

**ANAÍS SUASSUNA SIMÕES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo em uma  
escola do Recife**

**Recife, 2015**

**ANAÍS SUASSUNA SIMÕES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo em uma  
escola do Recife**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa Associado de Pós-graduação em  
Educação Física UPE/UEPB como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Orientador PROF. DR. MARCELO SOARES TAVARES DE MELO

**Recife, 2015**

S593e Simões, Anaís Suassuna.  
Educação física na perspectiva inclusiva: um estudo em  
uma escola do Recife / Anaís Suassuna Simões.- Recife-PE,  
2015.  
109f.  
Orientador: Marcelo Soares Tavares de Melo  
Dissertação (Mestrado) - UPE-UFPE  
1. Educação física. 2. Inclusão - pessoas com deficiência.  
3. Metodologia crítico-superadora. 4. Prática pedagógica -  
análise.

UFPB/BC

CDU: 796.4(043)

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

## **CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

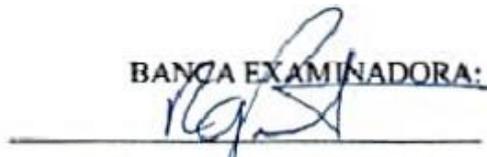
EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo em uma escola do

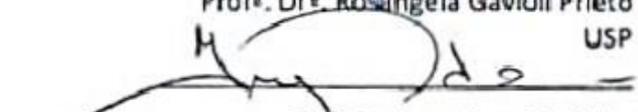
Elaborado por ANAIS SUASSUNA SIMÕES

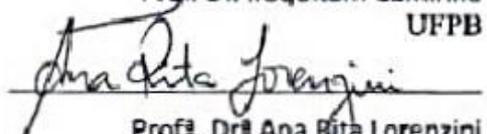
Foi julgado pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para a obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano-

Data: 30 de Novembro de 2015

**BANCA EXAMINADORA:**

  
Prof. Dr. Rosângela Gavioli Prieto  
USP

  
Prof. Dr. Iraquitam Caminha  
UFPB

  
Prof. Dr. Ana Rita Lorenzini

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que contribuíram direta e indiretamente para a sua elaboração. Aos meus avós Ariano (In memoriam), Zélia e Danielle por tudo o que me ensinaram; à minha mãe, Isabel, parceira e exemplo de vida; ao meu pai, Diogo, pela preocupação e palavras de incentivo; à minha irmã querida, Ester, pelo apoio nos momentos mais difíceis e ao meu companheiro de vida e amor maior, Pedro, pelo carinho e atenção nos momentos de incertezas. Aos meus amigos e finalmente ao Prof. Marcelo Tavares, meu orientador, por sempre querer o melhor de mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente gostaria de agradecer a minha família por todo amor, incentivo, carinho e compreensão em todos os momentos. Muitíssimo obrigada por tudo que me ensinaram.

A Pedro, pelo carinho e compreensão extrema nos momentos mais estressantes.

Não poderia deixar de agradecer ainda a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a construção dessa dissertação. Em especial ao professor Marcelo Tavares, não tenho palavras para demonstrar minha gratidão por todo empenho e disponibilidades ao longo desses quase dois anos de convívio.

Aos professores da banca avaliadora por todas as sugestões que nos foram dadas e que nos ajudaram muito na melhoria do trabalho.

Aos professores do curso de mestrado, especialmente ao professor Iraquitã Caminha, suas aulas me fizeram refletir bastante acerca do fazer científico e a Professora Ana Rita Lorenzini que vem me acompanhando na empreitada de estudar a Inclusão desde a graduação, professora sem a sua ajuda não teria chegado aqui nunca!

Aos amigos do Apoio por toda formação que me deram ao longo da minha vida e por abrirem as portas para a pesquisa.

Aos colegas de mestrado por toda ajuda e discussões que me fizeram avançar bastante, em especial à Michelle Alves por todo carinho e disponibilidade em ajudar, Rafael Pompílio, Mayara Rocha e João Oliveira, por tornar o dia a dia mais divertido e cheios de discussões intensas.

Aos colegas e amigos do Grupo Ethnós por me receberem de braços abertos e por se mostrarem sempre dispostos a ajudar.

**MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

Este estudo reflete acerca da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Tem como objetivo analisar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dentro da perspectiva Crítico-Superadora de ensino, discutindo sua relevância para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Metodologicamente, tomou por base uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual adentrou num estudo bibliográfico, documental e de campo. Como método nos subsidiamos no Método Dialético elaborado por Kosik (2011). No estudo documental, analisamos o planejamento da professora, o Projeto Político Pedagógico da Escola e os perfis da sala. Os sujeitos da pesquisa foram a professora, a coordenadora, a psicóloga e a diretora, além dos 21 educandos da sala. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um dispositivo de áudio. As técnicas utilizadas para a coleta foram: a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2010) e a observação participante (LUDKE; ANDRÉ, 2012). Concluímos que após doze aulas observadas e a partir das análises dos documentos e entrevistas, os estudantes com deficiência foram incluídos nas aulas sem que houvesse qualquer restrição à sua participação. Percebemos também que, quando necessário, a professora adequou as atividades para que os estudantes aprendessem da melhor forma possível. Foram realizadas adaptações no planejamento das aulas, nas atividades e materiais utilizados em aula. A base teórica defendida pela escola é a Socioconstrutivista, que associa as ideias de Piaget com as de Vigotski. Ao nosso ver, essa escolha pode não oferecer caminhos para que o educando se desenvolva plenamente, pois, além de adotar elementos de bases teóricas distintas, desconsidera os conteúdos socialmente construídos como peça chave no desenvolvimento da cognição e da capacidade de apreensão da realidade e de suas determinações. O que entendemos só se faz possível em um ensino de base crítica. O presente estudo visa contribuir para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas nas aulas de Educação Física, indo para além dos espaços escolares, visando sobretudo a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade como um todo.

**Palavras-Chave:** Inclusão. Educação Física. Metodologia Crítico-Superadora.

## **ABSTRACT**

This study reflects on the inclusion of people with disabilities in Physical Education classes. It aims to analyze the pedagogic practice in Physical Education from the Critical-Overcoming perspective, discussing its relevance to the inclusion of people with disabilities in mainstream education. Methodologically, it was based on a qualitative research, which entered into a bibliographic study, documentary and field. As a method we used what was suggested by Kosik (2011). In the documentary study we analyzed the teacher's planning, the Pedagogical Political Project of the School and the class profiles. The research subjects were the teacher, the coordinator, the psychologist and the director in addition to the 21 students of the class. The tool used for data collection was an audio device. The techniques used for collection were: a semi-structured interview (MINAYO, 2010) and participant observation (LUDKE; ANDRÉ, 2012). The results show that, during the 12 lessons observed, the students with disabilities were enrolled in classes without there being any restriction on their participation. That also appears in the analysis of the documents and interviews We also observed that, when necessary, the teacher adapted the activities so that the students would learn in the best possible way. Adaptations were made in the lesson plans, activities and materials used in class. The theoretical base defended by the school is the social constructivist associating the Piaget's ideas with those of Vygotsky. We find that this does not offer ways for the students to develop fully, because it makes the pedagogical practice confusing as they adopt elements of different theoretical bases. It also disregards fundamental elements for learning, such as considering the socially constructed content as a key element in the development of cognition and apprehension of reality and its determinations. In our understanding, it is only possible in a teaching critical basis. This study aims to contribute to the development of more inclusive practices in Physical Education classes, going beyond the school premises, especially aiming at the inclusion of people with disabilities in society as a whole.

**Keywords:** Inclusion. Physical Education. Critical-Overcoming. Methodology

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MHD</b>	Materialismo Histórico Dialético
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>PCD</b>	Pessoa com deficiência
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PHC</b>	Pedagogia Histórico Crítica
<b>SOP</b>	Serviço de Orientação Pedagógico
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido UPE Universidade de Pernambuco

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE–A</b>	Roteiro de Entrevista da Professora.....	<b>92</b>
<b>APÊNDICE–B</b>	Roteiro de Entrevista da Coordenadora e Psicóloga .....	<b>93</b>
<b>APÊNDICE–C</b>	Roteiro de Entrevista da Diretora.....	<b>94</b>
<b>APÊNDICE–D</b>	Roteiro de Observação.....	<b>95</b>

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO – 1</b>	TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	<b>97</b>
<b>ANEXO – 2</b>	Carta de Assentimento.....	<b>98</b>
<b>ANEXO – 3</b>	Termo de Confidencialidade.....	<b>99</b>
<b>ANEXO – 4</b>	Carta de Anuência.....	<b>100</b>
<b>ANEXO – 5</b>	Parecer Consubstanciado do CEP.....	<b>101</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b>	Quadro conceitual das Categorias Analíticas.....	<b>51</b>
<b>QUADRO 2:</b>	Quadro conceitual das Categorias Empíricas e suas origens.....	<b>52</b>
<b>QUADRO 3:</b>	Metas presentes no Plano para a sala comum e para os estudantes 1 e 3.....	<b>79</b>

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. A INCLUSÃO NUMA SOCIEDADE CAPITALISTA: o caminho da superação das desigualdades .....</b>	<b>19</b>
1.1 Inclusão escolar e emancipação social .....	19
1.2 O caminho da inserção da pessoa com deficiência na educação brasileira: políticas públicas e legislações. ....	25
1.3. As ideias pedagógicas brasileiras: localizando a metodologia Crítico- Superadora e o espaço da inclusão escolar. ....	32
<b>2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>43</b>
2.1 Método .....	44
2.2 Procedimentos técnicos da pesquisa .....	47
2.3 Sujeitos da pesquisa .....	54
2.4 Procedimentos de coleta de dados.....	54
<b>3. O PERCURSO HISTÓRICO E A REALIDADE ATUAL DA ESCOLA ESTUDADA .....</b>	<b>56</b>
3.1 História.....	56
3.2 Princípios norteadores da escola .....	60
3.3 Princípios norteadores da educação física .....	61
<b>4. EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: um olhar para a realidade da escola .</b>	<b>64</b>
4.1 Inclusão escolar e educação física nas “falas” dos sujeitos. ....	65
4.2. Educação Física: um olhar para uma prática inclusiva .....	77
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

A inclusão, ao nosso ver, deve ser considerada como um conceito que invoca um comprometimento político, uma mudança de comportamento e que sobretudo vise a construção de uma sociedade justa e com indivíduos críticos. Lorenzini et al. (2015) nos chama a atenção para o fato de que “com a chegada do século XXI estão sendo intensificadas as reflexões, estudos e pesquisas em prol da inclusão para todos no âmbito escolar [...]”. Acreditamos que esta inclusão poderá se fazer presente quando as práticas docentes passarem a visar a formação de sujeitos livres e conscientes.

Duarte (2011, p.10) afirma que

[...] uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada.

Falar de liberdade no contexto social atual é fundamental. Tendo em vista que no sistema capitalista nossa riqueza espiritual está presa e subordinada à riqueza material (PADILHA; OLIVEIRA, 2013). Aqueles, portanto, desprovidos e incapazes de se apropriarem desta riqueza, são excluídos do sistema. Sendo, portanto necessário discutir a inclusão.

Dentre estes grupos marginalizados estão as pessoas com deficiência, que são excluídas dos diversos ambientes sociais, inclusive das escolas.

Na década de 90 surge no Brasil um movimento democrático que defendia a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas (PADILHA; OLIVEIRA, 2013). As mesmas autoras afirmam que a inclusão

[...] se assenta no pressuposto de inclusão de todos na escola, sem distinção e independentemente de suas habilidades. A partir desse momento os sistemas de ensino devem se organizar para criar as condições de acesso a espaços, recursos pedagógicos e comunicação possibilitadoras de aprendizagem, a fim de atender à necessidades educacionais de todos os alunos (p.62).

Para incluir é necessário transformar a maneira como é vista e pensada a educação no país. Não podemos mais nos apropriar e perpetuar modelos engessados de ensino, é preciso sobretudo reconhecer que cada estudante responde de uma maneira diferente às práticas e que é preciso reconhecer e valorizar essa variedade.

As minhas aproximações com o ensino inclusivo aconteceram ainda quando criança, pois tive toda a minha formação básica em escolas inclusivas. O que me possibilitou que ao longo da minha infância eu convivesse com as mais variadas manifestações de deficiência. Para mim esta realidade me enxergar o mundo de maneira diferente, visualizar as potencialidades das pessoas e não apenas as deficiências delas. Passei a tomar o respeito às pessoas como elas são como uma verdade universal.

Quando adulta, já na Universidade me deparei com uma realidade que me chamou a atenção, as pessoas haviam ouvido falar muito pouco ou nada acerca das escolas inclusivas. O que para mim era um fato que percorreu toda a minha formação, para outras pessoas e para a sociedade em geral isto era praticamente impossível de acontecer.

Deste modo decidi dedicar meus estudos de conclusão de curso à inclusão escolar, por acreditar ser necessário mostrar às pessoas que aquela realidade vivida por mim precisava ser analisada e expandida às outras escolas. Naquele momento tratei das adaptações curriculares realizadas na escola em que eu estudara.

