania, conforme atesta Freire (1989).

Pelas condições materiais da escola pública brasileira, a bola é o elemento de mediação de maior uso nas aulas de Educação Física. Seja industrializada ou confeccionada pelos alunos, são inúmeras as possibilidades e temáticas desenvolvidas com o principal objeto da cultura corporal. Não por acaso nosso país é denominado país da bola⁵¹.

A informática dentro das aulas de Educação Física da Educação Básica, assim como dentre outras disciplinas, ainda não adquiriu o uso esperado de suas potencialidades sendo utilizada mais como meio de pesquisa elementar, práticas de jogos e, em alguns casos, recurso de melhora de coordenação motora existindo poucas pesquisas sobre o assunto e acerca de seu real significado no contexto educacional (SOBRINHO *et al* 2004). Por vezes, o que se observa é um treinamento instrumental incapaz de desenvolver no aluno uma aprendizagem real capaz de conduzi-lo a uma autonomia diante do computador. Ficando a crítica uma vez que tais recursos poderiam enriquecer ainda mais a prática dos professores e facilitar grandemente o processo de inclusão por meio de suas tecnologias, todavia de acordo com Zanatta (2002, p.60):

⁵⁰ A confecção de instrumentos para a prática de Educação Física nas escolas públicas do país se mostra comum. Embora seja uma importante prática pedagógica, deve ser utilizada de forma crítica e por escolha, entretanto, o que se observa é que muitas vezes esta proposta surge como única alternativa diante do não fornecimento de material didático para os professores, fato também ocorrido entre os colegas de outras disciplinas.

⁵¹ No pitoresco livro “O país da Bola” de Betty Milan, 1998 temos o seguinte trecho: "Sentindo-se querido ou cobiçado, o brasileiro garante que o outro lhe 'deu bola'. Tendo enganado o opositor, vangloria-se com o verbo 'driblar'. Tendo se enganado, confessa que 'pisou na bola'. Se excluído de atividade ou grupo, está 'fora da jogada'. Se em dificuldade, mas com intenção de vencer, vai 'derrubar a barreira' e então clama 'bola pra frente'. Caso, no entanto, abra mão da luta, anuncia que 'tira o time de campo'. Ameaça aposentar-se 'pendurando as chuteiras' [...]"

De nada adianta pensar em preparar para o futuro como sendo uma reparação para o mercado de trabalho, tendo em vista que essa preparação está centrada no ensinamento e no aprendizado de técnicas para o simples uso das tecnologias, ligado à lógica utilitarista-instrumental. Aprender a usar um computador, por exemplo, não é garantia de que o seu uso se dará plenamente.

Outro recurso singular dentro do ensino formal, ou melhor, o mais difundido dentro da educação comeniana, o manual didático apresenta pouca disseminação no ambiente da Educação Física se comparado com as outras disciplinas. Entendido como um instrumento de objetivação e simplificação do trabalho, o manual didático para Alves (2005, p.145) apresenta-se como um anacronismo, uma resposta para um tempo já superado que “[...] petrificou-se e, ainda hoje, permanece resistindo às tentativas que se colocam como objetivo a sua superação”.

Na disciplina Educação Física poucos são os estados da federação que utilizam os manuais didáticos merecendo destaque o Paraná⁵², o Amazonas e o Mato Grosso do Sul com as cidades de Terenos e Deodópolis. O que se observa dentre os professores de Educação Física é o uso, na forma de manual, de algumas obras se fizeram notáveis no campo da disciplina em questão e que se tornam verdadeiros manuais pois, de acordo com Neves (2011, p. 158):

[...] é a centralidade e a exclusividade que ocupa na relação educativa que confere a tal instrumento o caráter de manual, o que o difere do livro didático. Dessa perspectiva, qualquer que seja o livro utilizado pelo professor pode assumir características de manual, desde que seja utilizado como única ou principal fonte de conhecimento – mesmo porque devemos considerar que seu caráter, em princípio, é este – e que seu conteúdo seja simplificado ao ponto de sonegar elementos da realidade que impeçam a autoconstrução do indivíduo rumo à emancipação humana.

Neves é muito feliz em suas afirmações, todavia, considero que peca ao conceber um fenômeno de autoconstrução do indivíduo, afirmação que abriria para uma interpretação de independência do indivíduo frente às bases históricas e materiais em

⁵² O manual didático do Paraná apresenta o mérito de reunir produções dos professores da própria rede de ensino o que valoriza a produção da cultura corporal local, todavia, apresenta, como os demais manuais atuais, a característica da brevidade e limitações em sua densidade crítica.

sua formação caso que, efetivamente, não ocorre, pois o homem, sendo fruto do meio social, o influencia e em muito é influenciado por este.

É pequena a quantidade de pesquisas que abordam o manual didático no âmbito da Educação Física assim como o pequeno uso entre sistemas públicos de ensino, todavia, seu estudo se faz necessário por se tratar de um nicho de mercado que, embora timidamente começa a ser explorado por indústrias do ramo didático como a Editora Positivo e o Sistema de Ensino, Família e Escola SEFE⁵³.

O uso limitado por parte da comunidade da Educação Física com relação a manuais didáticos poderia conferir aos docentes uma maior liberdade na elaboração de seus recursos mediadores possibilitando uma maior riqueza de elementos, todavia, observa-se que isso de fato não tem ocorrido e esta “liberdade” das amarras dos manuais foi encarada com desleixo e deu lugar a práticas tecnicistas onde observa-se, tão somente, a eficiência do gesto esportivo para a consecução do êxito ou até mesmo espontaneístas dentro de uma conotação que explora apenas o aspecto recreativo da cultura corporal e apequena, desta forma, as inúmeras possibilidades de uma Educação Física "grande" ⁵⁴.

Outra problemática que também se mostra oculta é o uso, por parte dos educadores, de um material ainda inferior aos manuais: “livretos” intitulados "1000 atividades", "1000 brincadeiras" etc. que se apresentam tão somente como uma "receita de bolo" para uma atividade recreacionista, empobrecendo e deixando tão aquém a Educação Física de suas reais possibilidades.

O atraso da Educação Física conforme já citado no âmbito educacional se mostra presente também entre alguns pesquisadores que, de acordo com Neves (2011), realizam a defesa do manual didático enquanto elementos que facilitam e enriquecem a prática didática quando em verdade o que se observa é a simplificação e pauperização do conhecimento historicamente construído. Não se trata aqui de uma defesa ao extermínio do livro didático e sim da sua superação utilizando para tal, da pesquisa, do uso de recursos tecnológicos de maneira contextualizada, da análise conjunta dos

⁵³ Maiores detalhamentos serão oferecidos no próximo capítulo deste trabalho.

⁵⁴ Acredito que nenhuma ciência ou prática social é capaz de comportar toda a universalidade e complexidade da sociedade moderna, neste sentido, utilizei o adjetivo grande na intenção de caracterizar a Educação Física enquanto uma prática capaz de feitos significativos e de impactos que extrapolem a prática corporal.

professores frente às proposições levadas aos alunos dentro de uma base crítica de compreensão da realidade social para assim não cairmos no risco de reprodutivismos descontextualizados e segregadores.

O terceiro indicador da singularidade da OTD da Educação Física diz respeito ao seu espaço físico dominante, ou seja, a quadra de esportes. Embora o professor de educação Física faça uso de atividades desenvolvidas em sala de aula tais como jogos de tabuleiros, textos e filmes, a quadra se configura como local maior de sua prática didática e esperado pela maioria dos alunos quando das aulas de Educação Física.

A quadra se mostra como um dos maiores componentes motivacionais para a participação dos alunos além da própria Educação Física que, para Winterstein (2004), já se apresenta como uma “atração natural” ao oportunizar a liberdade do correr, saltar, pular, enfim, conforme apresenta Freire (1989), ser criança, tendo uma educação de corpo inteiro.

A reprodução de uma disciplina e linearidade comeniana, assim como disposta nas classes, por vezes se faz presente nas filas, competições, e atividades que exigem uma maior concentração por parte do seu praticante, entretanto, é perceptível a maior descontração dentre os que participam da Educação Física. Descontração que não pode ser confundida com licenciosidade uma vez que tal espaço deve ser compreendido como local para disseminação do conhecimento socialmente produzido e inerente à cultura corporal. Conhecimento este que deve explorar a prática dos esportes “da” escola, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, da capoeira⁵⁵, dos exercícios sempre de forma contextualizada dentro de uma composição maior que a quadra e a escola que é a sociedade, ou seja, é necessário que, conforme Saviani (2003) frisou, ofereçamos ao aluno, ao ser humano, aquilo de mais relevante que a humanidade produziu, desta forma, a proposta vivenciada dentro da cultura corporal irá adquirir um significado concreto por parte dos participantes e, provavelmente, maior consideração dentro do ambiente escolar.

⁵⁵ A Capoeira combina elementos da dança, da luta, do jogo e da música sendo um elemento dentro da cultura corporal que merece destaque. De origem africana, encontrou no Brasil elementos que a transformaram dando uma nova configuração e estilo. Reflexo de um ideário de libertação e superação e resistência da escravidão, sua história é contada em suas diversas ladainhas como a seguinte de autor desconhecido: [...] Foi no tempo escravidão... Que o negro apanhava sem razão[...]Mas meu deus bem saber que o negro é gente[...] pois tem carne, tem osso e coração. , 2012. Disponível em: <http://www.magalicapoeira.com/musicas-de-capoeira/ladeira-do-pelourinho-tempo-da-escravidao-autor-desconhecido>. Acesso em Junho de 2014.

Com propostas coerentes, que respeitem o ser histórico do aluno e do professor, é possível desenvolver situações de ensino que atendam de maneira positiva a todos os alunos independente de ser, ou, não aluno com deficiência.

Quando a educação escolar objetiva atender a complexidade histórica e diversidade dos alunos inclusos, sobretudo, aprendizes com deficiência, o seu significado e exigências se mostram aumentados uma vez que o ato de aprender apresenta nuances que são singulares a cada indivíduo e sua história pessoal e que podem ser potencializadas de acordo com as deficiências apresentadas pelos indivíduos.

Rodrigues (2008) reforça a concepção de singularidade e dificuldade no trabalho didático frente a classes inclusivas ao afirmar que pessoas com a mesma deficiência podem apresentar necessidades educativas completamente distintas; assim, a proposta educativa com seus recursos, intervenções, e sua verificação por meio da avaliação, sobretudo a de caráter formativo, devem se pautar em uma perspectiva de atuação que auxilie o aluno na busca e descoberta do conhecimento, observando seus avanços, limitações e, sobretudo, potencialidades.

Neste sentido, compreende-se que a heterogeneidade encontrada dentro do ambiente escolar propõe uma visão de inclusão que contemple diferentes condições e históricos uma vez que o ambiente compreenderá seres humanos com histórias pessoais com significativas diferenças que vão da família desestruturada, do pai desempregado, do homossexual, do pobre, do rico do “deficiente” do “eficiente”, enfim, realidades distintas que merecem abordagens coerentes e que considerem tais diferenças.

Dessa forma, para além dos processos rígidos da educação, principalmente no quesito da organização didática, torna-se necessária uma flexibilização metodológica na busca do respeito às individualidades, limitações e/ou dificuldades apresentadas pelos mais diversos alunos, sendo possível assim contemplar a concepção formativa realmente inclusiva, considerando, obviamente, o contexto social e as condições materiais estruturantes.

Defendendo, enquanto finalidade da educação, a emancipação e inclusão social do aluno, Saviani (2012, p. 79) ressalta a importância da compreensão da não neutralidade dos conhecimentos uma vez que são frutos da produção social de seu tempo, dessa forma é preciso compreender os educandos como:

[...] indivíduos concretos, manifestam-se como unidade da diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, síntese de relações sociais. Portanto, o que é de interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu.

Lamentavelmente, percebe-se ainda na prática pedagógica de muitos professores de distintas disciplinas escolares, uma concepção de ensino, de uma tendência eclética que tende conduzir a prática por um viés que pode ser ingenuamente visto como cognitivista e conteudista, porém, o que defende realmente é o posicionamento liberal de uma educação espontaneísta e ativista travestida na máxima do “aprender a aprender”. Tal prática apresenta-se na contramão da perspectiva inclusiva uma vez que reduz o caráter qualitativo da educação em prol de uma subjetividade e liberdade que merecem questionamentos mais profundos.

Essa perspectiva, em muito reforçada através de documentos nacionais, internacionais e em instrumentos avaliativos para levantamentos de indicadores, contribuem para uma prática acrítica pelos professores pois são induzidos a se pautarem em uma perspectiva que tende, tão somente, ao viés utilitarista uma vez que índices positivos são cobrados pelos organismos dirigentes possibilitando assim injeção de recursos na economia. Todavia, tal prática se mostra nociva a uma proposta crítica de cidadania sendo necessário que nunca percamos de vista a proposta de formação humana do indivíduo dentro de uma atmosfera “desinteressada”⁵⁶.

Felizmente, enquanto espaço de contradições, a escola também surge enquanto nicho de propostas transformadoras que se mostram presentes, sobretudo a partir das duas últimas décadas do século XX, tangendo as diversas disciplinas. No que diz respeito à Educação Física o laço ao aspecto corporal e de rendimento produziu entraves que a colocassem em atraso em relação às demais disciplinas na perspectiva da inclusão⁵⁷.

⁵⁶ O termo desinteressado é utilizado aqui na perspectiva defendida por Gramsci, ou seja, livre de finalidades imediatas, utilitárias, que visam a produtividade e atendem aos interesses de uma classe dominante que oprime o operariado e o aliena ao limitar seu acesso ao conhecimento historicamente construído, fundamental para o amplo desenvolvimento humano.

⁵⁷ Conforme citado anteriormente, a Educação Física na perspectiva adaptada se mostra presente desde a década de 1950 focando, sobretudo, a readaptação e reinserção de ex-militares da segunda guerra, entretanto, estamos tratando aqui da Educação Física Inclusiva (EFI) entendida como a praticada em ambiente comum de ensino junto com os demais alunos e não dispendo de equipamentos ou alterações estruturais radicais para sua consecução.

O discurso do rendimento máximo de performance e a naturalização do espírito competitivo no ser humano, elementos comuns ao modo de produção capitalista culminaram em concepções que segregaram aqueles que não atingiam o “ótimo produtivo” marginalizando assim os menos hábeis e o quê dizer das pessoas com deficiência, situação ainda existente mas que aponta para perspectivas mais otimistas como veremos a seguir.

CAPÍTULO 5 – A OTD NAS TURMAS INCLUSIVAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA - SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ÁLVARO LOPES EM TERENOS/MS

Para compreendermos a OTD desenvolvida em determinado tempo/espaço, torna-se fundamental conhecermos a história do surgimento do lócus de investigação, desta forma, abrangeremos a seguir a origem da cidade de Terenos e suas singularidades no tocante à educação.

A compreensão histórica do ambiente investigado, entretanto, exige que, enquanto pesquisadores, não percamos de vista o senso do universal - determinado pelo modo de produção capitalista-, em relação ao singular, uma vez que, conforme Alves (2003, p.1):

Quando educação e cultura são discutidas, quase sempre a expectativa geral é a de que o debate seja centrado sobre a *nossa realidade*; sobre aquilo que nos singulariza. A questão assim considerada já contém uma dificuldade, pois essa concepção de realidade admite a sua atomização. Destituída de unidade, tal concepção sugere a possibilidade de coexistência de *diversas realidades* em contraposição ao que tem existência concreta: a realidade humana.

Neste sentido, iniciaremos um breve detalhamento dos antecedentes históricos que culminaram com o surgimento da cidade de Terenos considerando sempre a totalidade histórica que encetou seu processo de criação e emancipação política.

5.1- A cidade de Terenos

A ferrovia Noroeste do Brasil, assim como ocorrera no sudeste paulista, foi a responsável pela promoção de grande desenvolvimento da região centro-oeste de nosso país, sobretudo no ainda unificado estado de Matogrosso durante a primeira década do século XIX, com o surgimento de diversos povoados ao seu redor.

Terenos, região que recebe o nome dos ancestrais indígenas que habitavam o local, não foi exceção e tributou à ferrovia seu surgimento no ano de 1914 com a instalação de uma estação ferroviária e telegráfica. Entretanto a instalação, em nível de colônia, deu-se na década de 1920 do século passado, por iniciativa de imigrantes alemães, vindos principalmente do estado do Paraná.

Seu povoamento se deu por meio de colônias agrícolas, sendo a primeira denominada Colônia Velha, em 1924⁵⁸, e, seu desenvolvimento proporcionou o incremento de uma nova extensão de terra - a Colônia Nova. Terenos permaneceu como distrito de campo Grande até 1953 quando, por meio da lei estadual nº 674, alcança o status de município. Atualmente, de acordo com o último censo demográfico desenvolvido pelo Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população de 17.146 habitantes, da qual 14.389 pessoas são alfabetizadas totalizando um percentual aproximado de 84%, possui cerca de 100 pessoas com deficiência sendo que 56 são assistidos pela Associação Pestalozzi do município. O total de habitantes matriculados em creches ou escolas totaliza 4709 pessoas, sendo 2883 cursando o ensino fundamental.

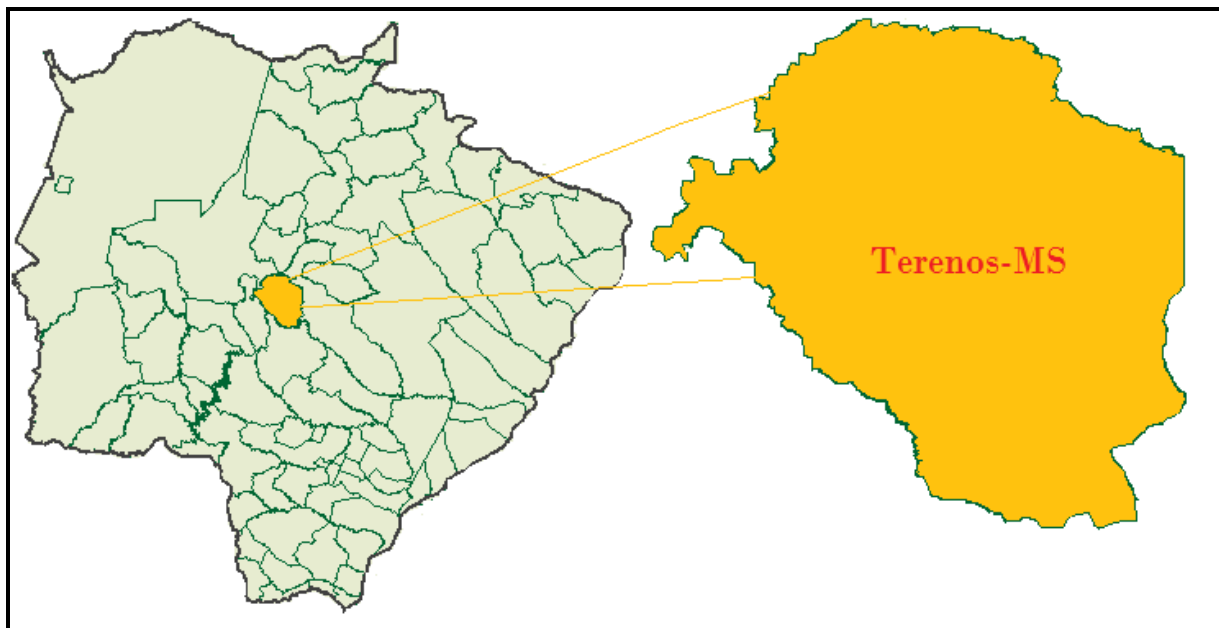
Terenos conta com 11 escolas sendo 8 municipais e 3 estaduais, do total, 5 escolas estão localizadas na área urbana do município e as demais nos assentamentos rurais com a presença de 79 professores distribuídos entre os níveis fundamental e médio, com predominância aproximada de 80% do corpo docente no nível fundamental.

Tabela 1 - Dados Gerais do Município de Terenos

Área	284.124 hectares
Ano de Criação	1953
População	14.450 (IBGE 2007)
Principais Atividades	Agropecuária e Agricultura
Distancia da Capital	30 Km

⁵⁸O sistema de colônia foi uma forma de povoamento territorial muito difundida em nosso país datando desde o período colonial, todavia, assumindo, todavia, diferentes conotações ao longo dos séculos. Para maiores esclarecimentos ver: CUNHA, André Moreira. A Colonização e o Desenvolvimento do Brasil. DECON / UFRGS, Porto Alegre, Junho 1997.

Figura 10 - Localização geográfica de Terenos



Fonte: <http://www.terenos.ms.gov.br/index.php/localizacao>

5.2- A escola municipal prefeito Alvaro Lopes

A escola municipal Prefeito Alvaro Lopes foi fundada no dia 28 de Fevereiro de 1988 pelo então prefeito Alonso Honostório de Rezende sendo a primeira escola do município de Terenos. Conta atualmente com a estrutura composta por 20 salas de aula, 1 laboratório de informática, uma quadra poliesportiva e um playground. O total de alunos atendidos atinge a casa dos quinhentos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O período matutino atende 20 turmas e o vespertino 13 turmas distribuídas entre o primeiro e nono ano do ensino fundamental. Todas as turmas do período vespertino são inclusivas, isto é, possuem alunos com deficiência em números que variam de 1 à 2 alunos por sala - conforme o grau de exigência em assistência. O número de alunos com deficiência que freqüentam a escola regularmente gira em torno de 40 distribuídos nos dois turnos com concentração maior no período vespertino.

O Alvaro (como é chamado pela comunidade), possui uma base informatizada angariada por meio do projeto federal UCA Total, que oferece um computador por aluno, para que o mesmo possa desenvolver suas atividades de ensino mediadas pelo professor, tendo a tecnologia em questão como mais um recurso na promoção da aprendizagem.

É comum o oferecimento, por parte da escola, de atividades extracurriculares contempladas em projetos como danças, passeios, lutas, gincanas, excursões, bingos, teatros, dentre outras, envolvendo os docentes, discentes e a comunidade local. Seu espaço físico constitui referência local sendo destinado à grande parte das formações dos professores do município, entretanto, carece de adequada estrutura de acessibilidade para o ingresso de cadeirantes na quadra de esportes apresentando uma rampa muito íngreme. Dados do último Ideb (2013) demonstram que a escola superou as expectativas, que era de pontuação 4,6 para as séries iniciais, alcançando nota 6,0, a mais alta do município.

Percebe-se um grande sentimento de pertencimento por parte da comunidade em relação à escola e vice-versa sendo a mesma também espaço para palestras, festas de aniversário de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

A escola também conta com a parceria de outras entidades públicas no fomento à educação e cultura com a apresentação de filmes, arte circense e práticas esportivas diversificadas.

5.2.1- UCA Total

O programa um computador por aluno PROUCA é um projeto federal instituído pela lei nº 12.249/10 cujo objetivo consiste em “[...] promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.” (BRASIL, 2010, p.1).

A proposta⁵⁹ geral se assenta sobre o pressuposto de uma maior oferta de tecnologia digital a todos os estudantes da rede pública nacional, estendendo suas ações à família, tendo um maior detalhamento como se segue:

O PROUCA integra planos, programas e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo (Decreto nº 6.300, de 12/12/2007). O programa se integra de modo mais efetivo ao ProInfo, cuja ação de formação dos profissionais da educação para o uso pedagógico das tecnologias em

⁵⁹ Outro objetivo que merece ser citado, constando na página eletrônica do MEC, mas não no documento legal, é o adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil.

laboratórios de informática será ampliada e enriquecida com o uso de equipamentos portáteis. Esses equipamentos poderão ser utilizados tanto nos espaços escolares (sala de aula, pátio, laboratórios, etc.) por estudantes e professores, de acordo com regras a serem estabelecidas, como em suas residências, iniciando assim um processo de inclusão digital de familiares e da comunidade em geral. Idem (BRASIL, 2010, p.01).

O PROUCA, Conforme Lavina e Veigas (2013), é derivado de um projeto denominado *One Laptop per Children* (OLPC) desenvolvido na Suíça e apresentado ao então presidente do Brasil, Luís Inácio “Lula” da Silva, durante o Fórum Econômico Mundial, em Davos, no ano de 2005. O protótipo de laptop apresentado ao presidente era o denominado XO desenvolvido pelo Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) sob a promessa de significativa capacidade tecnológica a um custo reduzido de apenas 100 dólares por unidade⁶⁰. A proposta foi vista com bons olhos pelo representante do Estado que determinou seu estudo para a implementação: formaram-se equipes e no ano de 2007 iniciou em critério experimental a oferta do programa em cinco escolas pertencentes a cinco estados a saber: São Paulo-SP, Porto Alegre-RS, Palmas-TO, Pirá-RJ e Brasília-DF.

No ano de 2010 foi concluído o pregão para fornecedores de equipamentos sendo acordado ao consórcio vencedor (CCE/DIGIBRAS/METASYS) o oferecimento de 150.000 laptops entre 300 escolas municipais e estaduais selecionadas. O otimismo acerca do programa entre as esferas Federal, Estaduais, e Municipais contribuíram para a implementação do projeto ampliado denominado UCA TOTAL sendo escolhidos apenas seis municípios brasileiros: Barra dos Coqueiros/SE, Caetés/PE, Santa Cecília do Pavão/PR, São João da Ponta/PA, Tiradentes/MG e Terenos/MS.



Peso de 1,3 kg, configuração- processador Celeron-M 900 Mhz, 256 MB de memória DDR2 mais 1 GB de memória flash e duas portas USB, tela LCD de sete polegadas, rede wireless e rede Ethernet. Placa de som com entrada para microfone. O sistema operacional Metasys Classmate já vem instalado no laptop com alguns aplicativos exclusivos para o processo educativo em sala de aula. Este sistema é baseado no Metasys, com algumas alterações compatíveis ao Classmate PC e adequadas ao público- alvo, estudantes do ensino fundamental e médio. (SCHNEIDER et al, 2011, p.372, adaptado).

Figura 11 – modelo de laptop utilizado pelo UCA. Fonte: <http://www.cceinfo.com.br/uca/>

⁶⁰ De acordo com Lavina e Veigas (2013): “Na pratica, o modelo XO do MIT, bastante elementar, nunca saiu apenas pelos tão propalados 100 dólares, o que acabou atrasando e restringindo muito a expansão dessa primeira geração de experimentos com computadores individuais nas escolas. O custo médio do XO varia entre 300 e 350 dólares”. No Brasil, o modelo similar é denominado CLASSMATE PC e custa R\$ 553,00, isto é 245 dólares ou aproximadamente duas vezes e meia o preço originalmente idealizado.

O número restrito de municípios de implementação do UCA TOTAL seguiu critérios seletivos rigorosos, contribuindo assim para um número reduzido de cidades contempladas, além do condicionante de experimental atribuído ao projeto. Os critérios observados, de acordo com Lavinias e Veiga (2013), são: reduzido tamanho e densidade populacional, menos de 20.000 habitantes, homogeneidade social e ausência de violência⁶¹.

Dos seis municípios escolhidos Terenos foi o último a receber os notebooks, o que causou um atraso na distribuição aos alunos gerando certa reclamação por parte da comunidade, chegando efetivamente aos alunos apenas no ano de 2011.