Neste trabalho monográfico realizado em 2011, constatamos que a dificuldade que envolve a implementação das práticas inclusivas, está na incapacidade das escolas de adaptarem, fisicamente e principalmente pedagogicamente para receberem os estudantes com deficiência. Nesse estudo também percebemos a importância da interação entre os educandos com e sem deficiência para ambos, pois é a partir dela que os estudantes passam a desenvolver atitudes mais solidárias e colaborativas.

Outro fator fundamental discutido nesta pesquisa para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo, foi a formação de professores. Constatamos que a professora entrevistada naquele momento não havia recebido qualquer tipo de preparo para lidar com as deficiências durante a sua formação acadêmica, tendo se deparado com elas apenas quando entrou na escola. Trazendo esta constatação para um âmbito mais geral, percebemos uma relação direta com as dificuldades encontradas por muitos professores em prepararem as melhores aulas afim de desenvolverem de maneira integral os seus educandos.

Oliveira et al. (2012) realizaram um estudo no qual demonstram que muitas escolas que afirmam possuir uma filosofia inclusiva, apresentam dificuldades em realmente promoverem e difundirem atitudes de inclusão. Os estudantes em muitas escolas ainda são divididos pelos mais ou menos “fracos”, como se as salas de aula pudessem ser homogeneizadas. Além disso, muitos professores não entendem o significado de incluir e tendem a transferir a responsabilidade para as famílias ou profissionais de saúde. Desta maneira as práticas e metodologias adotadas por estes professores ficam comprometidas.

Falar das estratégias adotadas pelos professores nos leva a procurar entender que tipo de teoria ou de pedagogia eles defendem, e ainda qual a política educacionall, em especial a política para o ensino das pessoas com uma deficiência que nosso país vem adotando nos últimos anos.

O que se vê é que durante muito tempo o que se defende, na maioria das sociedades, é uma educação voltada para a manutenção das relações sociais vigentes (SAVIANI, 2012). Este autor critica as pedagogias mais tradicionais e traz como proposição uma nova teoria de educação, A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Acreditamos que esta teoria, por ser baseada na prática social e, principalmente, por buscar a libertação do indivíduo por meio da educação, é de fundamental importância para a efetivação da Educação Inclusiva na história brasileira. Relacionar a PHC com a Inclusão, para nós, faz todo sentido, principalmente se considerarmos o

conceito de educação defendido por Saviani, pois para ele "o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo **singular** a humanidade que é produzida **coletivamente** pelo conjunto de homens." (SAVIANI, 2013, p.13. grifo nosso). Tratar do singular é entender que cada ser é único, que possui características próprias, que aprende diferente em tempo diferente, mas ao mesmo tempo ele faz parte da sociedade e produz juntamente com os demais singulares a história e a cultura do seu povo, então todos precisam participar efetivamente da educação para buscar compreender o mundo a sua volta, modificá-lo, se libertando assim dos padrões estabelecidos pela sociedade.

Essa corrente pedagógica, surgida nos anos 80, começou a influenciar diversas áreas do conhecimento, dentre as quais, a Educação Física. Foi a partir da PHC que surgiu dentro da EF a vertente Crítico-Superadora, que baseia suas ações na compreensão de que a cultura corporal, socialmente construída, é composta por cinco grandes conhecimentos: a ginástica, a luta, o jogo, o esporte e a dança (SOARES et al., 2009). Aqui busca-se "refletir histórica e pedagogicamente essa cultura corporal, no desenvolvimento do ser humano na sociedade [...] (RECHINELI et al., 2008,p 301). O que implica dizer que a questão não é voltada apenas para mecanismos de aprendizagem, mas também como o educando toma para si essa aprendizagem. Nesta perspectiva o estudante deve exercer uma prática social crítica e consciente, dentro das características individuais de cada um.

Nesta perspectiva pedagógica se a luta é pela libertação do homem das determinações da classe dominante, não se pode deixar de considerar a questão da pessoa com deficiência, pois esta também deve, dentro das limitações de cada um, atuar de forma crítica e consciente dentro da sociedade afim de alcançar tal libertação, que necessariamente perpassa por uma nova concepção de homem.

Nas palavras de Barroco (2011, p.193):

a nova natureza humana deve superar a deficiência, não devendo esta ser impedimento para que se encaminhe pelas sendas da humanização rumo à liberdade. A educação deveria primar pelo

enfoque qualitativo do desenvolvimento, pelo emprego das partes íntegras para compensar as partes comprometidas pela deficiência, enfim, primar pela presença dos princípios e fundamentos da educação social.

O problema da prática pedagógica dentro da perspectiva inclusiva acontece de forma geral, em todas as áreas de conhecimento, pois a sua implementação para a escola como um todo e em Educação Física não poderia ser diferente. A inclusão, nesta área, vem se mostrando bastante difícil, por motivos distintos, entre os quais despreparo profissional (BRITO; LIMA, 2012; FIORIN, 2011; CRUZ, 2005; JÚNIOR, 2012; FALKENBACH; LOPES, 2010), questões administrativas e estruturais (MULLER, 2010;) e falta de compreensão por parte dos estudantes e da família (FALKENBACH; LOPES, 2010). Sendo assim as práticas desenvolvidas nestes ambientes ficaram impossibilitadas de promoverem inclusão.

Fiorin e Manzini (2014) realizaram um estudo na área de Educação Física que primeiro identificou as principais dificuldades de implementação do ensino inclusivo e por fim sugeriu algumas alternativas para a prática. O que chama a atenção é que um dos problemas elencados também por esses pesquisadores é que os professores não sabem "o que fazer e como fazer" com os estudantes com deficiência, o que indica necessariamente um problema com a prática educativa. Essa dificuldade, de acordo com os autores, começa pelo planejamento da aula e em seguida pela execução da aula, nesta questão faz-se necessário destacar o que o estudo encontrou:

Sobre a execução da aula, os professores disseram ter dificuldades por que: 1) precisaram improvisar na aula, pois o planejamento foi falho [...]; 2) uso das estratégias tradicionais da Educação Física, as quais se mostraram não funcionais e ineficientes [...] 3) não queriam atribuir responsabilidade ao aluno sem deficiência ao solicitar que acompanhasse/ajudasse o colega com deficiência ( FIORIN; MANZINI p.399).

Chamamos a atenção para dois pontos, primeiro a necessidade de ter que "improvisar", que mostra total despreparo do profissional e segundo a questão de que o uso de métodos tradicionais não favorece o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos com deficiência. Sendo assim, acreditamos que a educação inclusiva só se desenvolverá em ambientes onde se prega a valorização do estudante, do direito de aprender e principalmente de fazer

parte da sociedade, o que, na nossa percepção, só seria possível em um ambiente onde a prática educativa se estabeleça como crítica.

Trazer a discussão da Inclusão para prática, principalmente na Educação Física significa, para nós, dar um passo no sentido de superar os discursos atuais. Principalmente em se tratando de efetivar a inclusão de pessoas com deficiência como uma prática social.

Entendemos, ao analisarmos os achados realizados pelos estudos acima citados, sobretudo quando atribuem aos professores e suas práticas, a maior responsabilidade de inclusão efetiva dos estudantes com deficiência no âmbito educacional. Buscamos aqui responder as seguintes questões Como se dá a prática pedagógica de uma professora de educação física em uma escola do Recife que se diz inclusiva? E ainda de que maneira a abordagem Crítico-Superadora auxiliaria na inclusão?

Definimos a seguinte hipótese para nos subsidiarmos ao longo do trabalho e que no Materialismo histórico dialético representa aquilo que a literatura já vem defendendo: As práticas e metodologias que vem sendo adotadas nas aulas de Educação Física não dão conta de todos os estudantes, especialmente os com alguma deficiência.

Sendo assim este trabalho tem como objetivo geral: Analisar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dentro da perspectiva Crítico-Superadora de ensino, discutindo sua relevância para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. E como objetivos específicos: Analisar o projeto político pedagógico de uma escola particular, buscando identificar os fundamentos teóricos defendidos tanto pela escola como pela educação física e suas possíveis contradições; Compreender o papel de cada membro da equipe pedagógica no processo de elaboração do planejamento de ensino, das aulas e das adaptações para a educação das pessoas com deficiência; Identificar, descrever e analisar as metodologias adotadas pelo professor de educação física para as aprendizagens de estudantes com deficiência no ensino regular; Identificar a relação entre a Educação Inclusiva e a perspectiva Crítico-Superadora a fim de auxiliar na inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física, elencando novas possibilidades para a escola estudada.

O primeiro capítulo deste estudo traz apontamentos acerca do capitalismo, da emancipação humana e inclusão. Subdividido em três partes que tratam da educação física Crítico-Superadora e o percurso da formação das teorias pedagógicas brasileiras.

No segundo capítulo trataremos sobre a metodologia da pesquisa. Serão discutidos o método e os passos metodológicos utilizados para a elaboração do estudo.

O capítulo seguinte trata da instituição que serviu de campo para a presente pesquisa. Trazendo informações obtidas a partir de uma análise dos documentos fornecidos pela própria instituição, abordando a história e bases teóricas e filosóficas da escola e da educação física naquele ambiente.

No quarto capítulo discutiremos as análises a partir da observação das aulas de Educação Física de uma escola na cidade do Recife.

## **1. A INCLUSÃO NUMA SOCIEDADE CAPITALISTA: o caminho da superação das desigualdades**

Neste capítulo buscaremos abordar as características do atual sistema econômico - o capitalismo – e suas implicações para a inclusão e para a escola no Brasil.

### **1.1 Inclusão escolar e emancipação social**

A estabilização do modo de produção capitalista se deu a partir de uma grande transformação histórica, a qual, de acordo com Saviani (2013b), se caracterizou pela expansão da economia medieval, acarretando uma produção constante de excedentes, o que acarretou no desenvolvimento do comércio baseado em trocas. Sobre isso o autor afirma:

Como se sabe, a sociedade capitalista ou burguesa, ao construir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. [...] Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. [...] Nela, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber em potência intelectual em potência material (SAVIANI, 2013b, p. 108-109).

Com essa nova estruturação, o poder passou para novos grupos hegemônicos, que passaram a orientar “de forma ora mais ora menos explícita os rumos das diversas instituições para garantir a disseminação de ideias e valores que lhes permitiam a hegemonia e manutenção do poder” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p.21). Ora, se apenas uma parte da população se fez e se faz detentora do poder e das decisões, obviamente uma outra parcela passa a não fazer parte das tomadas de decisões.

Desta maneira, segundo as mesmas autoras, a exclusão se faz presente no modelo capitalista, pois ter como fim a acumulação do capital, faz com que uma grande parte da população seja impedida de ter acesso aos “bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, inclusive a educação escolar de qualidade (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p.11).

O modo de produção capitalista, com sua nova organização, principalmente após a Revolução Industrial, fez com que o trabalho manual fosse substituído pela utilização das máquinas, a fim de que o processo de produção fosse otimizado.

Essa mudança na maneira de produzir teve consequências diretas no modo de pensar a educação, pois “[...] a introdução da maquinaria eliminou a exigência da qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar (SAVIANI, 2013b, p.110), o que significa dizer que os homens só precisariam saber o mínimo e esse mínimo significava controlar as máquinas.

A escola agora estava submetida aos interesses do mercado. Os trabalhadores, a partir daquele momento, passaram a aprender apenas o necessário para que pudessem lidar com as novas técnicas de produção, “o que exige reformas morais e intelectuais” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p.23).

Esse período ficou marcado pela separação da sociedade em classes e, mais especificamente, no campo da educação, em dois grandes grupos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuarem nos diversos setores da sociedade (SAVIANI, 2013b, p.111).

Essa formação prática, da qual nos referimos anteriormente, se adequava e se adequa perfeitamente à nova realidade vigente, que sem se preocupar com os “padrões de qualidade, que permitam a formação de identidades autônomas, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo – a de que o trabalhador desenvolva *habilidades e competências*” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p.23), concordando com as mesmas autoras, se apresenta como uma maneira de ensinar totalmente oposta à emancipação humana. Segundo Marx (2005, p.30), a emancipação humana só será completa

[...] quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política.

Reconhecer e organizar as suas forças próprias significa dizer tomar consciência das determinações que nos são impostas afim de poder superá-las rumo à sociedade socialista.

A escola capitalista é antagônica a um projeto socialista que investe na emancipação humana, na função social que luta para garantir o conhecimento sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade que é necessário às novas gerações fazendo-as avançar na elaboração do conhecimento escolar, priorizando valores como a solidariedade, a cooperação, a liberdade. Os valores estimulados para o sistema capitalista são: competição, individualismo, punição, seleção que são incorporados pela escola assumindo a função de preparar os indivíduos para os diversos campos de trabalho presentes na sociedade (LORENZINI, 2013, p.16).

A escola no capitalismo se tornou mais um mecanismo de perpetuação da classe dominante (a elite intelectual), a partir da exploração da classe dominada (os trabalhadores). Isto porque “a escola, juntamente com os meios de comunicação, organizações religiosas, família, sempre teve um papel de controle ideológico dentro do sistema capitalista” (ROSSI, 1982, p.78). Assim, a prática educativa como parte constituinte da prática social também é detentora de todas as dicotomias e contradições da sociedade.