Após a seleção dos municípios e suas respectivas adesões, a aplicação do UCA Total foi condicionada a duas fases conforme especificado por Lavinias e Veiga (2013, p.551):

[...] instalação de tecnologia de conectividade nas escolas e na cidade, transformação da estrutura física – adequação do espaço escolar para receber laptops individuais em sala de aula e adotar rede *wi-fi*, assegurar a capacitação e formação de professores no uso do laptop UCA, seja como ferramenta individual, seja como meio de conexão ao universo da educação digital, com seus conteúdos *online* e interativos. Por fim, tinha a distribuição dos laptops aos alunos.

A fase de formação dos professores se desenvolveu em cinco módulos totalizando 180 horas, distribuídas em 40 horas presenciais e o restante à distância, usando a tecnologia on-line. As formações foram de competência dos parceiros do MEC sendo instituições de ensino superior e universidades, em Terenos a responsabilidade acerca das capacitações ficou a cargo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), câmpus de Campo Grande.

⁶¹ Os critérios expostos (de caráter social) apresentados se mostram contraditórios quando se pretende considerá-lo dentro de uma perspectiva de educação inclusiva uma vez que, ao se instituir condicionantes discriminatórios que ratificam a ausência de um problema, tais como a violência ou estratificação social, privilegia-se nichos que já estão em condições mais favoráveis tratando-se de uma política do “se salvar quem já está salvo”, além disso, inexistente dentro do sistema capitalista a homogeneidade social uma vez que não é do interesse burguês pois significaria a socialização do lucro, logo, sua redução entre a classe dominante assim como inexistente também a condição de violência que se manifesta em diferentes situações sendo na maioria das vezes fruto do próprio modo de produção como salientaram Marx e Engels já no século XIX.

5.2.1.1- O panorama do UCA total nos municípios

A introdução do projeto federal apresentou resultados que, embora aquém das expectativas, merecem ser ressaltados para que assim possamos avançar acerca da temática desenvolvida. Além do caráter subjetivo, de empolgação e curiosidade por parte da população escolar diante do novo recurso, surgem, também, benefícios que se apresentam de forma mais concreta. O primeiro aspecto diz respeito ao aumento no número de leitura por parte dos alunos e maior facilidade na alfabetização dos alunos das séries iniciais que, segundo a observação de Lavinias e Veiga (2013), se manifestou enquanto melhora no grau de alfabetização das letras e números.

A melhora na qualidade e quantidade de bagagem literária do alunado, partindo do pressuposto do caráter fundamental que é ter domínio da leitura para a compreensão das ciências, de um modo geral, é vista de maneira muito positiva pois oportuniza a ampliação do conhecimento do aluno acerca daquilo que é socialmente produzido proporcionando, ao menos em teoria, a redução do lapso frisado por Alves (2005) entre a quantidade de conhecimento produzido socialmente e o conhecimento efetivamente assimilado pelos alunos ⁶².

Outro aspecto positivo diz respeito à socialização da tecnologia da informática entre os alunos de baixa renda e seus familiares, muitos dos quais só tiveram contato com computadores após a introdução do projeto UCA TOTAL, quando então os alunos passaram a levar os laptops para suas casas. Tal fato mostra-se positivo, pois, desta forma, a família, entendida como um elemento basilar na conformação civilizada do homem, conforme aponta Engels (1984), tem reforçada a curiosidade acerca da nova tecnologia e o contato inicial dos demais membros da família com os laptops pode estimular ainda mais o aluno no estudo, para o esclarecimento e ensino aos familiares.

Scheneider *et al* (2011), observando a introdução do UCA TOTAL na cidade de Tiradentes (MG) observaram também, enquanto benefício significativo, a contribuição para práticas inclusivas, uma vez que a tecnologia possibilitou uma compensação diante dos alunos com deficiência, entretanto, para a autora:

⁶² Avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) colocam o Brasil entre as nações mais deficitárias nos quesitos leitura e matemática ocupando a 38ª colocação entre 44 países avaliados.

Laptops educacionais, consorciados com tecnologias assistivas, apontam para uma grande contribuição no processo de desenvolvimento, ao permitir que alunos com necessidades especiais possam realizar a mesma atividade que dos demais alunos, concretizando um dos princípios da educação inclusiva, a construção do conceito de pertencimento. (SCHENEIDER et al, 2011, p. 571)

De fato, conforme já era sentenciado por Francis Bacon, ainda no século XVI, ao afirmar que a tecnologia tem a capacidade de igualar os homens, podemos ver no uso de laptops uma rica ferramenta para a inclusão de pessoas com deficiência, todavia, a máxima de Bacon não deve ser tomada como uma verdade absoluta quando se deixa negligenciar as condições históricas do indivíduo com deficiência. Um exemplo claro disso é quando observamos que, na constatação da melhora no desempenho qualitativo e quantitativo de leituras e resolução de tarefas de casa apresentados no trabalho de Lavinias e Veiga (2013), os resultados se mostraram maiores entre os alunos que estavam dentro de uma classificação sócio-econômica acima da linha da pobreza, fato que lamentavelmente acontece com certa frequência entre as políticas públicas de distribuição de renda e benfeitorias pelo país⁶³, sendo indicativas do baixo impacto destas ações do Estado. Nas palavras das autoras:

[...] a análise de impacto demonstrou que, apesar de o acesso ser universal, gerando aparentemente chances iguais para todos os alunos contemplados pelo UCA, os não pobres são os que mais se favorecem dessa intervenção. Verificou-se que o impacto benéfico do UCA é maior para os alunos não pobres do que para aqueles vivendo abaixo da linha da pobreza. Assim, pode-se supor que, se não forem formuladas iniciativas complementares que monitorem a forma como ocorre, de fato, a apropriação das TICs pelas crianças mais necessitadas, e provável que se reproduzam *gaps* de oportunidade que um programa como o UCA deveria ter por finalidade eliminar ou, ao menos, atenuar. (LAVINAS e VEIGA, 2013, p.567)

Assim como benefícios, o projeto tem apresentado aspectos que necessitam de atenção e retificação, a começar pela demora de alguns municípios em desenvolver as condições físicas adequadas para o projeto: em alguns faltam armários adequados para armazenamento do laptop, em outros a recarga fica a cargo do aluno, onerando famílias mais pobres inexistindo também uma rede de internet adequada para as pesquisas – fato relatado em todos os municípios partícipes. Outro elemento negativo que necessita de

⁶³ Outro benefício apresentado pelas autoras diz respeito ao adensamento da economia local sobretudo entre os trabalhos de prestadores na área de informática.

destaque é a composição estrutural do laptop que não contempla as necessidades de pessoas com deficiência, sobretudo de ordem motora, por apresentar um teclado extremamente pequeno o que torna muito difícil o seu manuseio para uma pessoa com paralisia cerebral com acometimento dos membros superiores, por exemplo. Tal fato evidencia um problema de não levantamento do público assistido uma vez que parte significativa dos alunos com deficiência da escola possui paralisia cerebral e, desta forma, cria-se um paradoxo, onde uma tecnologia que veio com uma proposta inclusiva torna-se, até certo ponto, excludente.

A formação dos professores estabelecida em módulos também pode suscitar críticas pois se baseou numa prática investigativa, quase independente por parte dos professores cursistas, onde os elementos de ordem técnica, ou seja, comandos e recursos do software utilizado – Linux Educacional, ficaram a cargo dos professores - partindo-se do pressuposto que a semelhança daquele com o pacote Office (pago) -, por ser conhecido pela maior parte dos professores, seria suficiente para a “autoformação” daqueles que ensinariam os alunos diante da nova tecnologia. Tal julgamento se mostrou prematuro e muito desastroso, pois muitos professores apresentaram muitas dificuldades no manuseio e domínio do material⁶⁴.

Por se pautar em uma proposta inclusivista, o curso de formação também deixou a desejar por não trabalhar a temática inclusão em momento algum, desconsiderando assim as pessoas com deficiência e as minorias. As especificidades do ensino referentes às diferentes práticas sociais e ciências trabalhadas no contexto educativo também ficaram a cargo do professor cursista, uma vez que conhecimentos específicos não foram abordados; tal situação pôde ser sentida com diferentes intensidades nas as diferentes disciplinas: a matemática, pioneira no uso da informática, utiliza de gráficos, cálculos e ilustrações de dimensões diversificadas apresentando maior simbiose com a tecnologia; as disciplinas biológicas, buscam nas imagens e representações esquemáticas figurações mais concretas, que aproximem o virtual do real; as artes, história e língua portuguesa buscam no referencial ilustrativo novas formas de se estudar e aprender melhor. Com relação à Educação Física e a sua especificidade motora, a prática e uso dos laptops ainda se concentram no caráter expositivo de vídeos,

⁶⁴ As queixas foram observadas por meio das postagens em fóruns virtuais de formação continuada do projeto UCA Total onde muitos professores reclamavam da dificuldade em compreender o funcionamento do software.

ilustrações táticas, textos ou prática de jogos virtuais, exigindo ainda maiores pesquisas para melhor aproveitamento da tecnologia virtual com relação à cultura corporal, sobretudo nas turmas iniciais.

A incomunicabilidade entre os municípios e a precariedade de fiscalização das propostas, por parte do órgão federal, também se apresenta como um dos principais problemas pois gerou uma condição de liberalidade na proposição do projeto, descambando para um sub-aproveitamento das potencialidades da tecnologia em questão. Acreditamos que uma proposta de dimensões tão pretensiosas como as apresentadas pelo projeto UCA TOTAL deve prever em seus instrumentos de formação e avaliação a realização de simpósios e encontros entre as cidades participantes no intuito de possibilitar trocas de informação elencando acertos, erros e possibilidades de superação, entretanto, tais encontros não constam nos documentos norteadores⁶⁵.

Diante do exposto, os benefícios elencados parecem ainda incipientes frente ao incremento de verba pública diante do projeto UCA TOTAL, no entanto, é preciso que não percamos de vista a brevidade da introdução da informática no contexto nacional e a curta e precária formação que vêm sofrendo os professores acerca das novas tecnologias, inexistindo, até o momento, disciplina em âmbito acadêmico nos cursos de licenciatura voltados a teorização da questão da inserção da informática no contexto educacional. O contexto recente da informática, todavia, não isenta nossa culpa diante do atraso no uso das tecnologias se comparados a outras nações e nos imprime a busca de soluções rápidas, coerentes e de amplo espectro para que possamos assim visar um horizonte de superação, conforme Alves (2005), da pedagogia comeniana que merece seu lugar na história, mas que não atende mais as demandas sociais em sua totalidade.

A informática, posta como está, pouco mais tem feito que o livro didático uma vez que, por vezes, é utilizada apenas como um manual que se liga na tomada ratificando assim um paradoxo, onde é utilizado aquilo que de mais moderno se produziu até o momento, todavia, como se fosse o velho manual didático. Tal cenário procura por culpados e a responsabilidade recai em sua maior parte no professor que às vezes tem receio da tecnologia que adentra o espaço escolar, entretanto, a sociedade não

⁶⁵ A estrutura física dos computadores, com tamanho reduzido do teclado, *layout* de difícil leitura e programa diferente do usual também foi relatado como problema pelos alunos, sobretudo pelos alunos que possuíam deficiência física ou visual, tudo indica que o laptop idealizado não foi concebido pensando no aluno com deficiência ao contrário de seu discurso salvador.

se questiona sob quais condições é ditado ao professor que incorpore esta nova ferramenta e com ela “salve a sua sala”.

O cenário esposado mostra que é inegável a necessidade do surgimento de uma nova geração de professores – muitos ainda alunos, que recebem "brincas" por ficar mexendo no computador durante a aula de informática e não prestando atenção na “rica” informação oferecida, todavia, esta nova realidade só se fará presente se pensarmos em assumir uma proposta crítica de melhora, por meio de pesquisas, diálogos, e reflexões sobre o contexto atual e sobre a necessária instituição de uma nova organização do trabalho didático que incorpore efetivamente as tecnologias mais avançadas com a finalidade de democratizar o acesso ao conhecimento.

5.2.2 - Sistema Educacional Família Escola – SEFE

Desenvolvido no ano de 1995 através da junção do "Sistema Educacional Base" e das Faculdades Integradas do Brasil (UNIBrasil), voltado para a educação infantil, o ensino fundamental, médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino profissionalizante e tecnologia educacional. Segundo o vídeo comercial de apresentação da instituição, sua criação observa um trabalho pedagógico direcionado a partir de uma perspectiva “sócio-histórica” de educação e voltado para uma abordagem de interdisciplinaridade.

A implantação do sistema educacional foi desenvolvida até o ano de 2006 sob o nome "Sistema Educacional UNIBrasil" (SEU), inicialmente sendo desenvolvida em cinquenta municípios do Paraná e Santa Catarina, atendendo cerca de 7.000 professores e 120.000 alunos. Atualmente, atende cerca de cem municípios em diversas regiões do país, sobretudo no estado do Ceará (56 municípios atendidos), sendo que em MS participam os municípios: Juti, Novo Horizonte do Sul, Bonito e Terenos. Sua organização compreende uma editora responsável pelo material impresso, um sistema de ensino responsável pela preparação das equipes de formação dos municípios e professores, além de um núcleo tecnológico responsável pela Educação à Distância (EAD) denominado IB@C, que também age, segundo o tutorial da empresa, enquanto estratégia complementar do laboratório de informática das escolas.

Figura 12- manuais didáticos do SEFE



Fonte: <http://www.sefesistema.com.br/>

No ano de 2012, por motivos comerciais, a empresa passou a ser denominada SEFE atendendo inúmeros municípios e adotando uma proposta focada em três frentes que são: os alunos, a família e a escola. O sistema possui, enquanto diferencial em relação a outras empresas do ramo, o desenvolvimento de um sistema de apostilamento voltado também às famílias com dicas, palestras e aconselhamentos acerca das relações familiares.