A discussão sobre a inclusão social surge da busca pela igualdade de direitos pela sociedade atual, ou seja, uma sociedade para todos, livre de explorações e estando "consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados" (WERNECK, 1997, p. 21). De acordo com Sasaki (2010, p.17), os primeiros movimentos no sentido de inclusão social datam do início da década de 80 em países mais desenvolvidos e a partir da década de 90 até os dias atuais nos demais países e

[...] tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam a celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária; igual importância das minorias; cidadania com qualidade de vida.

Acreditamos ser importante assumir que na atual conjuntura econômica, social e política, que é marcada pela hegemonia de poucos, quase não exista espaço para se discutir a questão da Inclusão. O que nos faz pensar em qual constituição de sociedade nós buscamos, pois, “[...] falar em inclusão, sem uma contextualização e uma explicitação de intencionalidade, é tratar o termo como mais uma expressão ingênua, neutra, de uso corriqueiro” (LORENZINI et. al, 2015, p.34).

Sendo assim, entendemos a inclusão como a busca pela emancipação humana. Para Saviani (2002) a escola se coloca como instituição importante na emancipação do homem e no processo de transformação da sociedade. Pois segundo o mesmo autor:

[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada (SAVIANI, 2008, p.62).

Para Freitas (2003), inclusão-exclusão constituem um par dialético e que nós só poderemos compreendê-lo a partir de uma análise do conjunto, ou seja, precisamos, sobretudo entender que nós só falamos em Inclusão porque existem sujeitos excluídos, marginalizados. A escola então, como afirmamos anteriormente, se apresenta como uma instituição determinante no processo de emancipação desses grupos (marginalizados), afim de que eles possam participar na sociedade de maneira crítica, ou seja, que percebam a suas determinações e que possam atuar de maneira consciente.

Em sua forma mais geral poderíamos escolher falar de vários grupos que, segundo Saviani (2008), foram marginalizados e excluídos nas mais diferentes épocas, como por exemplo dos escravos durante a antiguidade, dos servos na Idade Média, do proletariado a partir da revolução industrial, ou até das exclusões sociais mais atuais, as quais se baseiam na privação dos bens materiais e simbólicos historicamente produzidos.

Nesse estudo, preferimos nos reportar às questões de inclusão-exclusão no âmbito escolar, mais especificamente dos grupos marginalizados representados pelas pessoas com deficiência. Estes grupos ao longo do

tempo, como veremos mais adiante, foram excluídos dos ambientes educativos e, conseqüentemente, foi-lhes tirado o direito de participarem ativamente da escola e da sociedade.

Para Bueno (1994, p.53), a deficiência, ou excepcionalidade<sup>1</sup>,

[...] engloba [...] sujeitos que possuem características pessoais que, **conjugadas às, construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais** interferem no seu processo de humanização (grifo do autor).

Isso significa dizer que a deficiência não pode ser vista apenas sob o viés biológico, é preciso enxergá-la também a partir das determinações e imposições que sofremos.

Carmo (2006 p.35) analisa o percurso da estruturação da inclusão escolar a partir de três perspectivas: "o Moralismo Abstrato" que "defende a presença de todos com todos, e busca a normalização pela igualdade, a partir de um forte apelo sentimental". Que na verdade, por conta da normalização, termina se afastando da realidade. A segunda perspectiva é o "Moralismo Pseudoconcreto" que vem tratar a educação do ponto de vista legal, do direito, nele os sujeitos são vistos como iguais, negando-se assim, a existência das identidades, o que segundo o autor, termina por ampliar a contradição entre o universal e o particular.

O universal deriva da lógica e da forma de mercado *homo economicus*. O particular é o resultado da força de trabalho central e periférica. O sistema precisa segregar [...] como estratégia para remunerar um grande contingente de força de trabalho abaixo dos salários normais, sem correr o risco de agitação política. [...] Esta "nova" roupagem de discriminação e da segregação não utiliza o "tecido" das diferenças biológicas e limitações das pessoas como antes. Agora, elas constroem suas vestimentas com os fios das diferenças culturais e com a conduta do indivíduo" (CARMO, 2006 p. 35-36).

Nesta perspectiva o autor alerta para o fato de que a questão da deficiência passa a ser universal e particular simultaneamente, "enquanto singular representa a volta ao campo concreto e real do sujeito-como universal representa a volta da normalização" (CARMO, 2006, p.36). Para o autor o fato de existir uma conversão da singularidade do sujeito em uma universalidade, a desigualdade social deixa de fazer parte da discussão, perdendo, assim, a

---

<sup>1</sup> Aqui deixamos o termo utilizado pelo autor

consciência da luta de classes como base da sociedade e passa a encarar a questão dos excluídos-incluídos como um fenômeno "temporal e não estrutural da sociedade" (CARMO, 2006, p.36).

O que acreditamos ser peça chave do processo de alienação dos sujeitos. Aqui, segundo o autor, não há uma preocupação com a singularidade do estudante e, conseqüentemente, não se busca realizar nenhuma adaptação seja ela "estrutural, no espaço e no tempo escolares" (CARMO, 2006, p.36). Pois, segundo o autor, passa tomar como mote o fato de que "se todos os alunos são diferentes, podem perfeitamente ocupar o mesmo espaço e tempo para aprendizagem" (CARMO,2006, p.37).

Deixar de lado a singularidade é, sobretudo ignorar o fato de reconhecer a "diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem (PRIETO, 2006, p.40). Para isto a autora chama a atenção que as limitações do estudante devem ser consideradas no momento da elaboração do planejamento, sempre buscando construir alternativas que levem o indivíduo à autonomia social e escolar e que se "tornem cidadãos iguais de iguais direitos" (PRIETO,2006, p.40).

A terceira perspectiva é "o Moralismo Concreto" que "utiliza a dialética como métodos em todas as análises realizadas" (CARMO,2006, p.37). O autor explica que esta nova maneira de enxergar a inclusão

[...] advoga a unidade na diversidade, a igualdade na diferença e o específico no geral. Identifica e compreende os mecanismos sociais e os critérios utilizados para nominar tanto os incluídos como os excluídos. Ao invés de negar o estatuto histórico do sujeito, procura explicitá-lo. Ao contrário de silenciar-se diante das contradições e incompatibilidades sociais, as denuncia. Concebe as desigualdades concretas existentes entre os homens como fruto histórico e estrutural da sociedade e não apenas como obras da meritocracia, capacidades e habilidades individuais (CARMO,2006, p.38).

Esta última perspectiva é fundamental para compreender o que acreditamos ser a função da escola. Pois segundo Lorenzini et. al.(2015, p.22), sua

[...] finalidade consiste em criar condições que favoreçam a construção da postura do ser humano na e com a sociedade, possibilitando-lhe entender e explicar a realidade, enfrentar os problemas do dia-a-dia, tomar decisões, pôr-se criticamente diante da

realidade e intervir para transformá-la e transformar a si mesmo, enquanto sujeito histórico, crítico e criador.

Além disso precisamos conceber “[...] o processo educativo como aquele que promove a máxima humanização dos indivíduos, contemplando valores como respeito à diversidade e luta contra a desigualdade” (MARSIGLIA, 2012, p.124), além disso considerar, como bem nos diz Bueno (1993, p.52), que

[...] aqueles poucos que conseguem, em nossa sociedade, superar todos os obstáculos, não o fazem porque tenham, intrinsecamente, maior ou menor potencial, mas porque a eles foram dadas condições não acessíveis a todos, isto é, condições concretas de produção de sua autonomia e individualidade.

Transformar-se em sujeito humanizado, histórico, crítico e criador, significa dizer emancipar-se, o que é fundamental para alcançarmos uma sociedade justa e igualitária, o que, acreditamos, que só se faz possível quando se trabalha considerando as contradições e determinações da sociedade além de reconhecer as identidades individuais. O que significa buscar uma educação que promova o homem, ou seja, tornar o sujeito

[...] cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação, e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2013b, p.46).

Acreditamos que a tomada de consciência da sua situação e posição na sociedade se constitui no primeiro passo para a busca pela liberdade e inclusão dos indivíduos marginalizados, principalmente das pessoas com deficiência. A preocupação com a liberdade e a inclusão desses sujeitos nas instituições de ensino, como veremos mais adiante, não foi o foco principal das políticas públicas brasileiras.

## **1.2 O caminho da inserção da pessoa com deficiência na educação brasileira: políticas públicas e legislações.**

A inserção das pessoas com deficiência na educação brasileira foi iniciada na segunda metade do século XIX (JANNUZZI, 2006), sendo o Imperador Dom Pedro II responsável pela criação, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto de Meninos Cegos em 1854 e três anos mais tarde do

Imperial Instituto de Meninos Surdos-Mudos <sup>2</sup>(MAZZOTTA, 2005). Nesse período os espaços especializados para o atendimento dos deficientes eram criados em decorrência de ações de indivíduos particulares ou ações oficiais isoladas (JANNUZZI, 2006). Reforçando o “caráter assistencialista que irá perpassar toda a história da educação especial em nosso País” (BUENO,1993, p. 86).

Com a proclamação da República, as atenções para as instituições de cegos e surdos que tinham como função principal formar os estudantes em profissões específicas (MAZZOTTA,2005), principalmente em atividades mais manuais, foram perdendo espaço para as instituições dedicadas ao ensino para deficientes intelectuais (BUENO,1993), isso refletia, segundo o mesmo autor, uma atenção maior da sociedade para a questão da higiene e saúde da população.

A questão médica trouxe um caráter normalizador para a educação especial e buscava “[...] humanizar, civilizar e corrigir os indivíduos perigosos para si mesmos e para a população” (LUNARDI, 2002, p.05). Além disso, para o mesmo autor, essa aproximação termina por transformar as escolas “[...] em laboratórios clínicos <sup>3</sup>[...], de estratégias pedagógicas em recursos metodológicos, de professores em reeducadores” (LUNARDI, 2002, p.06), o que, acreditamos, dificultaria bastante a inserção dessas pessoas na sociedade.

Em decorrência disso, atrelado, a pressão de associações que lutavam por melhores condições para as pessoas com deficiência, nos anos 30, foram criadas escolas hospitalares (JANNUZZI, 2006). Este período também ficou marcado pelo surgimento de diversas instituições filantrópicas, em sua maioria ligada a instituições religiosas, que mantiveram o caráter assistencial da educação especial, o que impossibilitou que a questão da deficiência fosse tratada dentro da questão de direitos e cidadania (BUENO, 1993).

---

<sup>2</sup> Nome dado na época, aos deficientes auditivos

<sup>3</sup> Aqui o autor chama atenção para o fato de que esses laboratórios seriam escolas reconstruídas em hospitais.

A partir da década de 50, “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 2005, p. 49). Essas campanhas, como nos explica o autor, tinham um caráter de reabilitação associado à educação especial.

Entende-se por Reabilitação, o processo de tratamento de pessoas portadores de deficiências que, mediante o desenvolvimento de programação terapêutica específica de natureza médico-psicossocial, visa à melhoria de suas condições físicas, psíquicas sociais. Caracterizando-se pela prestação de serviços especializados, a reabilitação se desenvolve necessariamente através de uma equipe multiprofissional. Entre as atividades multidisciplinares requeridas, via de regra, encontram-se também as educacionais. Neste caso os serviços educacionais se configuram como parte do processo global de reabilitação e são desenvolvidos segundo os objetivos desta [...] (MAZZOTTA, 2005, p 51).

O caráter normalizador do atendimento às pessoas com deficiência, “[...] representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível” (ARANHA, 2001, p.15).

A incorporação da educação especial no sistema educacional e, portanto, nas ações federais, não podemos negar, representou um avanço na questão da educação da pessoa com deficiência, por outro lado, manter o caráter assistencialista, ou até de reabilitação, não promove a inclusão dessas pessoas na sociedade, pois não considera as imposições sociais das quais somos submetidos, nem visa a emancipação desses grupos marginalizados.

Isso acontece pelo fato de que durante o período em que a educação especial foi tratada a partir apenas da questão médica,

[...] a discussão a respeito da integração escolar e social dos deficientes foi feita como se o processo de marginalização ocorresse somente em função das suas dificuldades específicas, sem que se estabelecesse relação entre o fenômeno e o processo exclusão-participação das camadas subalternas inerente ao desenvolvimento capitalista (BUENO, 1993, p. 138).

As décadas de 60 e 70 segundo Prieto (2006) ficaram marcadas pela estruturação de um atendimento educacional que aproximasse as pessoas com deficiência do restante dos estudantes. Estruturou-se assim um período de Integração, que buscava

[...] garantir o aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais (dentro deles a escola) que aumentassem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas (dimensão física), podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum (dimensão funcional), com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social) (PRIETO, 2006, p. 38).

Beyer (2006), atenta que com o passar do tempo ficou claro que a Integração passou a não dar conta da aprendizagem com qualidade dos estudantes, pois muitas vezes os métodos adotados pelos professores não eram adequados nem adaptados ao contexto, utilizando apenas os recursos pré-existentes (GUEBERT, 2010).

Ao final do período militar no Brasil com a difusão das ideias mais democráticas, as discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino ganharam força. Isso ficou muito claro com a elaboração da constituição de 1988, que trouxe importantes contribuições para a educação especial (MAZZOTTA, 2005). No seu artigo 208 do capítulo III, que trata da *Educação, da Cultura e do Desporto*, a constituição traz que o Estado só cumprirá com seu dever perante à educação, quando, entre outras coisas, garantir, de preferência, o atendimento as pessoas com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Essa nova determinação, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, impulsionou o debate sobre inclusão (MAZZARINO et. al, 2011). Que tem como foco a busca por uma educação justa e de qualidade já que, segundo Nabuco (2010), ela “implica a igualdade de oportunidades para todos e o acesso [às escolas de qualidade] um direito universal”. Sendo assim escolas inclusivas são:

Escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos, que

por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2007, p.29).

Completamos citando Cunha (2013, p.31):

Uma sala de aula inclusiva está preparada para receber o educando típico ou com necessidades especiais. Por isso os materiais do desenvolvimento pedagógico devem possuir propriedades que atendam à diversidade discente.

O que significa dizer que a inclusão visa assegurar que todos os estudantes terão acesso ao arsenal de oportunidades sociais e educacionais oferecidas pela escola, o que implica necessariamente um acompanhamento constante do estudante, do currículo, da avaliação e da prática docente (MITTLER, 2003). Sempre com o objetivo de garantir que a aprendizagem aconteça da melhor forma possível.

Com esse acompanhamento constante fica mais fácil de identificar a necessidade de adaptá-lo, de fazer adequações. Que são

[...] estratégias didático-pedagógicas que contemple a diversidade em questão e seja capaz de oferecer respostas educativas aos alunos com deficiência que se encontram distantes da apropriação de conteúdos curriculares para o ano ou ciclo de ensino frequentado, convergindo para a proposição de um plano de ensino que respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagem de todos os alunos (LEITE et al.,2013, p. 87).

Essas reformulações estão, portanto, relacionadas diretamente com a prática pedagógica, pois Sacristán (2000), nos diz que podemos entendê-la como tudo o que envolve a construção da aprendizagem do estudante, conteúdos, técnicas, atividades, avaliação, etc. (SACRISTÁN, 2000).

Acreditamos ser importante frisar que, diferentemente do que possa parecer, nem as adequações no currículo, nem as mudanças na prática do professor, visam facilitar, no sentido de tornar banal, o processo de aprendizagem, pelo contrário, elas precisam provocar, desafiar e motivar o estudante (CUNHA, 2013).

Além disso é fundamental ter a compreensão de que a adaptação e o preparo deve acontecer no espaço escolar como um todo:

[...] a transformação da escola implica em mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos (OMOTE et al., 2005, p.387).

Todas essas adaptações e práticas são voltadas para um só objetivo: garantir a aprendizagem do estudante, através do reconhecimento e valorização da diversidade, já que esta garante que os diferentes tempos de aprendizagem sejam respeitados (PRIETO, 2006).

A inserção de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física seguiu um caminho semelhante ao percorrido anteriormente, o da exclusão total dos ambientes educacionais até a busca pela inclusão efetiva nas aulas.

A década de 20 do século passado segundo Rechineli et. al. (2008) foi determinante para a inserção da educação física nos espaços educacionais brasileiros, antes disso Educação Física apareceu de maneira isolada em escolas municipais da corte (SILVA et. al, 2008).

Este período ficou marcado por uma educação física de caráter higienista e que

[...] enfatizava a saúde, sendo responsabilidade da Educação Física, formar indivíduos fortes e saudáveis, tendo como objetivo resolver os problemas de saúde pública e construir uma sociedade livre de doenças e de vícios que viessem a comprometer a saúde (FIORINI, 2011, p. 12).

A partir da década de 1930, segundo a mesma autora, prevaleceu uma visão militarista da educação física, tendo como objetivo de formação de indivíduos aptos a participarem de qualquer eventual combate.

Concordando com Rechineli (2008), entendemos que, constituídas de tais características, ambas as práticas não permitiam a presença daqueles que não se adequassem aos padrões estabelecidos pela sociedade na época.

Durante a ditadura militar brasileira dá-se início a uma valorização do positivismo a partir da constituição de uma educação física tecnicista (SILVA et.

al., 2008). Aqui segundo os mesmos autores, “[...] o objetivo é ganhar, ser o melhor” (p.26) e ainda apontam que a educação física assume uma postura mais conservadora e elemento legitimador do poder na época. Isso porque ela “objetiva o desporto de alto rendimento, o atleta vencedor, ganhador de medalhas [...]” (SILVA et. al. 2008, p. 27). Novamente, dentro desta perspectiva, quando se valoriza a perfeição das habilidades para a competição exacerbada, não se abre espaços para aqueles que não conseguem se adequar a essas novas demandas, e assim, mais uma vez as pessoas com deficiência permaneciam excluídas (RICHINELI, 2008).

As reivindicações mais democráticas que se desenvolveram no país nos anos 80, também influenciou a criação de uma educação física mais popular e democrática (FIORINI, 2011).

Entre as novas abordagens está a Educação Física Crítico-Superadora, que surge superando o modelo mecanicista e passou a refletir histórico e pedagogicamente, a partir da questão da cultura corporal, o ser humano socialmente determinado (RICHINELI, 2008). Segundo o mesmo autor, essa abordagem

[...] utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio, levantando questões de poder, interesse, esforço e contestação, enfatizando a importância de valores como solidariedade, cooperação, liberdade de expressão dos movimentos que devem ser traçados e transmitidos para os alunos na escola (RICHINELI, 2008, p.301).

A reivindicação para si da justiça social e toda a manifestação da abordagem, nos faz refletir na importância de tais questões para a inclusão das pessoas com deficiência. Principalmente quando consideramos o que Souza; Pich (2013, p.152) discutem quando afirmam que “a prática pedagógica da Educação Física pouco tem superado a organicidade escolar segmentalizada a fim de estabelecer uma prática verdadeiramente inclusiva”. Ou seja, muitas questões que foram contestadas na época pela abordagem, ainda continuam presentes nas problemáticas contemporâneas.

### **1.3. As ideias pedagógicas brasileiras: localizando a Metodologia Crítico-Superadora e o espaço da inclusão escolar.**

As concepções críticas de ensino surgiram como uma contraposição das pedagogias tradicionais, que tinham como foco a figura do professor como detentor do conhecimento, além das pedagogias tecnicistas vigentes no início do século XX, as quais defendiam que o objetivo da educação era "proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social" (SAVIANI, 2011, p. 383).

Esta nova teoria colocava o método de ensino como centro do processo ensino-aprendizagem, sendo assim os estudantes sempre aprendiam as mesmas coisas, na mesma ordem e com as mesmas técnicas. Nesse sentido, os estudantes saíam do sistema educacional possuindo um conhecimento bastante amplo e rico, por outro lado incapazes de atuar de forma consciente na sociedade.

Isso nos leva a pensar na impossibilidade de considerar a Pedagogia Tradicional e Tecnicista como referenciais teóricos para se trabalhar dentro de um paradigma de educação que requer acima de tudo a flexibilidade de ações e que vise sobretudo a aprendizagem dos estudantes de maneira que promova a inclusão social e seja baseada nas suas necessidades, motivações e realidades.

As Pedagogias Tradicional e Tecnicista juntamente com a Pedagogia Nova foram classificadas por Saviani como "Não-Críticas". A Pedagogia Nova colocou o estudante como norteador e centro do processo, diminuindo assim o papel do professor em sala de aula e conseqüentemente a utilização dos conteúdos científicos. Aqui o estudante praticamente conduzia o processo de forma autônoma, o que tornaria, ao nosso ver, o processo educativo inclusivo impossível, pois o estudante, em muitos casos, seria incapaz de conduzir qualquer tipo de atividade e pesquisa sozinho. E apesar de pregar a ideia de escola para todos, "em que os indivíduos devem aceitar-se mutuamente em suas diferenças" (BARROCO, 2011, p.176), terminou por ser uma escola apenas voltada para uma elite, não conseguindo então resolver o problema da

marginalidade, muito menos contribuindo com a transformação da sociedade (SAVIANI, 2008).

Ao longo da década de 70, surgiram grupos que passaram a criticar o sistema educacional vigente no Brasil que trabalhava "os conteúdos escolares de maneira fragmentada, pouco dialética, sem totalidade, num processo contraditório" (BARROCO, 2011, p.179). Em um primeiro momento se apresentaram como teorias crítico reprodutivistas. Segundo Saviani (2011, p.393), é de "tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais", mas também é reprodutivista porque conclui que a função da educação é reproduzir as condições existentes na sociedade. Ou seja, elas criticam o sistema vigente, mas não criam alternativas para superá-lo.

A partir dos anos 80, as atenções, foram voltadas para propostas alternativas que pudessem trazer soluções para os problemas da educação brasileira. Essa vontade se baseava no momento mais democrático que o país estava vivendo, neste sentido passou-se a entender que a educação deveria focar sua atenção para os interesses da maioria. Surge um contexto no qual o estudante passa a ser peça importante no processo educativo, deixando de ser reprodutor das condições sociais e passando a compreender o seu papel dentro da sociedade. É nesse fundamento que acreditamos que existe a possibilidade de se trabalhar de maneira inclusiva.

Entre as concepções críticas de educação propostas nas décadas de 80 e 90, destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como viés teórico o materialismo histórico dialético, se mostrou revolucionária por tentar trazer para dentro da escola o debate sobre as contradições sociais e como precisamos entendê-las e criticá-las para nos munirmos de ferramentas afim de superarmos as determinações impostas pela sociedade.

Para Saviani (2008), educar é produzir de forma direta e intencional, em cada pessoa, a humanidade que é produzida de maneira histórica e coletiva pelos homens. Pois "a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem.

Ao contrário a essência humana é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2013b, p.104).

Para isso, segundo o mesmo autor, é necessário elencar os "elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos" (SAVIANI, 2008, p.13). E principalmente escolher as formas mais adequadas de se alcançar esse objetivo.

Bom, em se tratando de transformar homens em humanos, não podemos nos esquecer dos sujeitos com deficiência, ora se o princípio da educação voga que a educação é para todos, os objetivos da educação necessariamente devem ser direcionados para todos os estudantes, independentemente de apresentar ou não alguma deficiência.

Entender que a produção do saber é histórica significa dizer que não é obra de cada geração separadamente, ou seja ela é socialmente construída. É nessa perspectiva que Saviani (2013a) defende a pedagogia Histórico-Crítica, pois segundo ele, é a partir dessa concepção (saber socialmente construído), que se consegue transformar a sociedade e impedir manutenção e perpetuação de grupos hegemônicos. Não se baseia apenas nos conteúdos cotidianos, mas principalmente nos conteúdos científicos, sendo estes mais importantes do que os primeiros. É, somente desta maneira, conhecendo os conteúdos científicos, segundo o autor, que os indivíduos marginalizados poderão ascender para a libertação.

Considerando as bases teóricas, se fundamenta na dialética do movimento real.

Portanto trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico que é justamente a concepção que procura compreender e explicar todo esse processo abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2013a p.119).

A lógica dialética “arma-nos de um instrumento, ou seja, de um método rigorosa (crítico) capaz de propiciar-nos a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade reflexão filosófica” (SAVIANI, 2013c, p. 22).

Para o autor, dentro desta perspectiva estudante e professor possuem o mesmo grau de importância, porém com papéis diferentes, sempre buscando a solução para os problemas encontrados na sociedade (Saviani, 2011). Para tal, Saviani identifica, que o método de ensino se inicia na prática social e que a prática educativa/mediação (do professor) possui três fases: a problematização, que envolve identificar os problemas da sociedade; a instrumentalização, que permite levantar os instrumentos teóricos e práticos para compreendê-los e solucioná-los e por fim a catarse, na qual os elementos são incorporados na vida do estudante, voltando assim à prática social.

À volta à prática é de fundamental importância para a superação das imposições do sistema capitalista, pois munido de instrumentos o estudante agora se torna capaz de superá-las. É preciso, por outro lado, entender que a compreensão da sociedade, por parte dos estudantes, se dará de níveis e maneiras distintas.

Uma questão discutida por Mantoan (2003) pode nos ajudar a entender melhor isto, pois segundo ela a partir do momento em que todas as ações pedagógicas passam a ser direcionadas aos estudantes, com a preocupação específica com a aprendizagem de cada um deles, novos ambientes educativos são criados espaços de inclusão. Por outro lado, é preciso ter cuidado para não entendermos como ações direcionadas aos estudantes, aquelas baseadas nos seus interesses e na busca individual de conhecimentos tão presentes nas pedagogias do “aprender a aprender”. Que nas constituições mais atuais é baseada nos preceitos da Escola Nova e

[...] trata-se da ideia de que é mais importante o Estudante desenvolver um método de aquisição, de elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento já existente [...] (DUARTE, 2006, p. 35).