Figura 13- Logomarcas do SEFE e de sua editora



Fonte: <http://www.sefesistema.com.br/>

O SEFE oferece, na forma de apostilamento, pacotes voltados para alunos da educação infantil ao ensino médio dispostos da seguinte forma: Coleção Caminhos, composta por dezesseis volumes de apostilas para as séries iniciais 1º ao 5º ano.

Material didático do professor. Material didático de apoio, sendo cartazes, alfabetos ampliados, caderno de registro, entre outros. Formação de 40 horas/aula por ano de assessoramento pedagógico, para os professores e equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação; aos professores do 1º ano, são 96 horas/aula. Plataforma virtual para o atendimento dos professores para esclarecimentos e contatos. Serviço de consultoria dos assessores do SEFE nas escolas, cursos de capacitação à distância, oficinas, palestras e orientações para os pais com material específico – Coleção Família & Escola⁶⁶.

Os sistemas de apostilamento adquiriram maior amplitude em fins do século XX, com a disseminação efetiva do ensino formal. Embora pudesse ser observado com maior frequência em escolas particulares tradicionais, atualmente também é muito utilizado em redes municipais em todo o país envolvendo grandes montantes de dinheiro. Para Adrião et al (2009):

[...] a tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar ‘desigualdades’ entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias. (p.810).

Conforme bem apontada por Adrião *et al* (2009), a proposta do apostilamento consubstancia “uma nova reprodução do capital” uma vez que milhões são gastos quando da adesão pelos municípios dos materiais desenvolvidos pelos setores privados de ensino. Sob o argumento da redução das desigualdades, é oferecido um material que pouco contribui para a formação do aluno. Outro ponto nocivo, que podemos considerar, é a uniformização do ensino que desrespeita singularidades regionais, uma vez que o material é feito na maior parte dos casos em larga escala e é usado como plataforma política pois, grande parte dos pais e demais membros da família observam,

⁶⁶ O pacote, conforme Giacomini (2013), também pode ser adquirido de maneira fracionada através das apostilas, base informatizada ou formação.

com advento do material, um interesse e investimento na educação da população, quando em muitos casos é apenas um trampolim político.

A perda de autonomia pedagógica por parte do professor fica patente uma vez que é cobrado para que utilize o apostilamento que implicou grande investimento por parte do município⁶⁷, em suma, o interesse financeiro prima em detrimento das propostas do professor que vê tolhida grande parte de suas iniciativas. Nas palavras de Amorim (2008, p. 40-41):

Embora haja um discurso de que a utilização da apostila visa a uma educação de qualidade, com material adequado, atualizado e eficaz, sua criação e utilização é advinda primeiramente de interesses financeiros de um mercado que descobriu uma nova fatia do setor editorial. O que queremos dizer é que o surgimento e a consolidação das apostilas se deram a partir da visão empreendedora dos proprietários de estabelecimentos privados de ensino, e não, como se procura veicular, da experiência e da prática pedagógica adquiridas por grandes profissionais do ensino.

Dentro da proposta da Educação Física, o sistema de apostilamento também recebe críticas apresentando muitas limitações que o caracterizam enquanto mero roteiro de atividades, com pouca exigência crítica por parte dos professores, em sua elaboração e dos alunos, na realização das atividades. Chama a atenção também o fato de em todas as apostilas não ocorrer, em momento algum, a teorização sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, inexistindo preocupação com este público que se faz cada vez mais presente nas escolas comuns.

Obviamente, a Educação Física, por suas singularidades que vão desde os elementos trabalhados à dinâmica da relação educativa, ora individualizada ora coletiva, prescinde em muitos momentos de uma modificação em suas atividades para o atendimento inclusivo de minorias - dentre estas as pessoas com deficiência-, no entanto, não contemplar, dentro da base teórica, uma parcela diferenciada de estudantes, tão presente nas escolas contemporâneas, suscita dúvidas quanto ao teor crítico e a noção de totalidade e alcance das apostilas utilizadas.

⁶⁷ Outra forma de coerção para o uso do manual é o Prêmio 'Ação Destaque' é proposto pelo SEFE/Instituto UNIBrasil e tem como objetivo identificar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e desenvolvidas por professores, diretores e coordenadores pedagógicos que utilizam os materiais e ações do SEFE, implantados na rede municipal de ensino no ano de 2012, (PRÊMIO, 2012, p.1). Disponível em : [HTTP://sefesistema.com.br.br](http://sefesistema.com.br.br). Acesso em 02 de Jun. 2014.

Dessa forma, as apostilas, além das inúmeras críticas já postas, mostram-se mais como um elemento imposto por questões políticas, não contemplando a complexidade das disciplinas escolares, sobretudo, da organicidade de um conhecimento que deve ser entendido enquanto composto e não fragmentado; não atendendo e não ratificando a sua afirmação de "crítico" e baseado na proposição histórico crítica de Saviani.

Outra questão preocupante que merece ser sinalada é a inconstância epistemológica apresentada pelo material que afirma se basear em uma visão sócio-histórica e, em alguns trechos, faz uso de posicionamentos da perspectiva histórico-crítica de Saviani e, ao mesmo tempo, faz a defesa de uma abordagem interdisciplinar, que, no mais geral, não atenta para os fundamentos epistemológicos das disciplinas utilizadas, podendo articular perspectivas de base marxista, positivista e construtivista, sem qualquer questionamento.

Embora as abordagens em questão apresentem aproximações, devem ser entendidas em suas singularidades como propostas desenvolvidas em contextos e por autores distintos sob o risco de se cometerem junções equivocadas. A utilização da caracterização da perspectiva do material SEFE enquanto dotado de uma visão sócio-histórica pode ser fruto de necessidade comercial para o atendimento adequado de exigências de alguns municípios que afirmam se referenciar por tal perspectiva, como podemos observar no edital de Florianópolis (2012,p.15) onde observa-se: “Os livros deverão ser desenvolvidos com base na proposta sócio-histórica da educação, condizente com a proposta pedagógica do município”, todavia, acreditamos que a escolha de uma base epistemológica deva partir de questões mais importantes que as econômicas como o tipo de sujeito que se pretende formar.

Aspecto que também merece atenção é o apostilamento voltado aos familiares que acaba por ampliar uma proposição de ação da escola que extrapola a condição para a qual foi concebida que é a transmissão do conhecimento socialmente construído e acumulado⁶⁸. Tal material didático voltado para a família também incorre no equívoco de conceber a família a partir de um modelo padrão desrespeitando assim a dinâmica familiar existente. Tal fato também foi encontrado por Cainelli e Oliveira (2007)

⁶⁸ É fundamental a participação da família dentro do âmbito escolar uma vez que os melhores resultados aparecem quando esta associação se mostra positiva, entretanto, é preciso compreendermos que se tratam de instituições distintas e que gozam de certa autonomia entre si. Além do mais, compete à escola o compromisso maior com a esfera do ensino formal - algo que muitas vezes esta não dá conta uma vez que se mostra anacrônica. Que diríamos então de assuntos dos familiares dos estudantes?

estudando os livros didáticos de História aprovados pelo PNLD, para a autora, citada por Giacomini (2013, p. 166): "[...] apesar das duas coleções não apresentarem uma visão estereotipada de família, ainda acabam incorrendo numa família modelo, ao inserir a família patriarcal moderna em comparação aos outros tipos de agrupamentos familiares".

O manual didático, que com suas dissecações e empobrecimento históricos tornou-se apostila, adquiriu hoje um escopo maior do que a da universalização do ensino, proposta por Comenius, pois, sob a égide do capital, na condição de mercadoria, move cifras milionárias, é utilizado em estratégias políticas e movimenta economias de grandes empresas. Do ponto de vista de sua forma e função, algumas características existentes desde os manuais antigos, no entanto, permanecem vivas, a começar pela visão de formação mediana por meio do conhecimento elementar, da ratificação do ponto de vista da burguesia e da desvalorização "muitas vezes obscura e incompreendida" do ofício do professor uma vez que:

O diálogo com a empiria possibilita inferir que, para o SEFE, o professor pode ser qualquer pessoa desprovida de formação pedagógica, desde que execute o que está elaborado no material e do modo como foi aprendido no assessoramento. Isso gera uma hierarquização de quem elabora o conhecimento e de quem o executa. Nesse sentido, o que se compreendeu é que as ferramentas desse sistema de ensino atuam dissimuladamente, no sentido de podar a autonomia dos professores, de retirar sua capacidade de busca de conhecimento, seu potencial criador e de reflexão, enfim, visam à produção de um técnico docente. Ademais, foi possível identificar que a utilização do material didático do SEFE propicia a emergência de um sujeito que atua de forma mecânica e conduz a um paulatino processo de desprofissionalização, visto que o professor não é mais quem elege nem mesmo os objetivos de sua ação docente. (GIACOMINI, 2013, p.165).

As constatações de Giacomini (2013) revelam a maneira como o sistema de apostilamento pode ser limitador do trabalho didático, configurando-se num instrumento que pode tolher as possibilidades críticas no processo de ensino/aprendizagem.

5.2.3 - A relação educativa nas turmas inclusivas da escola Alvaro Lopes

A proposta das turmas inclusivas se desenvolve em todas as turmas da escola, ou seja, da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental abordando múltiplas deficiências: físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas (como a paralisia cerebral, a síndrome de down e a deficiência auditiva, entre outros quadros), atendendo sempre a demanda local. Percebe-se uma concentração acentuada de alunos com paralisia cerebral nas séries iniciais, sobretudo 3ºs, 4ºs e 5ºs anos.

Todas as turmas possuem ao menos um aluno com deficiência no período vespertino totalizando⁶⁹ 26 alunos com deficiências que variam da intelectual leve, visual, auditiva e física com prevalência da paralisia cerebral. Todo aluno com deficiência é assistido por um ajudante instruído para o atendimento e pertencente ao quadro de profissionais da Sociedade Pestalozzi de Terenos, fundada em 10 de Janeiro de 1986 e localizada cerca de duzentos metros da escola. A localização privilegiada facilita a prática de ações comuns como passeios, festas e festivais facilitando a inclusão no ambiente escolar comum. Outro fator positivo se deve ao fato de os profissionais se conhecerem e morarem na mesma localidade o que lhes confere um relacionamento extra profissional positivo.

As propostas de ensino são desenvolvidas em conjunto e existe a participação dos auxiliares nas práticas, juntamente com os professores e os alunos. Existe um sistema de fichamento, semelhante a um portfólio descritivo, que é visto por todos os professores sendo discutidas questões acerca do comportamento e aprendizagem dos alunos com deficiência. Os professores também contam com o apoio de uma professora especialista (lotada na escola) que auxilia na elaboração de propostas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência. Dentro da prática da Educação Física são desenvolvidos circuitos de atividades onde todos participam, cada um ocupando funções compatíveis com as suas possibilidades sendo muitas das ações propostas pelos alunos, pelo professor ou auxiliares. Os auxiliares em sua maioria possuem formação superior em pedagogia ou Educação Física ou estão cursando uma destas licenciaturas o que lhes confere conhecimento acadêmico sobre a prática de ensino.

⁶⁹ No período de pesquisa havia cerca de 14 alunos com deficiência(s) no período matutino o que somado aos 26 do período vespertino totalizavam quarenta alunos. O número e a frequência dos alunos é variável em virtude de muitos pais viverem da agricultura e se mudarem em períodos de colheita assim como quando da necessidade de algum tratamento específico.

A organização do trabalho didático, que se mostra predominantemente comeniana, adquire singularidades nas aulas de Educação Física por se desenvolver em momentos onde a ação do professor, ou do assistente, ou de ambos, incidem de maneira individualizada com foco em um único aluno que desenvolve função específica dentro de um esporte, jogo, brincadeira ou luta. Tal relação individualizada poderia ser hipotetizada enquanto quebra de um paradoxo da educação comeniana, entretanto, o que ocorrem são momentos transitórios onde a informação vai da relação educativa individualizada à coletiva e vice-versa dentro de uma dialética que se mostra muito positiva com relação à inclusão uma vez que todos os alunos são convidados a assumir os diferentes papéis dentro da dinâmica oferecida pelas atividades da cultura corporal.

Os próprios elementos da cultura corporal oferecem a possibilidade da relação individualizada e coletiva de ensino sem a necessidade de interrupção total das atividades proporcionando assim maior aproveitamento do tempo⁷⁰ de maneira individualizada dentro de uma prática coletiva, como por exemplo em uma brincadeira de pega-pega onde um fugitivo pode ser orientado por quem está ao redor sobre a aproximação de um perigo, sem necessariamente estar interrompendo a participação dos demais membros da brincadeira.

Um momento positivo entre as crianças durante a aula de Educação Física é a prática da natação que se desenvolve em uma piscina localizada no Centro de educação Infantil (CEINF) “Bom Jesus”⁷¹ - próximo à escola. A natação desenvolve-se em caráter lúdico e utiliza de aparelhos simples como bóias e bastões flutuantes, são desenvolvidas brincadeiras como pega-pega, submarino, caça ao tesouro, cabos de guerra entre outras. O ambiente aquático se mostra como um facilitador e recurso estimulante para práticas corporais proporcionando relaxamento, diversão e maior segurança sobretudo aos

⁷⁰ O aproveitamento de tempo depende em muito da estruturação adequada da aula uma vez que atividades divertidas como uma estafeta com bola pode se tornar enfadonha quando o aluno permanece muito tempo na fila para esperar a sua vez de jogar. Uma opção para resolver o impasse seria o desenvolvimento de várias filas ou a obrigatoriedade de passagem da bola nas mãos de todos os participantes antes da corrida do primeiro da fila.