As pedagogias do “aprender a aprender” na concepção mais atual, da qual nos referimos, fazem parte das teorias educacionais que foram surgindo a partir da década de 90 e que são fortemente influenciadas pelo neoliberalismo.

São elas especificamente o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo (SAVIANI, 2011).

Essas novas ideias pedagógicas são de difíceis caracterização, pois passa a utilizar “[...] expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade [...] por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente movimentos que as precederam (SAVIANI, 2011, p. 428). Sendo assim segundo o mesmo autor, passa-se a utilizar os prefixos “neo” ou “pós”. Isso significa dizer que apresentam elementos das teorias antigas, mas são influenciadas pelo modo de produção vigente.

O lema “aprender a aprender”, associado às ideias do escolanovismo, transfere o

“[...] eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o estudante; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade. [...] O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser aquele que ensina para ser o auxiliar do estudante em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2011, p.432).

O importante aqui, segundo o mesmo autor, é que o estudante aprenda por conta própria e que na atual conjuntura soma-se a questão da empregabilidade, já que o indivíduo deva estar constantemente atualizado e adaptado às novas demandas do mercado. Já que, vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual o conhecimento construído está em constante mudança e aquele que não se apropriar rapidamente desses conhecimentos perde espaço (DUARTE, 2006).

A partir dessas questões é preciso compreender que o professor perde novamente o seu papel de mediador de conhecimento, já que os conteúdos historicamente construídos são deixados novamente de lado, o que novamente não permite a emancipação do estudante. Além disso um indivíduo que não é capaz de buscar sozinho o conhecimento, como é o caso das pessoas com deficiência, são novamente excluídos do processo.

O neoconstrutivismo, de base construtivista, também se utiliza dos preceitos escolanovistas e, portanto, do “aprender a aprender”, tem como referencial teórico a obra de Piaget (SAVIANI, 2011). Distingue-se da Escola Nova, de acordo com o mesmo autor, pelo fato de que a psicologia genética de Piaget trouxe um “ar” mais científico para essa nova concepção pedagógica.

Para Piaget a lógica de funcionamento da mente da criança é diferente do adulto e buscou investigar como se dá essa passagem da lógica infantil para a adulta; para ele esse desenvolvimento se dá a partir de um processo constante de interações entre o sujeito e o ambiente (RACHMAN et al., 2012). Ou seja, não considera a interação social como fator determinante para o desenvolvimento cognitivo. E ainda acredita que

[...] o objetivo da educação é formar o pensamento do aluno, é formar indivíduos autônomos do ponto de vista intelectual e moral. Nesse sentido, mais do que buscar a acumulação de conteúdos, a escola deveria se preocupar em ensinar o aluno a pensar, a construir suas verdades, a demonstrá-las, a defender seus pontos de vista, a fazer perguntas e pesquisas por conta própria (RACHMAN et al., 2012, p. 77).

Na década de 90, deu-se início a uma aproximação entre as pedagogias do “aprender a aprender” baseadas em Piaget com as ideias defendidas por Vigotski e Wallon, pois o construtivismo não incorporou, segundo Homen (2013, p.19), “duas questões que são fundamentais para o processo de construção de conhecimento, a questão dramática, que trata da interferência do inconsciente, de um sujeito que é desejanter e a questão social”.

Para Duarte (2006), a tentativa de aproximar Piaget à Vigotski é uma apropriação do modelo neoliberal para descaracterizar e afastar as análises de Vigotski dos preceitos socialistas, o que seria, então, segundo ele, uma maneira de legitimar as

[...] concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea, não importa se na forma explícita de adesão à ideologia da sociedade regida pelo mercado ou se na forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno (RACHMAN et al., 2012, p.77).

Neste sentido, passa-se a considerar a interação social no desenvolvimento da cognição, mas por outro lado mantém-se as questões

defendidas pelas ideias do “aprender a aprender” de maneira muito forte. Sendo assim consideramos que as questões levantadas pelos idealizadores da Pedagogia Histórico-Crítica, ainda na década de 80, bastante atuais e necessárias. Pois,

[...] a PHC é a teoria pedagógica que vem buscando uma forma mais desenvolvida para expressar e tratar, no âmbito da educação escolar, o conhecimento objetivo produzido historicamente, evidenciando as condições de sua produção, as manifestações e tendências de transformação na atualidade. Vem promovendo meios necessários à transformação do conhecimento científico em saber escolar necessário à apropriação dos estudantes, levando-os a conhecer os processos de produção e as tendências de sua transformação (LORENZINI, 2013, p.67)

Bezerra e Araújo (2011) fazem uma análise bastante interessante acerca da Educação Inclusiva levando em conta a Pedagogia Histórico-Crítica. Fazendo uma comparação da teoria de curvatura da vara <sup>4</sup>adaptada por Saviani (2008) ele substitui a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova em cada lado da vara pela Educação Inclusiva (tendo a vara curvada para ela) e a Educação Especial. Ao elaborar três teses os autores fazem uma crítica de como a inclusão vem sendo feita e aponta uma necessidade de superação dessa nova curvatura da vara.

Mantendo a terceira tese de Saviani (2008 p. 30),

[...] de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática,

ele complementa:

1) do caráter revolucionário da Pedagogia Especial e do caráter reacionário da Pedagogia de Orientação Inclusiva; 2) do caráter científico do método especial e do caráter pseudo-científico da proposta inclusiva.

Concordamos quando eles defendem que da forma que o ensino que se diz inclusivo vem sendo conduzido nas escolas, ele não só não vem promovendo a inclusão, como também não consegue fazer com que os estudantes se apropriem dos conteúdos construídos culturalmente. Já que

---

<sup>4</sup> Teoria criada por Lênin e adaptada por Saviani

como bem discutimos é só a partir da sistematização do saber que os estudantes com deficiência terão mais chances de participação social.

Na década de 20 do século XX, Vigotski chamava a atenção para a ineficiência da pedagogia especial da época e, claramente, se baseando no materialismo histórico-dialético, começa a defender uma escola de qualidade para as pessoas com deficiência. O autor, mostra, sobretudo, uma preocupação com os aspectos sociais, emocionais e físicos, com uma busca por superações e pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1997).

Barroco (2011) discutindo, entre outras coisas, a obra de Vigotski, afirma:

[...] as pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem frequentar a escola, e o que esta lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que **passem de crisálidas a borboletas** [...] (p.173, grifo nosso).

Esta passagem de crisálidas para borboletas nada mais é do que a transformação do homem biológico em humano, que é um dos principais objetivos da PHC e que a autora chama a atenção de que uma escola que trabalhe visando essa superação é a que denominamos de inclusiva.

A autora, porém, nos faz refletir sobre o seguinte aspecto, que essa ascendência de patamar que leve os estudantes para longe da pura reprodução do saber/existência, só se faz possível através da apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, somados aos conteúdos cotidianos. E esta apropriação só acontece se "professores, alunos conteúdos e metodologias, se afinam a um dado propósito e se, antes disso, a concepção do homem e de sociedade, de educação e escolarização, encaminhar para isso [...] (BARROCO,2011, p.173).

Ou seja, para longe da reprodução da existência, que só seria possível em uma sociedade que vise a igualdade social e que nela coexistam seres críticos e conscientes. O que certamente, a autora nos lembra, vai de encontro ao que se voga atualmente, na sociedade capitalista.

Sobre a educação das pessoas com deficiência, a autora afirma de forma mais direta:

[...] os trabalhos de Vygotski e de outros autores russos e soviéticos constituem-se em marcos históricos para a educação especial soviética e não soviética, por enfatizarem que todas as pessoas, inclusive as surdo-cegas [...] (*acrescento aqui as demais particularidades*) podem beneficiar-se da educação e se desenvolver na mesma direção das pessoas ditas normais, isto é, rumo à formação histórico-cultural de seus psiquismos . Tal formação se dá por meio da relação intensa e dinâmica com o mundo exterior, o que movimenta e direciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tal relação se apoia na apropriação dos conhecimentos cotidianos e científicos já elaborados e no desenvolvimento e emprego do pensamento e da linguagem verbais (BARROCO, p.187).

Esse trecho deixa bem claro a importância de trazer a questão da educação inclusiva para dentro do materialismo histórico-dialético e, conseqüentemente da PHC. Pois aqui se prega sobretudo, não somente a escolarização do homem, mas também a sua humanização e a participação na sociedade, apresentando ou não alguma deficiência (SAVIANI, 2008;VYGOTSKI, 1997). Este último autor chama a atenção que "as pessoas com deficiência podem ser alienadas ou livres como as pessoas comuns" (BARROCO, 2011). Sofrendo assim todas as determinações da sociedade.

Também influenciada pelo movimento crítico da década de 80, a área de educação física trouxe proposições mais democráticas de ensino. Essas teorias críticas de cunho propositivo surgiram com o objetivo "de romper com a exacerbação da técnica e competitividade nas aulas" (CAPARO; GASPARIN, 2008, p.01).

Entre essas proposições metodológicas destacamos a metodologia Crítico-Superadora, que tinha como objetivo "oferecer aos professores de Educação Física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social" (SOARES et al., 2009).

Tendo como base teórica o materialismo histórico-dialético, foca seus estudos na cultura corporal, mais precisamente no Jogo, na Dança, no Esporte, na Luta e na Ginástica.

A cultura corporal se apresenta como

[...] um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (SOARES et al., 2009, p. 43).

Romper com o tecnicismo vigente da época é de suma importância “porque o mesmo trabalha na escola somente habilidades individuais e sociais descontextualizadas sem compreender a função social da instituição e do componente curricular EF” (LORENZINI, 2013, p.75).

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que se desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos –a emancipação-, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES et al., 2009, p.41).

Sendo assim, entende que o conhecimento deve ser organizado de tal forma que favoreçam a compreensão dos princípios do materialismo histórico dialético: *totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição* (SOARES et al., 2009).

Para isso, os autores propuseram um programa de estudos, que organizaria a escola por ciclos que

[...] compreende não somente um tempo pedagógico para as aprendizagens, mas, a lógica dialética e a historicidade orientando o trato com os conteúdos escolares, enfrentando-se as contradições da escola, confrontando o pensamento científico (ou teórico) com o do senso comum visando superá-lo (LORENZINI, 2013, p.76) .

Os conteúdos de ensino são tratados de maneira simultânea nos ciclos, que vão estabelecendo-se como referências que, de maneira espiralada vão se ampliando, desde o momento da identificação dos dados da realidade, até que os estudantes possam explicá-los, a partir da interpretação e compreensão (SOARES et al., 2009).

A aula dentro da perspectiva Crítico-Superadora apresenta três fases:

Uma primeira, onde os conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas; Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento; Finalmente uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes (SOARES et. al, 2009, p.87).

Fica evidente que nas três fases do desenvolvimento da aula a problematização é constante e fundamental para o desenvolvimento de sujeitos críticos, isto porque

[...] os conteúdos da cultura corporal a serem compreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através de ciclos, uma nova leitura de realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas (SOARES et. al., 2009, p. 85).

Essa vertente, juntamente com outras de cunho crítico, foi fundamental para a abertura da discussão acerca da inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de educação física, pois, mesmo não lidando diretamente com a questão, trouxe para a educação física uma preocupação diferenciada com a aprendizagem dos estudantes. Sobre isso (RECHINELI et al., 2008) afirma:

O fato da abordagem considerar a **relevância social do conteúdo a ser trabalhado, de acordo com o meio e sua adequação e, que os mesmos devam ser aprofundados ao longo das séries, de acordo com as características sócio-cognitivas dos alunos** é o que pode possibilitar a participação das PD<sup>5</sup> (sic). Somando-se a isso, o fato dos alunos refletirem sobre as ações do ser humano, inclusive com relação às questões sobre a diversidade, facilita a criação de oportunidades para reflexões e ações positivas em relação às PD (sic) (p.301 grifo nosso).

A questão de adequação dos conteúdos de acordo com as características dos estudantes é o princípio central no processo de discussão da inclusão. Pois, um dos principais entendimentos dentro da educação inclusiva é que cada estudante aprende de maneira e tempo diferente.

---

<sup>5</sup> Aqui o autor abrevia pessoa com deficiência

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo estão discriminadas as escolhas metodológicas adotadas para estruturação da pesquisa.

É importante destacar que esse estudo foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, no ano de 2014 e se encontra aprovado com o número do **CAAE** 38997014.4.0000.5192 (APÊNDICE A).

Nesta pesquisa analisou-se a prática pedagógica de uma professora de educação física, o estudo do plano de ensino da professora observada em uma escola inclusiva do Recife, buscando identificar as relações do contexto social com a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e com a educação física Crítico-Superadora, tendo que para isso nos fundamentamos em um estudo bibliográfico, entrevistas e observações de aula e de documentos fornecidos pela escola.

Acreditamos que fazer essas correlações oferece um enriquecimento na busca pelo conhecimento e pela superação das práticas inclusivas atuais.