⁷¹ O CEINF Bom Jesus fica localizado em um local alugado e sua sede pública está em construção, entretanto, sua distância inviabilizará a continuidade do projeto pelos alunos da escola Álvaro Lopes, entretanto, por iniciativa dos professores e solicitação da direção da escola, foi pedido à prefeitura a análise orçamentária para a construção de uma piscina na escola municipal, todavia, a resposta ainda não foi favorável e, lamentavelmente, o projeto da piscina permanece esperando por aval da prefeitura. Todavia, os alunos com deficiência que são assistidos pela Associação Pestalozzi ainda têm atividades aquáticas na associação em uma piscina de tamanho reduzido ocorrendo uma exclusão às avessas pois foram os alunos sem deficiência que perderam o acesso à piscina durante as aulas de Educação Física.

alunos com paralisia cerebral que adquirem na prática uma maior mobilidade e confiança.

Fica perceptível que a questão da inclusão nas aulas de Educação Física das séries iniciais é mais uma questão conceitual do que concreta uma vez que os alunos se mostram participativos e não enfatizam as diferenças entre este ou aquele, dessa forma, a inclusão ocorre sem dificuldade ⁷².

Nas atividades que envolvem uma maior destreza física como pega-pega, o professor junto com os alunos desenvolve técnicas que proporcionam adaptações como um aluno que empurrará a cadeira enquanto o colega com deficiência arremessará uma bola para acertar os colegas que fogem, ou um colega cadeirante que poderá livrar aqueles que forem pegos e se transformarem em estátuas.

A prática de jogos em sala como xadrez, quebra-cabeça, damas, dominós etc praticamente não necessitam de adaptações utilizando do desenvolvimento das atividades em quartetos onde um aluno pode auxiliar o outro com deficiência na realização dos movimentos e, desta forma, a participação dos alunos com deficiência são bastante positivas demonstrando que a inclusão ocorre de maneira efetiva e sem grandes complicações nesta situação.

A quantidade de alunos por sala se mostra bastante produtiva para as práticas educacionais com número não excedendo a 25 alunos e no caso de sala inclusiva com, no máximo, 20 alunos, realidade bastante diferente de outros municípios de nosso país e estado assim como de colégios da rede pública de nossa capital onde é comum salas de aulas superlotadas, principalmente em escolas de periferia.

O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) também se faz presente, todavia, a velocidade da internet e os computadores fornecidos pelo projeto UCA se mostram abaixo do necessário para uma prática mais efetiva, entretanto, é preciso ressaltar que o projeto é recente dentro do município e existe o interesse dos pais, alunos e professores para que este se desenvolva bem, entretanto, os resultados ainda são inconclusos.

⁷² Parece haver maiores dificuldades nas séries finais onde as diferenças são mais observáveis o que não nos deve levar a considerações Rousseuístas da bondade inata dos homens e da perversidade da sociedade que o corrompe com o passar dos tempos, o que ocorre de fato é que a questão da deficiência desperta maiores interesses entre os alunos adolescentes assim como questões que envolvam gênero, orientação sexual etc.

Observa-se que a escola ainda carece de um local para utilização adequada dos laptops levando um tempo significativo para posicionamento das máquinas e instalação dos cabos; tal questão é atenuada com o auxílio dos ajudantes que preparam o espaço antecipadamente, todavia, nem sempre a ação é possível em virtude do planejamento e desenvolvimento das aulas de outras disciplinas, desta forma, normalmente os professores procuram utilizar dos laptops nos mesmos dias. Com relação à Educação Física, verifica-se o uso da informática dentro de uma atmosfera mais expositiva com slides e filmes e a prática por parte dos alunos fica mais restrita à jogos de raciocínio e ação que dependem muito da internet e são demasiadamente pesados para serem utilizados no modo off-line.

Indubitavelmente, os jogos contribuem de maneira significativa na ampliação da percepção espaço-temporal, raciocínio e coordenação motora fina o que em muito contribui para o aperfeiçoamento das capacidades motoras dos estudantes com ou sem deficiência, entretanto, é possível se explorar mais possibilidades oferecidas pelas tecnologias para não nos atermos tão somente aos jogos ou somente estaremos utilizando um momento de ricas oportunidades educativas como *lanhouse* ou uma recreação virtual. A medição de valências físicas como frequência cardíaca e respiratória, sua tomada em gráficos informatizados, a comparação com os resultados dos colegas, a pesquisa sobre dietas de atletas de modalidades diferentes apontando semelhanças e diferenças com a dieta de uma pessoa não atleta, o contato com alunos de outras nações para o levantamento das brincadeiras populares desenvolvidas em outros locais estão dentre algumas das infinitas possibilidades de ações educativas que podem ser contempladas dentro de uma aula de Educação Física utilizando enquanto recurso mediador uma plataforma informatizada.

Com relação ao sistema de apostilamento utilizado, embora concebido, de acordo com seus autores, dentro de uma proposta “histórico-crítica”, não apresenta os elementos que atestem o manual enquanto crítico. Os conteúdos são apresentados em textos simplórios e em caixas semelhante aos moldes de outras empresas não exigindo grandes esforços e conexões de ordem intelectual elevada por parte dos alunos. Instituído pela esfera administrativa da educação do município, não passou inicialmente pela observação e análise dos professores, ou seja, aqueles que o utilizarão durante as aulas. Neste sentido, os manuais se apresentam apenas como mais um recurso que só é utilizado dentro da exigência minimalista prevista no programa municipal.

Com relação à Educação Física, o conteúdo se mostra ainda mais simplificado se assemelhando aos criticados manuais de mil atividades anteriormente citados, outro ponto que merece ser ressaltado é o fato das proposições de Educação Física constarem de maneira idêntica no livro do pedagogo o que demonstra que a editora desconhece ou desconsidera uma tendência nacional que é a inserção dos professores de Educação Física no âmbito das séries iniciais da educação básica. O manual, em momento algum, propõe ações diversificadas ou que contemplem as pessoas com deficiências desconsiderando assim uma realidade que se faz muito presente nas escolas brasileiras.

A qualidade duvidosa do material tem promovido uma rejeição velada por parte dos professores que se utilizam de pesquisas pessoais envolvendo outros recursos teóricos no intuito de enriquecerem suas práticas pedagógicas, desta forma, observa-se uma mudança na perspectiva observada em Alves (2005) que coloca o manual didático enquanto o detentor da centralidade no processo educativo uma vez que na educação Física, o empobrecimento ainda mais acentuado verificado no material de apoio, acentuado em seu significativo apelo pelas práticas inerentes ao físico, focalizam a centralidade na cultura corporal, principalmente, nos esportes e brincadeiras.

Diante do exposto, fica visível a subutilização de recursos públicos uma vez que em diversas situações são destinados de maneira inadequada desconsiderando a realidade local, o público e os profissionais envolvidos. Obviamente, tal situação passa por elementos de ordem mais complexas como formações acadêmicas deficitárias, pouco incentivo aos trabalhadores, disputas políticas locais, dentre outras, no entanto, fica evidenciado que, conforme afirma Neves (2011, p.158):

O Estado, produto criado para manter a sociedade dentro dos limites da ordem, a serviço da classe economicamente mais poderosa, tem envidado esforços no sentido de aparelhar as escolas com tecnologia, muito mais para o atendimento à necessidade de expansão do capital do que propriamente para fornecer aos alunos condições mais avançadas de acesso ao conhecimento. Entretanto, algumas condições impedem a utilização desses instrumentos, uma vez que o fornecimento dos serviços necessários ao bom uso dos mesmos, a exemplo da conexão diária e ininterrupta com a rede internacional de informações, não funciona adequadamente.

Neste sentido, o cenário esposado, embora ofereça singularidades, apresenta significativas semelhanças com outras regiões que também aderiram a programas nacionais como o UCA Total ou a parcerias privadas como da utilização de sistemas

apostilados: são apresentados progressos modestos no âmbito educacional o que nos conduz a questionamentos sobre o provável esgotamento da OTD comeniana.

5.2.4 Entrevista com o professor

Na intenção de buscar elementos que viessem a enriquecer a apreensão do campo empírico, nos propusemos a entrevistar o professor de Educação Física que atua nas séries iniciais da escola analisada. Por meio de solicitação e consentimento da direção da escola e do professor a ser entrevistado, desenvolvemos um roteiro para orientação da entrevista semi-estruturada no sentido de buscarmos por meio do diálogo com o sujeito investigado, apontamentos que se mostrassem oportunos para o trabalho em questão. O roteiro da entrevista e as cartas de solicitação contam nos apêndices (A e B) do trabalho. Optamos pelo uso da entrevista por ampliar as possibilidades de diálogo com o sujeito investigado ao proporcionar um contato direto e esclarecimentos maiores por parte do entrevistador e entrevistado. As informações colhidas serão apresentadas a seguir.

O professor entrevistado é formado a apenas 2 anos pela UNIGRAN e cursa atualmente pós-graduação *Lato Sensu* em educação pela UCDB, residente no município de Terenos, assumiu o concurso há aproximadamente seis e neste período já passou por duas formações continuadas e reuniões pedagógicas tendo enquanto foco alunos com deficiência.

O referido professor relatou ter alunos com deficiência física como casos mais freqüentes (com destaque à paralisia cerebral), todavia, também possui alunos com deficiência auditiva, visual, intelectual (alunos com síndrome de down). Logo de início de suas atividades profissionais na escola, o professor recebeu uma ficha diagnóstica de todos os alunos com deficiência com especificações detalhadas que, de acordo com o professor, em muito contribuíram para o desenvolvimento de sua prática.

O professor ressaltou a contribuição do pessoal da Associação Pestalozzi e de estagiários contratados pelo município que em muito auxiliam no desenvolvimento das aulas afirmando que durante suas aulas são desenvolvidas atividades adaptadas para que todos participem, como o exemplo do campeonato de futsal com regras modificadas para que também participassem cadeirantes.

Conforme já salientado, a localização física próxima à Associação Pestalozzi e o trabalho conjunto entre esta instituição e a escola Álvaro Lopes tem propiciado uma maior autonomia e uma atmosfera mais inclusiva dentro da escola com resultados possivelmente estendidos para outras parcerias com outras escolas. Exemplo disso é a presença do único professor de Educação Física com paralisia cerebral do estado⁷³, sendo ex-aluno da rede pública de Terenos e da Pestalozzi.

Os recursos materiais de mediação mais utilizados pelo professor são a quadra, bolas, cordas e sala de tecnologia, entretanto, frisou também o uso cotidiano de materiais alternativos feitos de sucata e outros materiais – fato que indubitavelmente contribui para o enriquecimento da cultura corporal dos alunos. Com relação à sala de tecnologia, o professor afirmou utilizá-la com mais frequência para aulas com uso de *datashow*, filmes e jogos de raciocínio, no entanto, afirmou não utilizar com frequência os *laptops* do projeto UCA total, alegando tempo reduzido de aula e, principalmente, má qualidade dos aparelhos e da rede de internet, fato também relatado em outras pesquisas acerca do projeto UCA conforme Scheneider et al (2011).

O uso do sistema de apostilamento SEFE, segundo o professor, foi bastante reduzido uma vez que este questiona a qualidade do material e prefere utilizar outras fontes como artigos, documentários, os PCN's e o referencial curricular do Estado de Mato Grosso do Sul⁷⁴.

⁷³ A história do professor Japão, além de singular, representa a quebra de um paradoxo em muito nutrido no âmbito do senso comum e até mesmo da Educação Física, ou seja, a crença da necessidade de uma condição atlética e de condicionamento acima da média para o exercício da profissão de professor de Educação Física, tal pensamento, advindo da história de construção da prática social em questão, conforme já salientado, excluiu e privou uma parcela significativa de participantes que não apresentavam as características de alto padrão de rendimento, todavia, a existência ainda que remota de professores com paralisia cerebral e outras deficiências indica que o paradoxo do rendimento começa a ser refutado e a inserção social de pessoas como o professor Japão, tanto enquanto aluno como profissional começa a adquirir destaque.

⁷⁴ A simplicidade de elementos formadores e informativos contidos nos manuais do SEFE também foram motivos de queixas de outros professores do colégio que se mostraram interessados pela presente pesquisa e informalmente deixaram seus comentários. Segundo eles, a empresa fornecedora do material confeccionou um material geral que desconsiderou a localidade além de apresentar uma qualidade física ruim. Ainda de acordo com os professores, anteriormente o sistema de apostilamento utilizado era o positivo que “era um pouco melhor”, entretanto, “os melhores materiais são frutos de nossas experiências de nossas buscas em livros, artigos e sites”. Segundo a gestão da escola, o contrato com o SEFE foi experimental e não será renovado voltando a parceria anterior com o sistema Positivo, entretanto, conforme a fala anterior dos professores observamos o empobrecimento que o material didático apresenta independentemente da empresa que o confecciona, todavia, vemos com satisfação que os professores não se limitam tão somente ao que está previsto no material didático imposto.

Enquanto atividades propostas pelo professor ele frisou fazer uso significativo de gincanas com atividades diversas como jogos de memória, conhecimento, corrida entre bambolês, cones e brincadeiras populares além de práticas esportivas adaptadas como o futsal, o vôlei e o cabo de guerra. O professor alega não ter muitas dificuldades no trato dos alunos com deficiência durante suas aulas pois recebe respaldo significativo da equipe pedagógica e percebe entre os alunos uma convivência harmônica.

Os recursos de avaliação do professor são diversificados sendo ficha de avaliação com registro de elementos procedimentais, conceituais e atitudinais, registro da participação dos alunos em diário do professor, trabalhos bimestrais e avaliações formais sempre respeitando as possibilidades dos alunos fato muito positivo uma vez que deve ser consenso que os indivíduos aprendem em tempos diferentes.

As formações são vistas como necessárias pelo professor pois considera que a questão da inclusão deve ser divulgada cada vez mais para que não ocorram discriminações e ações preconceituosas.

As informações colhidas demonstraram um posicionamento bastante positivo por parte do professor diante dos alunos com deficiência - e da Educação Física dentro de uma proposta de inclusão. Cômico da brevidade de formação e inserção no mercado de trabalho por parte deste professor, entendemos que, a busca por qualificação e ampliação do conhecimento devem ser valorizadas e incentivadas. A observação de algumas de suas aulas após a entrevista também apresentou enquanto elemento diferencial a felicidade e participação ativa de todos os alunos em uma atmosfera descontraída, produtiva e que aponta para um futuro esperançoso para repensarmos nossas práticas educativas.

5.2.5 Repensando a prática educativa a partir da análise da organização do trabalho didático

“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo” (MARX, 1987, Teses sobre Feuerbach).

A célebre tese acima, de autoria de Karl Marx, resume bem aquilo que deve ser o ideário a ser adotado por aqueles que acreditam na possibilidade de uma sociedade capaz de se fazer transformadora e, ao mesmo tempo, clamar por práticas concretas para

a construção de uma sociedade desprovida de classes. Neste sentido, embora seja difícil estabelecermos o grau de alcance da presente pesquisa, acreditamos que menor ainda seria se ficássemos apenas em uma discussão teórica sem que propuséssemos intervenções na prática concreta.

Dessa forma, mediante nossa experiência profissional durante dois anos na Escola Municipal Prefeito Alvaro Lopes e a observação desenvolvida junto aos professores da escola durante o período de formação no Mestrado Profissional em Educação promovido pela UEMS, pudemos refletir acerca da realidade confrontada e assim propor algumas intervenções que consideramos pertinentes e capazes de contribuir para a melhoria na organização do trabalho didático dos professores de Educação Física diante das turmas inclusivas em Terenos.

Embora as propostas sejam direcionadas para a disciplina Educação Física, ratificamos, conforme Alves (2005), que a OTD representa o cerne da educação atual e se manifesta em todas as disciplinas, neste sentido, acredita-se que tais proposições podem e devem ser desenvolvidas pensando na educação como um todo e não restrita a esta ou aquela ciência ou prática social uma vez que, a formação do cidadão crítico pressupõe uma condição que oportunize ao indivíduo a noção de compreender a totalidade imposta pelo capitalismo.

A começar pelo relacionamento entre os profissionais envolvidos no trabalho educativo, os alunos e a família, observa-se, no ambiente estudado, que esta ocorre de forma muito positiva entre os professores e alunos e se estende à comunidade que também busca neste ambiente por formação: isto é um fato digno de elogios e pode ainda ser melhorado, sobretudo com a participação dos professores em eventos sociais da escola, reunião de pais e mestres com um colegiado com membros da comunidade, além de formações promovidas pelo colégio.

Embora os recursos mediadores industrializados utilizados nas aulas de Educação Física, como bolas, cordas, arcos etc., podem e devem ser muito aproveitados, a confecção de instrumentos alternativos, o resgate de materiais antigos e a busca por novos instrumentos deve ser muito estimulada enquanto formas de maior engajamento e criatividade dentro do ambiente da Educação Física.

A não centralidade do manual didático é outro fato positivo, entretanto, a busca por outras fontes de informações é fundamental para o adensamento crítico do professor e dos alunos durante a aula de Educação Física sem, no entanto, esquecermos de contemplarmos a cultura corporal em sua prática enquanto base da Educação Física.

O espaço físico deve não apenas se restringir à quadra e sala de aula mas apontar para o uso de áreas verdes, passeios pelo bairro e visitas técnicas, obviamente, dentro das limitações existentes.

O uso de laptop deve ser estimulado não somente por meio de jogos como também para pesquisa, desenvolvimento de material de autoria dos alunos, interação com alunos de outras realidades e com os familiares ampliando assim a visão da utilidade do equipamento em questão.

Ainda sobre o uso da tecnologia, promovida pelo UCA, entendemos que a estruturação física do laptop, principalmente com relação ao seu teclado, não contempla as necessidades de uma pessoa com deficiência física de membros superiores ou paralisia cerebral o que inviabiliza em muito o desenvolvimento de práticas educativas, entretanto, sugerimos o trabalho coletivo entre os alunos e a manifestação dos professores, via registro e comunicação, das principais dificuldades encontradas quanto ao uso do material oferecido para que estas sejam enviadas aos órgãos públicos provedores do trabalho para serem sanadas.

A proposição de jogos e brincadeiras que reduzam ou limitem os sentidos dos participantes, proporcionando, temporariamente, dificuldades semelhantes àquelas enfrentadas por alunos com deficiência, também são fundamentais pois possibilitam um momento de reflexão em que vivenciamos, dentro do possível, aquilo que o outro passa diariamente promovendo assim um bom espaço para considerações, reflexões e respeito ao próximo.

As vivências de tais situações podem, posteriormente, ser retratadas na forma de gravuras, textos, portfólios ou representações teatrais apresentadas para os demais alunos ou comunidade local no sentido de ampliar a divulgação do conhecimento trabalhado; um bom exemplo de atividades desta natureza seria a prática de um jogo de passar a bola com os alunos podendo se movimentar apenas estando sentados (handebol

de caranguejo) ou então com os olhos vendados e com a bola presa a um chocalho ou dentro de um saco plástico onde apenas o tato e a audição pudessem ser utilizados.

É comum nos ambientes escolares a promoção de jogos interclasses onde os alunos com deficiência participam por meio de adaptações nas regras, entretanto, é possível também se desenvolver jogos especiais, onde alunos que não possuam deficiências atuem dentro de modalidades desenvolvidas inicialmente para alunos com deficiências, o que promoveria uma inversão dos papéis e valorização de ambos participantes. O incentivo à prática de jogos de raciocínio como dama, xadrez, pega vareta dentre outros também devem ser reforçados tanto no ambiente virtual como nos tabuleiros tradicionais.

Como toda prática educativa, a exposição daquilo que foi desenvolvido, a troca de informações entre os participantes e familiares deve ser incentivada dentro de uma atmosfera prazerosa. O desenvolvimento de mostras culturais com apresentação daquilo que foi desenvolvido deve ocorrer não apenas em períodos pontuais mas durante todo o ano ainda que em contatos informais por meio de recados, diálogos durante a entrada e saída dos alunos etc. O estímulo e a ratificação de que o aluno com deficiência é capaz de se desenvolver e aprender são fundamentais para que haja motivação e melhora da autoestima tanto dos alunos como dos seus pais e familiares.

O diálogo sobre as deficiências em sala de aula é outro ponto que merece destaque pois é preciso a compreensão para que estas sejam tratadas como condições que surgem independentemente de nossas vontades e que, embora sejam dificultantes, não restringem a pessoa com deficiência do convívio social e de sua participação no ambiente escolar.

A compreensão acerca da incompletude do processo de educação formal que se desenvolve no âmbito escolar também é fundamental, uma vez que a atualização das informações deve estar sempre presente para propostas coerentes e de fato inclusivas, pois, embora a escola observada apresente qualidades que a destacam no cenário municipal, isto deve ser encarado como uma condição que pode ser passageira, caso não se mantenha o constante empenho e dedicação por parte dos profissionais atuantes e dos órgãos públicos por ela responsáveis.

Por fim, acreditamos que as proposições acima reflitam uma pequena parcela daquilo que pode e deve ser desenvolvido no âmbito escolar, proporcionando momentos de construção de humanidade onde todos podem participar, receber e contribuir com elementos de sua realidade vivida. Neste sentido, apresentamos nos anexos deste trabalho, um adensamento da proposição com uma sugestão de curso de formação voltado primeiramente aos professores de Educação Física mas que pode ser estendido aos demais professores, de outras disciplinas, no sentido de contribuir para a compreensão e reflexão acerca da OTD sobretudo com relação aos elementos mediadores referentes aos conhecimentos de ordem teórico-prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca social por melhores condições de acesso e utilização dos bens materiais desenvolvidos se configura em um marco civilizatório de bases seculares e ratifica o homem enquanto ser racional e social que, na busca por melhorias, transforma a natureza e por esta também é transformado.

Essa dinâmica constante, todavia, não ocorre de maneira linear e seus efeitos são sentidos de diferentes maneiras, sobretudo em uma sociedade composta por classes, onde não são todas as pessoas que possuem os bens elementares a uma vida digna, logo, estão inseridos no contexto produtivo tão somente como coadjuvantes do modo de produção capitalista.

Dessa forma, a divisão desigual de bens socialmente construídos, conhecimento e cultura, produzem um contingente incomensurável de pessoas que permanecem à margem da fruição dos bens sociais, mas, no entanto, apresentam representatividades no sentido de melhorar as condições que estão postas. Organizações, sindicatos, associações, dentre outras, agem como propulsoras no intuito de modificar situações de desigualdades, fato já demonstrado historicamente em diferentes situações dentre elas a educação da pessoa com deficiência no ensino comum.

O processo de lutas por melhores condições têm proporcionado melhorias em setores da saúde, transporte e educação, todavia, diversos indicadores mostram que os

avanços são insuficientes uma vez que se apresentam como mecanismos compensatórios dentro de um modo de produção que na busca pelo lucro prima pela exclusão de uma maioria. Entretanto, a busca por alternativas que se mostrem inclusivas tem apresentado resultados otimistas mesmo dentro de um contexto capitalista como o exemplo da escola investigada.

Com relação ao lócus investigado, a Escola municipal Alvaro Lopes em Terenos, embora não fosse foco da pesquisa, foi possível observar também uma positiva ação conjunta entre comunidade, gestores, pais e professores que em muito tem contribuído para a inclusão escolar de alunos com deficiência, ao menos no que tange à Educação Física, foco deste estudo. O engajamento coletivo faz com que as deficiências sejam vistas com naturalidade e apenas como uma singularidade que, todavia, não é impeditiva. Fruto de aproximadamente uma década de trabalho entre a escola e a Associação Pestalozzi, mediante qualificações conjuntas, reuniões, eventos sociais e prestígio mútuo, os resultados apontam para uma concreta possibilidade de inclusão escolar de alunos com deficiência, e sem a necessidade de grandes investimentos financeiros.

Outro feito muito positivo observado, diz respeito à autonomia que a escola vem obtendo no trato com os alunos com deficiência, possibilitando assim à Pestalozzi, maior destinação de tempo às demais escolas, localizadas em regiões mais distantes do município. Tal autonomia, ratifica o resultado de qualificações coerentes e ações conjuntas que realmente proporcionaram aprendizado e formação adequada aos sujeitos envolvidos no processo.

Obviamente, pontos que necessitam de maior atenção foram observados, como a utilização secundarizada do material do Projeto UCA Total, que em muito contribuiria para o acesso às tecnologias digitais, a falta de locais de armazenamento adequado para os laptops, conforme fora previsto nas condições para implementação do projeto pelo governo federal e o provimento de uma internet de qualidade pelo município. Todavia, observa-se que grande parte destes pontos carecem, sobretudo, de ação política do executivo e legislativo municipal pois exigem contato direto com a esfera federal.

Outro ponto de fragilidade, o sistema de apostilamento, recebe críticas por parte dos professores havendo a necessidade de reuniões entre a comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação para reconsideração acerca do uso do material. Uma

alternativa possível seria a produção de material pedagógico no próprio município, utilizando para tal, de membros da comunidade acadêmica e pedagógica local, considerando assim as singularidades de Terenos. A produção de material pedagógico utilizando do conhecimento dos pesquisadores locais apresentou resultados bastante positivos no estado do Paraná resultando em uma obra que, embora apresente as limitações de um livro didático, apresenta uma composição teórica de maior criticidade e densidade conforme apresenta Neves (2011).

Diante do exposto, é possível considerarmos a escola Alvaro Lopes em Terenos enquanto uma escola que caminha para uma inclusão escolar significativa das pessoas com deficiência apresentando profissionais e possibilidades pedagógicas no âmbito da Educação Física que podem figurar enquanto exemplo para pesquisas e propostas futuras no sentido de enriquecimento da inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Obviamente, a pesquisa em questão retrata um espaço de tempo bastante restrito e apresenta apenas fragmentos de uma realidade que se faz muito mais complexa, entretanto, os dados elencados apresentaram uma visão otimista que vislumbra um ambiente escolar acolhedor que oportuniza o acesso ao ensino formal a todos os alunos inseridos.

7 - REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ALVES, G. L. **O universal e o singular**: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. Mato Grosso do Sul: o universal e o singular. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.

_____. **O Trabalho Didático na Escola Moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Formação de professores**: uma necessidade de nosso tempo? Disponível em :<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08_31.pdf>.Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.102-112, SET.2008. Acesso em: 22/03/2014.

_____. **Escola pública**: funções, projeto de formação e trabalho didático. Goiânia, v.12,n. 1, p. 151-161, Jan./Jun. 2009.

ARAÚJO, P. F. de. **Desporto Adaptado no Brasil**: Origem, Institucionalização e Atualidade. . Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

BETTI, M. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física**. Discorpo, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

BOTTOMERE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto alegre: Magister, 1997.

BRITO, S.H.A.; CENTENO, C.V.; LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **A Organização do Trabalho Didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. **Lei n 10.08 de 19 de Dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 10.328**, de 12 de Dezembro de 2001. Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 10.793**, de 01 de dezembro de 2003. Altera redação do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024/61. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 12 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Ideb 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1>. Acesso em: 23 de Outubro de 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, 1969.