Para Cunha et. al. (2014, p. 72)

[...] o processo do conhecimento é a busca das determinações e de suas relações a fim de que se possa fazer a apreensão do concreto no pensamento. O conhecimento é tanto mais verdadeiro quanto mais estiver saturado de determinações e mediações e, por essa razão, é sempre, apesar de verdadeiro, incompleto.

Tratamos, no início do trabalho, da base teórica que sustenta a nossa pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético. Buscamos estabelecer ao longo de todo o estudo um diálogo crítico com as informações reunidas. Sobre a pesquisa Kosik (2011, p.17) afirma que quando o homem inicia

[...] qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que

existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (p.17).

A busca pela verdade oculta, ou seja, aquela que não nos é aparente à primeira vista, nada mais é do que a busca pela realidade concreta tal como ela é, com todas as suas determinações.

## 2.1 Método

A análise do material levantado, tanto dos documentos, das entrevistas e das observações das aulas foi realizada tendo como base o método elaborado por Kosik (2011), fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético. Que se dá a partir da ascensão do abstrato ao concreto e que, segundo o autor, visa destruição da pseudoconcreticidade, que se constitui como o mundo do cotidiano, da prática utilitária e da manipulação do homem, ou seja dos fenômenos superficiais.

O caminho do abstrato ao concreto se inicia, portanto, em uma compreensão da realidade imediata baseada nos conhecimentos do senso comum, “de uma apreensão fenomênica do real, *sua materialidade imediata do real*; [...] porém essa apreensão fenomênica do real (a aparência) não corresponde à verdade” (HUNGARO, 2014 p. 70) . É preciso, portanto, chegar a verdade, a essência, através de articulações científicas e filosóficas (Kosik, 2011), que Saviani (2008) termina atribuindo essa função, levando em conta a educação, aos conteúdos científicos.

Concordamos com Jesus (2014, p.233) quando, ao analisar considerações feitas por Marx, afirma que

[...] no campo das pesquisas e dos estudos em educação, o método histórico dialético propicia a composição de uma inquietude no pesquisador, isto é, não se buscam culpados ou vítimas, não se propõe juízo de valor, muito menos se procuram soluções para a manutenção do *status quo*, porém, compreendendo-se a realidade, pesquisam-se opções para transformá-la.

O caminho (détour) metodológico para atingir a essência e afastá-la do fenômeno desenvolvido por Kosik (2011) apresenta três graus de análise:

1-Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2-Análise de cada forma do desenvolvimento do próprio material; 3-Investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 2011, p. 37).

Na primeira fase buscamos inicialmente nos apropriar da matéria através de uma pesquisa bibliográfica e documental para um aprofundamento teórico e identificação das determinações do objeto estudado. Utilizamos o Projeto Político Pedagógico, os planejamentos da professora e perfis das turmas, fornecidos pela escola. Posteriormente realizamos observações e entrevistas com as profissionais diretas da turma afim de nos apropriarmos de maneira aprofundada da realidade ali presente.

Em seguida partimos para a análise das informações coletadas no levantamento bibliográfico, documental, entrevistas e observações levando em conta e relacionando-as com as categorias do MHD. Mais adiante nos procedimentos técnicos trataremos de maneira mais detalhada todos os passos percorridos para a realização da pesquisa.

Minayo (1998, p.94), afirma que

Marx faz uso por diversas vezes do termo 'categoria' para indicar conceitos relativos à realidade historicamente relevantes, expressando os aspectos fundamentais dentro de sua abordagem, das relações dos homens entre si e com a natureza. Para o marxismo as categorias não são entidades, são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social.

Kosik (2011) defende que a realidade é concreta e representa o mundo da verdade, que não é dada ou pré-determinada, ela se desenvolve.

Para Lorenzini (2013, p. 27),

a utilização de categorias, a compreensão da lógica e da teoria do conhecimento são referências fundamentais à qualidade da produção científica. No marxismo o movimento das categorias surge como ato de produção real expressando aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza sendo construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social.

E Gamboa (1998, p. 20) nos explica que as categorias materialistas "buscam a solução do problema da relação do pensamento com o ser".

As categorias lógicas de análise de acordo com o método utilizado são: totalidade concreta, contradição, realidade e possibilidades (LORENZINI, 2013). Estas categorias aparecerão ao longo do texto de maneira articulada, ou seja, não trataremos delas de maneira separada, pois elas se constituem dialeticamente de maneira indissociável.

Kosik (2011, p. 44) afirma que "totalidade significa realidade como um todo estruturado. Dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido".

Para Cunha (2013), conhecer a totalidade não implica reconhecer os aspectos constituintes da realidade e depois somá-los, mas sim que a totalidade é a realidade e nós só conseguimos apreender esta lógica de maneira articulada. Ou seja, a realidade não se dá de maneira dissociada. É preciso reconhecer todos os seus aspectos sabendo reconhecer suas manifestações e determinações.

A categoria da contradição de acordo com Cheptulin (1982) não se dá de maneira estática, está em constante movimentação, na qual os elementos contrários, ao se cruzarem, se tornam iguais e passam a assumir um novo patamar qualitativo. O que nos parece, portanto, é que a categoria contradição é fundamental em se tratando da busca da superação de qualquer realidade.

A realidade e a possibilidade constituem um par dialético sendo a primeira aquilo que existe, uma possibilidade já realizada, já a segunda é aquilo que não existe na realidade, mas pode vir a existir ou manifestar-se dependendo das condições ali presentes, ou seja é uma realidade potencial (LORENZINI, 2013).

Por fim, no terceiro grau de análise estipulado por Kosik (2011) o da investigação da coerência interna, é o momento no qual faz-se uma análise do que é fenômeno e do que é essência, revelando-se assim a verdade (LORENZINI, 2013).

## 2.2 Procedimentos técnicos da pesquisa

Afastar-se do fenômeno imediato para atingir a essência, ou seja, apreender a realidade concreta, no nosso caso a fim de compreendermos como se dá a realidade das aulas de educação física inclusiva, tratamos de investigar uma escola inclusiva da cidade do Recife.

A escolha da escola se deu por três motivos, primeiro por eu ter sido estudante da instituição durante toda a minha formação básica e, portanto, grande responsável pela minha constituição de sujeito e pela minha aproximação e atração com a temática da Inclusão. Em seguida pelo fato de ter sido professora da instituição por três anos, sendo, portanto naquele ambiente o meu primeiro contato como educadora com as mais variadas deficiências. Essa experiência me permitiu viver a cultura de inclusão criada na escola e desenvolver e aperfeiçoar meu trabalho como docente de uma escola inclusiva, aprimorando assim a minha prática pedagógica. E finalmente por ser um espaço reconhecido pela sociedade pernambucana como referência no ensino inclusivo.

Sendo esta instituição detentora de práticas diferenciadas e sendo por isso a grande referência estadual na educação para pessoas com deficiência, entendemos a necessidade da realização de um estudo de caso, para que o vem sendo feito seja difundido e utilizado pela sociedade, a fim de melhorarmos o ensino inclusivo brasileiro.

Após a definição do lócus da pesquisa marcamos uma reunião com a diretora da escola para solicitar a realização da pesquisa naquele ambiente, recebendo da instituição a carta de anuência nos autorizando para tal (Anexo 4).

O estudo de caso se apresenta como

[...] uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores (sic) (ARAÚJO et al., 2008, p.04).

Já para Sampieri et al. (2013), também nos auxiliam a responder a uma questão específica de determinada pesquisa ou desenvolver uma nova teoria.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por quê', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p.19).

Para tanto, para sua elaboração, conta com cinco componentes: a definição das questões da pesquisa, definição de proposições (opcional) a seleção do (s) caso (s), estabelecimento das relações dos dados obtidos com as proposições e definição dos critérios para interpretação (esses dois últimos formam a fase da análise (Yin, 2001).

Considerando os objetivos da pesquisa e as características do ambiente pesquisado, acreditamos que esta abordagem seja essencial para o desenvolvimento do estudo. Pois, ainda, segundo Yin (2001), o que é diferenciador para este estudo é que ele permite nos valermos de diversas fontes de evidências, tais como, documentos, observações e entrevistas.

Também nos subsidiamos em uma pesquisa documental, que para Severino (1980) é aquela, que, a partir da exploração de documentos, elenca dados e informações a serem analisados no decorrer do trabalho.

Além disso, Sampieri et al. (2013), nos lembra que os documentos servem para que possamos conhecer os acontecimentos prévios de um ambiente e as experiências e vivências do dia-a-dia de um determinado lugar. Segundo os autores, após a solicitação e o levantamento dos documentos é necessário registrá-lo e relacioná-lo com o objeto do estudo. Para então analisá-los.

Para essa análise foram utilizados o plano de ensino da professora, o perfil de sala (criado pelas professoras de sala e que são utilizados pela escola para a caracterização da turma nas passagens de turma no final do ano) e o Projeto Político Pedagógico da escola. A partir desses documentos buscamos compreender o contexto mais amplo da escola, como foi a sua criação, a

definição das bases teórico-filosóficas da instituição e da educação física e seu projeto de inclusão.

Sendo assim, primeiramente solicitamos à direção o Projeto Político Pedagógico da Escola e em seguida pedimos que a professora nos enviasse o plano de ensino elaborado para a sala que seria acompanhada, além das adaptações (se houvesse) propostas para os estudantes com deficiência. À coordenação foi solicitado que nos enviasse todos os documentos que tratassem das características do grupo em geral e também aqueles sobre os estudantes com deficiência. As análises se deram dialeticamente a partir das categorias empíricas e do método de Kosik.

A presente investigação também se apresenta como um estudo de campo, já que nos valem de entrevistas e observações, a fim de compreendermos como se dá a prática pedagógica inclusiva nas aulas de educação física. Para Minayo (1998), o campo é responsável por dar uma compreensão empírica de uma realidade concreta. Segundo a mesma autora, é a partir da interação pesquisador-sujeito pesquisado que surge uma nova apreensão e formulação da realidade. Sobre isso a autora afirma:

[...] pela sua importância, o trabalho de campo tem que ser pensado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais que envolvam questões conceituais. Isto é, não se pode pensar em um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tantos os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los (p.107).

A entrevista é parte constituinte da pesquisa de campo (MINAYO, 1998) e para a presente pesquisa utilizamos a entrevista semi-estruturada. Segundo Triviños, (1994) esta maneira de se entrevistar

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (p.146).

A definição dos sujeitos entrevistados se deu a partir da seleção da turma a ser acompanhada. Após a definição da turma entramos em contato com os indivíduos para marcarmos as entrevistas. A entrevista com a professora foi realizada antes do início das observações e com as demais entrevistadas, durante o processo de observação.

As entrevistas foram todas gravadas com um instrumento para captação da informação, que posteriormente foram transcritas com a ajuda do *Express Scribe Transcription Software*. Seguimos três roteiros distintos, que foram utilizados nas entrevistas com a professora, coordenadora e psicóloga<sup>6</sup> e posteriormente com a diretora. As perguntas envolveram questões acerca das características da escola de maneira geral, da inclusão, da educação física e seu papel na escola, da formação de professores e do processo de adaptação.

A observação participante também se fez presente e conforme Ludke (1986, p.26), favorece uma aproximação estreita do pesquisador com o objeto estudado e

[...] permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Ludke (1986) afirma que o grau envolvimento do observador pode variar de acordo com a pesquisa. Corroborando com o autor, Minayo (1998), afirma que o nível de participação do pesquisador se dá a partir quatro classificações "Participante-Total", "Participante-como-Observador", "Observador-como-Participante" e "Observador-Total". Na primeira modalidade o pesquisador participa da realidade local como um "nativo" e segundo a autora é muito utilizado em estudos de sociedades primitivas. "O Participante-como-Observador é signitivamente diferente do status anterior porque o pesquisador deixa claro para si e para o grupo sua relação como meramente de campo" (MINAYO,1998 p. 142). Ou seja, segundo a autora, pesquisador e pesquisados entendem que a relação é temporária e restrita aos acompanhamentos cotidianos, Além disso Ludke(1986) afirma que nesse caso o pesquisador apresenta apenas uma parte dos objetivos da pesquisa.

---

<sup>6</sup> Foi utilizado o mesmo roteiro de entrevistas para a coordenadora e psicóloga

O terceiro tipo de observação é utilizada, segundo a autora “como estratégia complementar ao uso das entrevistas, nas relações com os ‘atores’ [...] trata-se de uma observação quase formal, em curto espaço de tempo” (Minayo, 1998, p. 142). Por fim a autora afirma que o Observador-Total omite sua presença no local e os participantes não sabem que estão sendo filmados.

Sendo assim assumimos o papel de “Participante como Observador”, já que apesar de saberem que estavam sendo observados os sujeitos da pesquisa não sabiam quais eram os pontos que estavam sendo observados e considerados.

Sampieri et al. (2013, p. 419) apontam que a observação, que eles denominam qualitativa, “não é uma mera contemplação [...]. Implica estarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes [...]”.