BRASIL, Resolução nº 2. **Institui as diretrizes da educação especial na educação básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**, 2000. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/d...>> Acesso em: 12 de Março de 2010.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_uf_xls.shtm> Acesso em: 05 de dezembro de 2012.

BRASIL, **Lei nº12470, de 31 de Agosto de 2011**. Altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A à Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112470.htm>. Acessado em 21 de Agosto de 2014.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Entre o conhecimento histórico e o saber escolar:** uma reflexão sobre o livro didático de história para as séries iniciais do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de história:** políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007.

CAMPOS, Luiz Antonio silva. **Os caminhos e os descaminhos da Educação Física Escolar:** refletindo sobre o pensamento teórico a partir da prática docente. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CARMO, A. A. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1989.

CARMO, A. A. **Educação Física e Inclusão escolar:** em busca da superação dos limites da adaptação. Revista Conexões, v. 6, p.69-85, 2001.

_____. **Inclusão Escolar e a Educação Física:** Que Movimentos são Estes? *Integração*, v. 14 – Edição Especial – Educação Física Adaptada -, p. 6-13, 2002.

CASTELLANI Filho, Lino, et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Política educacional e educação física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. A (Des)caracterização profissional filosófica da Educação Física. *Rev. Bras. De ciências do Esporte (RBCE)*, 4(3), 1983.

CASTRO, Vanessa Dias; DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza. **MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DADOS DOS CENSOS ESCOLARES ENTRE 2008 E 2012.** Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-021.pdf>. Acesso em 13 de Janeiro de 2015

CHICON, José Francisco; SA, Maria das Graças Carvalho Silva de. **A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola.** *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, June 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 de Maio 2014.

CIDADE, R.E. e FREITAS, P.S. **Educação Física e inclusão:** considerações sobre a prática pedagógica na escola. In: *Revista Integração - Educação física adaptada.* MEC/SEESP, Edição especial, 2002.

COMENIUS, João Amos. **Didática Magna.** Rio de Janeiro, Ed. Rio, 1978.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COSTA FILHO, Roraima. A. **Educação Física escolar e literatura:** congruências possíveis e divertidas. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso,

Identidade e Sociedade, 2012, Campinas. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE, 2012.

DA COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. **Educação Física e esporte adaptado**: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Ararás: Topázio, 1999.

_____. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. Revista Mineira de Educação Física, Viçosa, v.14, p. 109-137, 2006.

DA SILVA, Alcir H. A avaliação da aprendizagem em educação física escolar: desvelando a categoria, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 10 de Abr. 2010.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 28 de Junho de 2010.

FERREIRA, Marcelo Guina. **A educação física brasileira da década de 80 a de 90**: a disputa intelectuais tradicionais x intelectuais orgânicos na construção de seu campo acadêmico. Revista brasileira de ciências do esporte, 19(3), 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**: 3ª Ed. São Paulo. Ed. Positivo, 2004.

FINOCCHIO, José Luiz. **Trabalho, Tempo Livre e Cultura Física**: aspectos do desenvolvimento humano. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação).

FLORENCE, Rachel Barbosa Poltronieri. **A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais**: do direito ao alcance /Rachel Barbosa Poltronieri Florence. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Campinas: [s.n], 2002.

FONTES, Patrícia Neto; TOMIO, Juliana; STRINGARI, Gislaine. **Análise da temática "inclusão de portadores de deficiência na Educação Física escolar" em periódicos científicos da área**. Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. | UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations>> acesso em 03/05/2014.

FREIRE, João Batista. **EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO-TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. São Paulo : Scipione, 1989

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação brasileira. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GIACOMINI, Raquel de Melo. **O sistema educacional família e escola na rede municipal de Florianópolis:** estratégias de governamento de professores. Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.2013.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Esporte moderno:** memória e história. Disponível em: [HTTP://www.efdeportes.com/revista](http://www.efdeportes.com/revista) digital, Buenos Aires,nº77, 2004.

GOMES, Ana Elizabeth Gondim. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar em escolas públicas de Fortaleza (CE).** Tese (Doutorado em distúrbio do desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

GORGATTI, Márcia Greguol. **Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência.** 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GORLA, José I. Educação Física Adaptada: o passo- a- passo da avaliação. São Paulo, Ed. Phorte, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Rio, Civilização Brasileira, 1978.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 243p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso Junho de 2014.

KUNZ, E. **Educação física:** ensino & mudanças. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho:** redimensionando o singular no contexto universal. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2000.

_____. **A constituição histórica do processo de trabalho docente.** Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - UNICAMP, Campinas, 2008.

_____. **A educação do deficiente mental: uma análise histórica sob a perspectiva da organização do trabalho didático.** (Relatório de pesquisa). Mimeo, 2010.

_____. **A Organização do Trabalho Didático, como categoria de análise para a Educação Especial.** In: NERES, C.C.; LANCILLOTTI, S.S.P.. (Org.). Educação Especial em Foco: questões contemporâneas. 1ed.Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2006, v. , p. 33-50.

LEMOS, E.F. **O princípio da inclusão:** um elemento da metodologia das aulas de Educação Física. In: Revista Integração - Educação Física adaptada. MEC/SEESP, Edição especial, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. **Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático.** In: BRITO, Silvia Helena A. et al. A organização do trabalho didático na história da educação. Campinas, Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, São Carlos, 2012.

MAKHOUL, Carmem Susana. **Educação física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MALINA, André. Um Olhar sobre os Intelectuais da Educação Física a partir do Debate Epistemológico na Revista Movimento (Dissertação de Mestrado) -. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001.

MALINA, A.; CESARIO, S. **Esporte: fator de integração e inclusão social?** Campo Grande: Ed. da UFMS, 2009.

MARINHO, I. P. & ACCIOLY, A.R. **História geral da Educação Física**. São Paulo: Cia. Brasil, 1980.

MARINHO, VITOR O. **Consenso e conflito. Educação Física Brasileira**. 2.ed: Rio de Janeiro, 2005.

_____. **O Esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, KARL. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. **O Capital** – O processo de produção do capital. Livro 1, v. I. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1984.

_____. **Teorias da Mais-valia**. v. I. São Paulo: Difel, 1980.

_____. Trabalho assalariado e capital. In: **Karl Marx, Friedrich Engels – Obras escolhidas**. v.1. São Paulo: Alfa Ômega, [s.d.].

_____;ENGELS, F. **A Ideologia alemã (I- Feuerbach)**. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’?**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987

MIRON, E.M. e COSTA, M.P.R. Questionamento sobre a preparação dos profissionais da Educação Física com relação à Educação Física especial ou adaptada. In: *Série- Estudos Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, nº 14, Campo Grande, 2002.

MORAES, Ana Cláudia Fernandes. **Contribuições da disciplina de educação física para a educação inclusiva de alunos com deficiência: o ponto de vista dos**

professores. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MORAES, Fernando Cesar de Carvalho. **Educação física escolar e o aluno com deficiência:** um estudo da prática pedagógica de professores. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

NETO, Joaquim José, Soares et al. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

NEVES, Maria Lúcia Paniago Lordelo. **O manual didático de Educação Física na relação educativa:** uma abordagem contemporânea. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 19, n. 20, p. 156-172, mai./ago. 2011

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. **Educação inclusiva e municipalização:** a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n.2, p. 233-244, 2002.

OLIVEIRA, Anna A. Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. **Avaliação em Educação Especial:** o ponto de vista do professor de alunos com deficiência, 2005, Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005 51.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente:** concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1978/1999. Dissertação de mestrado –Campinas, SP: [156 p.], 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificacion internacional de las deficiencias actividades e participacion:** um manual de las dimensiones de la inhabilitacion e su funcionamiento. Genebra. 1997. Versão preliminar.

ORTEGA ESCOBAR, Michele. Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física. Teses (Doutorado em Educação). – Campinas, 1997.

PADILHA, Sandra Marisa Allenbrandt e FREITAS, Soraia Napoleão. **A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro.** In: FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David e KREBS, Ruy (orgs.). Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física Adaptada:** Conceituação e Terminologia. In: Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MECSEDES, SESI-DN, 1994, p. 7-10.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social.** In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais, Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

RODRIGUES, Davi. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva.** Inclusão: R.Educ.Esp., Brasília, v.4. n.1, p33-40, jan./jun.2008.

RODRIGUES, Graciele Massoli. Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais à luz da individualização. Dissertação (Mestrado em Educação Física). – Campinas, SP, 1998.

_____. **Da avaliação à gestão de processo:** uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras. Tese (Doutorado em Educação Física) .-- Campinas, SP, 2002.

ROSADAS, S. de C. **Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente:** eu posso. Vocês duvidam? Rio de Janeiro/São Paulo: Ateneu, 1989.

SACARDO, Michele Silva.; HAYASHI, Maria Cristina P.I. Dissertações e teses em educação física na interface com a educação especial que geraram artigos, livros e capítulos de livros. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/thesis/view/66>> Acesso em: 24 de Abril de 2014.

SALERNO, Maria Brasileira; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação Física escolar como espaço inclusivo.** Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, jan./dez. 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

_____. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** SAVIANI, D./DUARTE, N.(Orgs.). Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHENEIDER, Fernanda Chaga.; SANTAROSA, Lucila Maria Costi.; CONFORTO, Débora. **Cidade Um Computador por Aluno – UCA TOTAL – A identificação de situações inclusivas na totalidade.** Anais do XXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Aracajú, 2011.

SEABRA JUNIOR, Luiz. Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre ação pedagógica no ambiente escolar – Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 2006.

SOBRINHO, Gabriel Marques et al. **Internet e educação Física.** Aplicações Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/110-TC-D1.htm> . Acesso em Junho de 2014.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega **A educação Física escolar na perspectiva do século XXI.** In: Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI. MOREIRA, W. (Org.). 6.ed. Campinas: Papirus, 2001.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Porque ler os clássicos. In: GOMES, Nataniel dos Santos e ABRÃO, Daniel. (Orgs.). **Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura.** Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, Jonaci Pereira de. **A Educação Física no contexto inclusivo:** análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física adaptada. 133f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande. Universidade Católica Dom Bosco. 2005.

TORREZ GONZÁLEZ, José Antônio. **Formação dos profissionais para atender à diversidade**. In: ____ Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MELO, Victor A. **Apontamentos para uma história comparada do esporte: um modelo heurístico**. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.24, n.1, p.107-20, jan./mar. 2010.

WINTERSTEIN, P. J. **Fomento da motivação em aulas de educação física e programas de intervenção para professores**. In: Kunz, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.) Intercâmbios Científicos Internacionais em Educação Física e Esportes. Ijuí: Unijuí, 2004.

ZANATTA, J. A. A implantação das salas de informática na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. 2002. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2002.

8 - APÊNDICE A - Carta e autorização para entrevista e estudo na escola municipal prefeito Álvaro Lopes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATOGROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

Carta de Apresentação

À

Sra. XXX

Diretora da Escola Municipal Prefeito Álvaro Lopes

Venho, por meio desta, apresentar o pós-graduando do Mestrado Profissional em Educação- PROFEDUC/UEMS, Ronaldo Rodrigues Moises, e solicitar sua autorização para que a mesma possa efetuar coleta de dados para sua pesquisa de Mestrado, intitulada: "**O TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO ÁLVARO LOPES**". A referida pesquisa objetiva analisar a organização do trabalho didático na referida escola do município de Terenos/MS, tomando por referência o ensino de Educação Física Inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental.

Pretende-se, com base nos resultados da pesquisa, elaborar uma proposta que contribua para que professores e alunos ampliem as possibilidades de acesso ao conhecimento da cultura corporal dentro de uma proposta inclusiva e que contemple o uso das tecnologias disponibilizadas no âmbito escolar.

Como procedimentos da pesquisa estão previstos: observação dos espaços escolares; realização de entrevistas e/ou aplicação de questionário junto ao (à) professor (a) de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental; registros digitais de imagem e áudio.

Enfatizamos que **é assegurado o anonimato sobre a identidade de todos os participantes da pesquisa**, estes serão comunicados previamente de todos os procedimentos, que só serão levados a termo com seu expresso consentimento. Informamos ainda que haverá zelo pelo sigilo e privacidade dos dados coletados, que serão de uso exclusivo para a pesquisa em curso e possíveis publicações dela decorrentes.

Esperando contar com vossa colaboração colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Profª Drª Samira Saad Pulchério Lancillotti

PROFEDUC/UEMS/ Unidade Universitária da UEMS em Campo Grande, à Rua dos Dentistas, nº 500, Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo, Campo Grande/MS.

E-mail: samira@uems.br

FONES: *****

Mestrando Ronaldo Rodrigues Moises

Email: ronaldodfisica@yahoo.com.br

FONES: *****

Eu, _____ declaro ter lido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e autorizo o ingresso da pesquisadora nesta unidade escolar além do acesso às fontes e realização dos registros necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Também declaro ter recebido cópia deste termo devidamente rubricado e assinado.

_____ Data __/__/__

Sra. XXX

Diretora da Escola Municipal Prefeito Alvaro Lopes

_____ Data __/__/__

Ronaldo Rodrigues Moises
Mestrando PROFEDUC/UEMS
Pesquisador responsável

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista

Local: _____

Data: _____ Horário: _____

I - Identificação do professor (Idade _____ sexo _____)**II - Formação profissional/atuação:**

- 1) Qual o curso de graduação que realizou? Fez alguma pós-graduação? Qual?
- 2) Há quanto tempo se graduou? E pós-graduou?
- 3) Possui conhecimentos sobre Educação Física Adaptada e/ou Educação Especial?
 - Caso possua, onde obteve esses conhecimentos?
- 4) Há quanto tempo atua na área de Educação Física Escolar?
 - Com alunos com deficiência?