As observações da turma foram realizadas por mim e por uma segunda observadora e seguimos um roteiro com questões que abordavam a coerência das aulas, ou seja se a professora seguia o que havia nos planos fornecidos por ela; quais eram os conteúdos da aula naquele dia, se existia alguma adaptação nos conteúdos ou procedimentos utilizados nas aulas em relação à pessoas com deficiência; quais recursos e espaços foram utilizados pela professora, novamente se existiu algum tipo de mudança para atender às necessidades dos estudantes; Como se deu a participação dos estudantes com e sem deficiência e a interação entre eles e com a professora; como a professora a avaliou as aulas e por fim as dificuldades encontradas para a inclusão dos estudantes com deficiência. Com o intuito de apreendermos ao máximo a realidade ali presente.

Antes de iniciarmos as observações foi encaminhado para os pais autorizações para que pudéssemos observar as aulas e posteriormente fomos apresentadas pela professora para a turma para nós explicarmos como seriam feitas as observações. Em todas as aulas mantivemos uma distância que ao mesmo tempo que não atrapalhasse o trabalho, pudéssemos ouvir o que a professora e os estudantes diziam.

Para a análise articulamos as categorias de análise do MHD com as categorias apresentadas por Minayo (1998) são elas: as Categorias Analíticas e as Categorias Empíricas. “As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais” (Minayo, 1998, p. 94). Segundo a mesma autora elas já apresentam diversos graus de abstração, de aproximação e generalização.

Já as segundas estão atreladas ao trabalho de campo, seja para a preparação dele ou a partir dele, ou seja, “são constituídas com finalidade operacional [...]. [...] Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYIO, 1998, p. 94).

Para tanto, afim de analisarmos as informações coletadas, definimos como categorias analíticas do nosso estudo: SOCIEDADE CAPITALISTA, INCLUSÃO, PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA. E como categorias empíricas: ADAPTAÇÃO, PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS, INTERAÇÃO, AVALIAÇÃO e PARTICIPAÇÃO.

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CONCEITO
Sociedade Capitalista	Sociedade baseada na exploração do homem pelo homem e que visa o lucro
Inclusão	Refere-se a inserção das pessoas com deficiência nas escolas com as devidas adaptações.
Pedagogia Histórico-Crítica	Pedagogia desenvolvida por Dermeval Saviani que se baseia no Materialismo Histórico-Dialético
Educação Física Crítico-Superadora	Metodologia de ensino da Educação Física que se baseia no Materialismo Histórico-Dialético

Quadro 1: Quadro conceitual das Categorias Analíticas

CATEGORIAS EMPÍRICAS	ORIGEM	CONCEITO
Inclusão e Educação Física	Entrevista	Refere-se a inclusão nas aulas de educação física
Procedimentos Didático-Metodológicos	Entrevista e Observações	São momentos que ocorrem a contextualização, a problematização, e as adaptações necessárias para a inclusão
Adaptação	Entrevista e Observações	Refere-se a mudança dos objetivo, currículo, materiais e espaço físico para o desenvolvimento da aprendizagem.
Formação	Entrevista	Refere-se a formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa
Dificuldades	Entrevista	Refere-se às dificuldades encontradas para a inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar e social.
Interação	Observações	Refere-se à interação estudante/estudante e estudante/professor durante as aulas.
Avaliação	Observações	Parte do processo de ensino-aprendizagem, sendo utilizada para identificar o nível de apropriação do conhecimento.
Participação	Observações	Refere-se à participação dos estudantes com e sem deficiência nas aulas.

Quadro 2: Quadro conceitual das Categorias Empíricas e suas origens

Chamamos a atenção para o fato de que duas categorias empíricas apareceram tanto nas entrevistas como nas observações isto aconteceu pelo fato da incidência da presença delas ter sido alta em ambas as origens. Já o restante das categorias apresentou um grau maior de incidência nas

entrevistas ou nas observações, preferimos então, separá-las de acordo com a sua origem.

### **2.3 Sujeitos da pesquisa**

A escolha da turma a ser observada se deu a partir dos critérios de inclusão: número de crianças com deficiência na turma; número de adaptações necessárias; e dias da semana em que ocorreriam as aulas, já que percebemos que no primeiro semestre haveria um grande número de feriados.

A partir desses critérios ficou determinado que observaríamos o 5º ano D, pois nessa turma estão matriculados três estudantes com deficiência que precisam de adaptações e suas aulas aconteciam nas quartas e quintas feiras.

Turma composta por 21 estudantes dos quais três apresentavam algum tipo de deficiência. Sendo um deficiente auditivo e transplantado, um com transtorno do espectro autista e um com Síndrome de Pallister Killian<sup>7</sup>. Com idades variando entre 10 e 14 anos, grande parte do grupo estuda desde pequenos juntos. Por serem estudantes de uma escola particular, apresentam uma condição social mais elevada.

Após a delimitação da turma a ser observada, ficou definido os sujeitos que responderiam às entrevistas. Sendo eles a professora, a coordenadora, a psicóloga e diretora direta da turma. Todas com formação superior completa, sendo as três primeiras detentoras de títulos de especialista e a quarta de mestre. A coordenadora e a professora possuem mais de dez anos de escola e a diretora é uma das criadoras da instituição.

### **2.4 Procedimentos de coleta de dados**

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: três roteiros subsidiaram as entrevistas semiestruturadas, o primeiro (APÊNCIDE A) voltado

---

<sup>7</sup> De acordo com informações oferecidas pela escola, trata-se de uma síndrome rara, causada por uma quadruplicação (tetrassomia) do braço curto do cromossomo 12p. Que causa em seus portadores um déficit intelectual grave, epilepsia, problemas cardíacos, hipotomia progressiva com a idade e características fenotípicas (dimorfismo facial, mãos pequenas e dedos curtos). Apresentam expectativa de vida baixa.

para a professora era constituído por nove questões. O segundo específico para a coordenadora e psicóloga (APÊNDICE B) com sete questões e por fim o roteiro destinado à diretora da escola (APÊNDICE C) contendo seis questões; Roteiro para a observação das aulas (APÊNDICE D). Todos os roteiros foram aplicados anteriormente com outras pessoas, a fim de testarmos se as perguntas estavam claras.

A entrevistas foram realizadas separadamente, em salas fechadas e isoladas de qualquer barulho. Nenhuma das quatro entrevistadas teve acesso às questões que iríamos utilizar. Pedimos autorização para gravarmos e procuramos falar pausadamente para que as perguntas fossem bem compreendidas. Nos valem do seguinte instrumento para a coleta: gravador em dispositivo celular. Para auxiliar a análise dos dados coletados, realizamos fichamento de livros, monografias, dissertações, tese e periódicos selecionados, facilitando assim a compreensão e captação da realidade estudada.

### **3. O PERCURSO HISTÓRICO E A REALIDADE ATUAL DA ESCOLA ESTUDADA <sup>8</sup>**

#### **3.1 História**

O colégio escolhido para o presente estudo foi criado em 1982 com o intuito, a princípio, de ser um espaço de “assessoria educacional e pedagógica para apoiar crianças e adolescentes, orientando-os nas suas dificuldades de aprendizagem [...] (p.3). Além disso promovia cursos para educadores que buscavam melhorar sua formação inicial. Sendo assim já no primeiro momento ficava claro quais eram os objetivos principais do espaço: atender às demandas educacionais de estudantes e professores. No ano seguinte amplia suas atividades e dá início a Educação Especial. Passando assim a atender de “forma intensiva (esquema e horário escolar) estudantes que estavam sendo excluídos da escolaridade regular, devido a suas grandes dificuldades de aprendizagem” (p.3).

O que chama a atenção é que o desenvolvimento da escola se deu de maneira contrária ao que normalmente nos deparamos no ensino inclusivo, ela primeiro focou sua atenção para os Estudantes que vinham sendo deixados à margem da educação na cidade para depois passar a aceitar Estudantes que, a priori, não apresentavam nenhum tipo de deficiência. Isso num momento político bastante conturbado no país, ainda que situado na fase menos violenta, os vestígios de anos de ditadura e opressão estavam ainda muito presentes no Brasil.

A implementação do ensino regular já fazia parte dos planos das donas da escola, mas tomou força por conta das famílias dos Estudantes que já frequentavam a escola. Para esta mudança acontecer foi preciso, primeiramente, mudar a escola para um espaço maior (1984), onde foi iniciada uma adaptação do espaço físico e seleção e preparação meticulosa da equipe que faria parte da nova escola. A data de fundação ficou marcada no dia 30 de outubro de 1984. Oito anos depois a escola se mudaria novamente, dessa vez

---

<sup>8</sup> Informações oriundas do PPP da instituição analisada

pela demanda da criação do Ensino Fundamental 2, já que desde 1988 a escola já trabalhava com a Educação Infantil (dois turnos) até a 4ª Série (manhã).

Com a consolidação do projeto de ensino regular, constituiu-se um grande grupo formado por integrantes do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), professores e funcionários, afim de elaborar um documento com a visão, a missão e o lema da escola, além da criação de ações para melhorar a qualidade educacional da instituição. Sendo assim estabeleceu-se como **Visão** da escola: “Ser uma comunidade de aprendizagem de referência, construída coletivamente, em permanente atualização e reconhecida pela sociedade”. (p.04) **Missão:** “Educar de forma integral o indivíduo, favorecendo a construção da sua autonomia moral e intelectual, para uma ação transformadora na sociedade”(p.04). E por fim o **Lema** “Educar na diversidade para a vida cidadã” (p.4).

Fica bastante evidente, principalmente em se tratando da missão e do lema, que existe uma influência muito forte das pedagogias do “aprender a aprender”, que, bem como vimos anteriormente, são representadas pelo neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo e que sofrem grande influência do neoliberalismo (SAVIANI, 2011). Por outro lado, considerando as informações contidas no PPP, percebe-se uma preocupação com a inclusão dos estudantes, principalmente quando passa a destacar a questão da diversidade no documento. Para as pedagogias do “aprender a aprender”, segundo Saviani (2013, p.431), o foco principal não é como se ensina ou aprende, ou seja, assimilar os conhecimentos, mas sim

[...] aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

A princípio, entendemos que a ideia de trazer o estudante para o centro do processo educativo foi interessante pelo fato de que se percebeu que ensinar não poderia se resumir a métodos de ensino apenas, pois dessa maneira deixa-se de lado as necessidades e características do estudante, tão importantes para a aprendizagem. Por outro lado, quando o ensino torna-se

individualizado, o estudante deixa de perceber o coletivo e se torna incapaz de se emancipar ou transformar a sociedade coletivamente.

Nos anos seguintes, na escola, existiu uma preocupação maior com a adaptação física do espaço escolar, assim, em 2004, foi implementada uma rampa e novas barras no banheiro.

Com a definição e homologação da lei do MEC nº 11.274, de fevereiro de 2006, que determinou que o Ensino Fundamental passaria a ter duração de nove anos e que a mudança deveria ser feita de maneira gradativa, em 2008 a escola passou a adotar nova nomenclatura para a Educação Infantil, adotou um sistema de ciclos e realizou-se uma série de adaptações curriculares para melhor adequação ao novo sistema.

Sendo assim, a escola atualmente possui Infantil I,II,III e IV (Ciclo 1), Ciclo 2 (1º,2º e 3º anos), Ciclo 3 (4º e 5º anos), Ciclo 4 (6º e 7º anos) e por fim o ciclo 5 (8º ano e 8ª série). Todos nos dois turnos.

Segundo dados fornecidos pela escola, atualmente 10% dos estudantes do colégio são “portadores de necessidades educacionais especiais<sup>9</sup>”, que são caracterizados assim

[...] por apresentarem dificuldades de aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento ou defasagens em aspectos do seu desenvolvimento, diferenciando-se no nível de apropriação de conhecimentos e/ou de desempenho. Estas dificuldades podem ter caráter permanente ou circunstancial (p.08).

Esta caracterização chama atenção pelo fato de que a escola não cita diretamente a questão da deficiência, mas fala das dificuldades mais gerais que muitas pessoas com deficiência apresentam, o que acreditamos ser interessante em se tratando dos preconceitos que muitas vezes são construídos quando as pessoas apresentam algum tipo de deficiência. Vejamos o exemplo do autismo, normalmente quando nos referimos a uma pessoa autista logo se imagina uma pessoa que é incapaz de se relacionar, que “vive em outro mundo” e que seu desenvolvimento cognitivo é bastante prejudicado. Em alguns casos isso pode até ser verdade, porém essas não são características obrigatórias para todos autistas. Sendo assim reiteramos a

---

<sup>9</sup> Nomenclatura adotada pela instituição.

importância de se enxergar o estudante e não a sua deficiência apenas (CHIOTE, 2013).

Na instituição estudada a educação da pessoa com deficiência se dá de duas formas. Na primeira, os estudantes estão incluídos nas classes regulares “com acompanhamento psicopedagógico em horário extraclasse e/ou Sala de Recursos com atividades individualizadas no mesmo horário das aulas regulares” (p.09). Estes Estudantes também poderão, se necessário, ser atendidos por uma “professora-acompanhante pedagógica” sob orientação da professora titular da classe e pela equipe do SOP.