III - Caracterização da(s) turma(s) de Educação Física na escola (classes comuns com alunos com deficiência):

1) Série: _____ Turma _____ Turno _____

Características:

- a) Deficiência física
 - b) Deficiência intelectual
 - c) Deficiência sensorial (auditiva, visual)
- 2) Você recebeu alguma orientação para dar aulas para estes alunos?
 - Recebeu algum diagnóstico dos alunos?

IV - Sobre a prática pedagógica (Estas questões referem-se às classes comuns de Educação Física nas quais se encontram matriculados alunos com deficiência).

- 1) Como você elabora o planejamento de ensino de Educação Física dessas turmas?
- 2) Como você organiza (e realiza) o ensino de Educação Física para essas turmas?
- 3) Como você avalia a aprendizagem da Educação Física desses alunos?
- 4) Qual a sua opinião sobre a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?
- 5) Você possui alguma dificuldade ao ministrar aulas de Educação Física, envolvendo alunos com deficiência?
 - 5.1) Se a resposta anterior foi afirmativa, quais são as dificuldades?
 - O que faz diante disto, procura superá-las? Como?
- 6) Existe o apoio de um cuidador? Como se resume a participação deste durante sua aula?
- 7) Quais são as estruturas físicas utilizadas durante as aulas?
- 8) Quais são os principais elementos mediadores durante as suas aulas? E quais os alunos demonstram maior interesse?
- 9) Você realiza adaptações para a participação dos alunos com deficiência durante as aulas? Você acha necessário?
- 10) O material didático disponibilizado pelo SEFE contribui para com suas práticas? De que maneira?
- 11) Quais os recursos bibliográficos e de formação mais utilizados para a elaboração de suas aulas?
- 12) O uso de laptops está presente durante suas aulas de Educação Física?

V - Sobre o conteúdo esportivo

- 1) Como ocorre a participação dos alunos com deficiência durante a prática esportiva? Eles participam também de competições externas?
- 2) Houve participação desta escola?
- 3) As orientações curriculares preveem o esporte como conteúdo curricular da Educação Física. Qual sua opinião sobre o ensino do esporte para os alunos com

APÊNDICE C - Proposta de intervenção formativa

Identificação do Projeto Curso de capacitação em Educação Física Inclusiva

Coordenador: Ronaldo Rodrigues Moises

Período de desenvolvimento: 1º e 2º semestres de 2015, sendo inserido no calendário anual de formação dos profissionais de educação de Terenos – MS.

Duração: 40 horas divididos em cinco módulos presenciais nos turnos vespertino e matutino durante o ano letivo de 2015.

Problema e Justificativa

A temática Inclusão Escolar abrange uma gama de elementos que buscam oportunizar o ingresso e permanência de alunos pertencentes a minorias no ambiente escolar desfrutando assim de condições adequadas para que desfrute dos saberes socialmente produzidos e do convívio com outros estudantes. Tema que já goza de certa maturidade temporal, a proposta de inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino comum se faz presente em âmbito nacional há pouco mais de duas décadas superando a ideia de integração e adquiriu força maior a partir do final da década de 1980 e início de 1990, sobretudo em seu aspecto legal, por meio de documentos nacionais e internacionais que ratificavam uma preocupação com a inclusão de minorias discriminadas no espaço educativo comum, merecendo destaque entre estas minorias as pessoas com deficiência⁷⁵.

No decurso deste tempo é possível observarmos transformações positivas e uma maior inserção das pessoas com deficiência no ensino comum e no mercado de trabalho, no entanto, também é claro que muito ainda pode e deve ser desenvolvido tanto nos aspectos legais quanto nas políticas públicas, mediante parcerias com associações como a APAE, Pestalozzi e outras organizações do terceiro setor em relação à inclusão

⁷⁵ Documentos como a Declarações de Salamanca, o Estatuto da criança e do adolescente, a Lei de diretrizes e Bases da Educação e a própria Constituição Federal figuram entre os exemplos normativos que puseram em destaque a questão da educação da pessoa com deficiência.

escolar. Neste ponto, a questão da necessidade da melhor formação de professores é reforçada uma vez que, observa-se atualmente que a temática acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola comum ainda insuficientemente trabalhada na graduação com disciplinas de curto período e estágio prático restrito, fazendo assim, pouco impacto nas práticas de ensino.

Para maiores esclarecimentos e direcionamentos acerca da formação do professor, torna-se necessário conceituarmos a constituição histórica desta figura profissional e do ensino escolar como um todo – fatos que podem ser melhor esclarecidos se tomarmos a categoria Organização do Trabalho Didático (OTD) proposta por Alves (2005) enquanto elemento norteador. Nesta categoria, fica evidenciado que em todo processo de educação escolar sempre estarão presentes a relação educativa, entre educando e educador; os elementos mediadores, a saber, os recursos, materiais, as tecnologias, as estratégias, os conhecimentos utilizados pelo professor e o espaço físico com suas peculiaridades. Dessa forma, para compreendermos como se dá o processo de qualificação e formação dos professores na contemporaneidade é preciso fazer um resgate histórico, para compreender seu surgimento, como resposta a necessidades sociais mais amplas, neste sentido, a categoria OTD mostra-se como importante ferramenta.

É consensual no campo acadêmico a notória importância da formação continuada dos professores - fato ainda oferecido em quantidade insuficiente diante da dimensão das questões sociais que permeiam o ambiente escolar. O resultado da parca formação reflete-se na prática dos professores que, em diversas situações, se mostram inseguros, sobretudo no contato pedagógico com os alunos com deficiência. Neste sentido, torna-se necessária, por parte dos órgãos fomentadores da educação e parceiros, a promoção de cursos de aperfeiçoamento e capacitação continuada que ampliem o conhecimento e atualização acerca desta temática.

Importa também salientarmos que a formação continuada dos professores é uma prerrogativa que encontra amparo legal na LDB 9394/96 art. 67, entendida enquanto elemento de valorização profissional, desta forma, o oferecimento da presente proposta de formação anual refletiria além de uma exigência de respaldo normativo, uma preocupação por parte do governo municipal de Terenos em se mostrar atualizado e preocupado com a formação do servidor público para o melhor atendimento da

população em idade escolar - em especial as pessoas com deficiência -, uma vez que, um dos elementos mais incisivos acerca da carência de atenção ao atendimento escolar do aluno com deficiência recai, inexoravelmente, na formação inadequada do professor que vê no aluno com deficiência mais um desafio dentre tantos outros que permeiam o espaço escolar.

A necessidade de formação para o atendimento do aluno com deficiência atinge as diversas licenciaturas e, neste caso, destacamos a Educação Física Escolar (EFE), disciplina que tem enquanto mote principal a apresentação aos alunos dos conhecimentos desenvolvidos dentro da cultura corporal como jogos, danças, esportes, lutas e brincadeiras, a EFE goza de certo prestígio entre os alunos por proporcionar momentos de práticas corporais com liberdade de movimentos que se mostram singulares dentro da organização do trabalho didático apresentada no ambiente escolar.

A oportunização da Educação Física às pessoas com deficiência apresenta resultados muito expressivos no domínio corporal, no controle motor e sensorial bem como uma singular oportunidade de vivência do desafio, lazer, ludicidade e cooperatividade no gozo da expressão corporal como linguagem dentro de uma proposta de inclusão pelo “corpo” que se mostra única no âmbito escolar. A pouca necessidade de adaptações estruturais ou de ordem material para a oferta da disciplina a todos os alunos com ou sem deficiências, conforme Carmo (2001), também é outro fator que evidencia a riqueza de possibilidades que a disciplina pode oferecer.

Entretanto, a atenção voltada à cultura corporal, embora prestigiada por parte significativa dos alunos, apresenta o risco de estabelecer exigências que, se equivocadamente trabalhadas, conforme Castellani Filho (1998), podem pender para um viés de performance podendo proporcionar perspectivas excludentes de ensino onde quem não consegue realizar ou atingir o desempenho proposto está fora.

Neste sentido, para que a Educação Física se pautem em uma ótica de inclusão escolar e de valorização do indivíduo e de suas singularidades enquanto ser social, a busca por práticas inclusivas dentro da proposta de ensino da EFE deve se pautar no oferecimento de ações formativas de caráter contínuo que atualizem os professores reforçando o senso crítico para que o ensino da presente disciplina atinja alunos de diferentes realidades e níveis sócio-culturais.

Neste sentido, Terenos, reforçando o empenho já demonstrado na perspectiva da educação inclusiva - por meio da escolarização da totalidade dos alunos com deficiência residentes no município -, ganharia ainda maior notoriedade por meio da ênfase na formação dos professores de Educação Física no atendimento de alunos com deficiência(s) através de curso de aperfeiçoamento via parcerias com Universidades, associações e demais instituições.

Diante do exposto, o presente projeto se justifica por discutir uma questão que faz parte da realidade do ensino formal – a inclusão escolar de pessoas com deficiência, em especial nas aulas de Educação Física-, oportunizando assim, espaço para formação, questionamentos, esclarecimentos e profícuas discussões acerca do tema inclusão.

Ementa: a organização do trabalho didático em perspectiva histórica, a organização do trabalho didático na educação comum e na especial; a proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência e seu impacto no trabalho didático na Educação Física; as diversas formas de deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla) no contexto escolar e da Educação Física; organização do trabalho didático na Educação Física em geral e na Educação Física Inclusiva; Ferramentas de acessibilidade: o uso das tecnologias de informação e comunicação (Tic's) no ambiente escolar e suas possibilidades ante o aluno com deficiência.

Objetivo Geral:

Oportunizar momentos de ampliação, atualização, discussão crítica e formação dos professores de Educação Física de Terenos com relação à prática de educação inclusiva de alunos com deficiência(s) dentro de uma perspectiva que aborde os elementos fundantes da Organização do Trabalho Didático tendo a inclusão escolar enquanto uma possibilidade real no ambiente de ensino comum.

Objetivos Específicos:

Promover momento de reflexão acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência;

Estimular discussões críticas que auxiliem na melhoria do ensino das pessoas com deficiência;

Conceituar e compreender os elementos que compõem a Organização do Trabalho Didático, categoria proposta por Alves (2005) que sintetiza a estrutura do ensino no âmbito escolar;

Fomentar práticas inclusivas de cultura corporal;

Compreender a necessidade dos recursos de informática disponíveis dentro das aulas de Educação Física levantando possibilidades;

UNIDADES TEMÁTICAS:

- A organização do trabalho didático em perspectiva histórica, a organização do trabalho didático na educação comum e na especial; (8h)
- A proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência e seu impacto no trabalho didático na Educação Física; (4h)
- As diversas formas de deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla) no contexto escolar e da Educação Física; (12h)
- Organização do trabalho didático na Educação Física em geral e na Educação Física Inclusiva; (8h)
- Ferramentas de acessibilidade: o uso das tecnologias de informação e comunicação (Tic's) no ambiente escolar e suas possibilidades ante o aluno com deficiência (8h)

Recursos Materiais: retroprojeter de ppt, 30 notebooks para utilização dos participantes, laptop do programa UCA Total; quadro branco; 30 kits para formação, compostos por canetas esferográficas azuis ou pretas, lápis, crachá de identificação, borracha, apontador e bloco de anotação; flipchart; bambolês; bolas; corda de 7m e balões. Itens para coffee break: pães, torradas, manteiga, leite, café, chá, suco e frutas.

Metodologia:

A formação se desenvolverá durante o ano de 2015 distribuída em cinco módulos presenciais de turno integral (8 horas), totalizando ao final, 40 horas de formação. Os formadores serão convidados das Universidades da região, IES, e associações de notoriedade no atendimento à pessoa com deficiência.

As ações propostas se constituirão de dinâmicas de grupo, aulas expositivas e dialogadas com apresentação de filmes de curta metragem, leituras coletivas com discussão, proposições práticas com uso das TIC's, confecção de blogs por parte dos participantes e socialização das idéias desenvolvidas no final da capacitação.

AVALIAÇÃO

A avaliação da formação observará as propostas de práticas inclusivas da Educação Física que fazem uso das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) com a apresentação e discussão de experiências desenvolvidas em nível global no turno matutino e vespertino onde utilizaremos as informações elencadas para o compromisso de uma construção educativa de blogs que abordem a temática inclusão, tal blogs será utilizados como elementos avaliativos do curso e servirá enquanto ferramenta para disseminação das propostas desenvolvidas durante a capacitação. Como finalização, o grupo escolherá o trabalho mais completo e o seu idealizador será presenteado com um notebook doado pela prefeitura de Terenos, os demais participantes receberão lembranças do profícuo encontro que se desenvolveu durante os cinco encontros presenciais no ano de 2015.

Cronograma

AÇÕES	MAR	ABR	MAI	SET	OUT
1º ENCONTRO – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO COMUM E NA ESPECIAL	X				
2º ENCONTRO A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIENCIA E SEU IMPACTO NO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA		X			

3º ENCONTRO – AS DIVERSAS FORMAS DE DEFICIÊNCIA (FÍSICA, INTELECTUAL, AUDITIVA, VISUAL E MÚLTIPLA) NO CONTEXTO ESCOLAR E DA EDUCAÇÃO FÍSICA			X		
4º ENCONTRO - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM GERAL E NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA				X	
5º ENCONTRO – FERRAMENTAS DE ACESSIBILIDADE: O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NO AMBIENTE ESCOLAR E SUAS POSSIBILIDADES ANTE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA					X

Bibliografia Consultada

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas.** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024/61. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 12 de março de 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CARMO, A. A. **Educação Física e Inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação.** Revista Conexões, v. 6, p.69-85, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1998.

CIDADE, R.E. e FREITAS, P.S. **Educação Física e inclusão: considerações sobre a prática pedagógica na escola.** In: Revista Integração - Educação física adaptada. MEC/SEESP, Edição especial, 2002.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 243p.