A escola reconhece, por outro lado, que dependendo do tipo de deficiência a criança fica impossibilitada de ser incluída em salas regulares e por isso existe na instituição a Classe Integrada que é constituída em três níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2). São formadas por um número pequeno de estudantes, que geralmente apresentam idades entre 7 e 18 anos e “as dificuldades apresentadas pelos estudantes são as mais diversas: deficiência física, mental, auditiva, múltiplas; condutas típicas e distúrbios de conduta” (p.09).

São atendidos por uma professora especializada, que elabora um planejamento baseado nos currículos das classes regulares, com as devidas adaptações para cada classe e estudante e que visa a

[...] formação da identidade e autonomia, conscientizando os alunos de suas possibilidades, fazendo com que eles desenvolvam-se sempre mais e busquem, de forma constante, a sua melhor inclusão/participação na escola e na sociedade (p.09).

Considerando as informações presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola percebemos que existe uma preocupação muito grande com as adaptações curriculares em ambas as formas de inserção, definidas pela escola como:

[...] ajustes ou modificações que deverão ocorrer nos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, temporalidade ou nas atividades de ensino-aprendizagem, para atender à diversidade de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (p.10).

Fica claro ainda que essas adaptações tanto podem ocorrer de maneira “espontânea/ rotineira” em sala de aula, como também nos aspectos acadêmicos mais gerais da escola, o que envolveria necessariamente a participação dos membros do SOP no processo adaptativo.

Percebemos essa atuação da equipe do SOP junto aos professores nas adaptações como um diferencial, pois além de prestar assessoria, a coordenação também fica responsável por trazer e elaborar materiais. Por outro lado, isto exige uma formação bastante específica (que nem sempre os profissionais possuem) e um cuidado para que o espaço e autonomia do professor não sejam invadidos.

Sobre a espontaneidade acima exposto é preciso ser cauteloso, pois mesmo entendendo que em cada aula encontraremos realidades diversas e até mesmo diferentes do que havíamos previsto, não podemos perder de vista que o professor deve se ater aos objetivos e conteúdos inicialmente determinados por ele.

### **3.2 Princípios orientadores da escola**

A escola defende a utilização de diversos posicionamentos teóricos pelo fato de adotar referências que levam em conta não somente aspectos intelectuais da cognição, mas também afetivos, emocionais, sentimentais, etc. Sendo assim, se coloca como uma escola socioconstrutivista (que defende aspectos da teoria de Piaget e de Vigotski) e termina por se apropriar de um pluralismo de ideias e concepções filosóficas e pedagógicas, muitas vezes de fundamentos contrários entre si. Tais como a Psicologia Genética de Jean Piaget, a concepção sociohistórica-cultural de Vigotski e na Psicanálise de Freud.

Atentamos para a presença da tentativa de aproximação inadequada das ideias de Piaget e Vigotski da qual falamos anteriormente e fortemente criticada por Duarte (2006), pois surgiram de bases teóricas que se diferem, além de explicarem o desenvolvimento infantil a partir de relações distintas, uma

levando em conta o ambiente (Piaget) e a outra indo mais além considerando a relações humanas e, portanto, a mediação como fator determinante para o desenvolvimento do sujeito (Vigotski).

A partir dessa aproximação nota-se o interesse de manter o estudante como centro do processo educacional, porém, se assim o for, deixaremos de lado o real sentido da escola que é, entre outras coisas, a “transmissão e a apropriação dos conteúdos clássicos integrantes da cultura universal” (DUARTE,2011).

### **3.3 Princípios orientadores da educação física**

A educação física nessa escola adota como perspectiva metodológica a Crítico-Superadora, por acreditar que:

[...] ela incorpora outras propostas, superando-as na medida que nos permite compreender a Educação Física enquanto disciplina curricular, capaz de contribuir com seus conhecimentos para a ampliação da capacidade de reflexão/formação do aluno em sua totalidade, e não unilateralmente (p.74).

Sendo a perspectiva Crítico-Superadora baseada no materialismo histórico-dialético, já nos deparamos com uma primeira contradição, ora se a escola toma como fundamento o socioconstrutivismo, e, portanto, uma das pedagogias classificadas como as “do aprender a aprender”, como é possível ter-se espaço para a educação física adotar um viés contrário, e ao nosso ver, mais avançado do que aquele defendido pela escola? Um dos motivos provavelmente seja pelo fato de que infelizmente, ou talvez felizmente nesse caso, o componente curricular continue sendo secundarizado em relação às demais disciplinas, abrindo espaço para os profissionais atuarem de maneira mais livre.

Dentre os princípios defendidos pela educação física nesta escola, destacamos aqueles que para nós poderão nos indicar um caminho para uma prática mais inclusiva. São eles:

O prazer, as aprendizagens compartilhadas, a solidariedade, a inclusão como atitudes fundamentais, independentemente da competência, habilidade, gênero ou qualquer outra condição; estímulo constante a uma atitude crítica diante de normas, valores, regras, formas e conteúdos da cultura corporal; construção de uma cultura escolar que não apenas reproduza a cultura corporal dominante externa à escola (p.75).

Esses princípios se bem incorporados pelos estudantes e professores em aula são fundamentais na busca pela emancipação humana, pois assumir uma postura crítica diante de qualquer informação, até mesmo de uma simples regra do jogo faz com que o estudante evolua cognitivamente.

A preocupação com o respeito aos limites e possibilidades/habilidades individuais também estão presentes no documento, principalmente nos objetivos do componente curricular. Destacamos um dos objetivos presentes na proposta curricular da área de educação física para exemplificar o que foi dito:

Participar com segurança e autonomia de diferentes atividades corporais, reconhecendo seus limites e valorizando, no sentido de ampliar, suas possibilidades pessoais de desempenhos, reconhecendo o sentido e o significado de suas aprendizagens na área da cultura corporal (p.75).

Reconhecer e valorizar as possibilidades individuais e ainda buscando a conscientização do Estudante do seu papel na sociedade, sempre de forma autônoma, ao nosso ver são os pilares do ensino inclusivo e que só se faz possível em concepções críticas de ensino e especificamente aquelas baseadas no materialismo histórico dialético como é o caso da perspectiva Crítico-Superadora.

A base do trabalho e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala se dá a partir dos temas da Cultura Corporal humana historicamente construídos: JOGO, BRINCADEIRA, ESPORTE, GINÁSTICA, DANÇA e LUTA. A socialização desses conteúdos e a construção do conhecimento acontece a partir de procedimentos didático-metodológicos explicitados no capítulo do PPP referente à área de educação física.

Neste sentido esse caminho da construção se dá a partir da problematização/reflexão/ação/reflexão pelos estudantes em diversos momentos e a partir de situações que vão surgindo em aula. Esse percurso é explicitado no PPP da escola:

Nossa rotina tem como procedimentos básicos, uma rápida reunião no centro da quadra para esclarecimentos sobre o conteúdo a ser tratado, divisão do grupo de trabalho (organizados, prioritariamente pelos alunos a partir de critérios/ procedimentos conhecidos por todos), vivências do conteúdo e avaliação final dos pontos fortes e frágeis da aula (p.76) .

Esse tipo de organização se assemelha àquilo que Saviani propõe para a ação educativa a partir da mediação do professor: a problematização, a instrumentalização, a catarse. Partindo e voltando sempre à prática social.

#### **4. EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: um olhar para a realidade da escola**

Foi enviado para escola no mês de fevereiro de 2015 um documento solicitando a nossa entrada na instituição para a realização da pesquisa. Levando em conta os critérios de inclusão definimos a turma que iríamos observar, conversamos com a professora e coordenadora direta da sala e demos entrada aos procedimentos de autorização dos pais, através da assinatura do TCLE (ANEXO 1) e do Termo de Assentimento (ANEXO 2).

Enquanto esperávamos a autorização dos pais para a entrada na sala, realizamos a entrevista com a professora e solicitamos o seu planejamento para a etapa<sup>10</sup>.

Só tivemos acesso a todas autorizações ao final do mês de março. A princípio havíamos previsto também filmar as aulas para o aprofundamento das análises e melhor nos apropriarmos das práticas adotadas pela professora de educação física a fim de incluir os estudantes com deficiência. Porém, uma das mães não autorizou que filmássemos seu filho. Contamos então com a ajuda de uma observadora assistente para coleta dos dados da observação.

Fomos apresentadas pela professora à turma e demos início às observações na primeira semana de abril de 2015. As observações seguiram até o mês de junho totalizando 12 aulas observadas, abrangendo boa parte da primeira etapa escolar.

Paralelamente às observações realizamos as entrevistas com a coordenadora, psicóloga e diretora. Para realizarmos a análise definimos, a partir do grau de incidência de aparição no campo, as categorias empíricas de acordo com Minayo (1998), relacionando-as e analisando-as dialeticamente com as categorias lógicas da dialética totalidade concreta, contradição, realidade e possibilidades.

---

<sup>10</sup> A escola divide seu ano letivo em 3 etapas ao invés do modelo corriqueiro em 4 unidades

#### 4.1 Inclusão escolar e educação física nas “falas” dos sujeitos.

Neste tópico analisaremos as falas dos sujeitos proferidas durante as entrevistas realizadas. Delimitamos assim, para fins de análise, as categorias empíricas de acordo com Minayo (1998): INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS, ADAPTAÇÃO, FORMAÇÃO e DIFICULDADES. Com o intuito de apreendermos em sua totalidade a realidade escolar.

Para darmos início as análises é preciso pontuar que as entrevistadas, com exceção da diretora, tiveram o primeiro contato mais próximo com a inclusão escolar ao chegarem na escola:

[...] tenho 22 anos de formada e naquela época a gente só tinha 1 disciplina que era educação especial. Então foi pouca. Tive estágio acadêmico em Hospital Ulysses Pernambucano. Então lá a gente viu pouca coisa, então a experiência foi pouca. Foi mais na prática profissional; tinha uma professora que falava só sobre alguma síndrome e não como trabalhar com o aluno com a prática com o aluno, mas só sobre a parte teórica sobre as síndromes [...] (Professora).

A minha experiência já foi aqui no A. [...] na Universidade a gente nem falou, nem falou de Inclusão. Eu conheci e vivi isso aqui no Apoio. Na faculdade eu não tive (Coordenadora).

[...] quanto a formação acadêmica a gente não tem nada na psicologia específico pra questão inclusiva. De especial e tal. [...] quando eu vim aqui pro A. é que a gente começou a trabalhar com isso mais forte e fazer formação nisso; A gente não tinha isso no currículo mais, era sempre no regular no desenvolvimento tido como normal, regular ou nas patologias psíquicas e aí a gente tinha o autismo, ta o autismo, a gente tinha psicose, a gente dava essas patologias psíquicas, mas muito mais num viés psíquico, como é que se desenvolvia essa patologia, porque se desenvolvia essa patologia, né? (Psicóloga)

As falas indicam dois caminhos distintos para a formação inicial existente na época da formação dos sujeitos entrevistados. Primeiramente não se discutia questão da inclusão escolar das pessoas com deficiência, ou existia a discussão, mas ela era feita dentro de um viés mais técnico e médico. Isso pode indicar ainda uma certa influência do modelo médico de inserção das pessoas com deficiência escola.

Sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência, a fala da psicóloga nos chamou atenção:

[...] eu fico pensando que é dar uma possibilidade de dar uma humanidade pras (sic) pessoas, de uma maneira geral [...] o primeiro recorte social que uma pessoa tem, que o indivíduo tem é a escola, né? Ele sai do núcleo familiar pra(sic) ir pra (sic) um núcleo social mais amplo e esse núcleo é a escola. Então se ele não tem a possibilidade de se incluir socialmente numa escola ele fica com essa limitação real, concreta, esse dado de que não estão incluídos socialmente porque o primeiro espaço social, né?

Isso nos reporta diretamente às questões defendidas por Saviani (2008) e discutidas anteriormente sobre a função social da escola. Outros apontamentos feitos pela professora e pela coordenadora nos leva refletir a importância da inclusão dos estudantes com deficiência na educação física. “Para eles terem uma referência, de que são acolhidos, de que podem fazer... os limites deles podem atingir essa referência que eles vão ta (sic) Observando nos outros colegas” (Professora) e “a inclusão eu acredito que seja pra todos mesmo. Da gente ter esse olhar diferente, a crença na possibilidade” (Coordenadora).

Por outro lado, como bem nos lembra Mantoan (2003), as crianças sem deficiência também aprendem e são favorecidas quando convivem com as diferenças.

. Ao ser questionada sobre as bases teórica e a abordagem adotadas em suas aulas, a professora, a princípio ficou na dúvida, mas enfim respondeu: “A abordagem teórica é a que a escola geral aborda. Que vai pra Vigotski, vai para Piaget. Dessa parte do trabalho de com a educação especial e a educação regular” (Professora).

Identificamos três problemas em relação a isso, primeiramente a professora demonstra desconhecer o principal documento da escola- o Projeto Político Pedagógico, que como bem vimos, deixa claro a abordagem adotada pela escola, indicando inclusive as fases da aula sob a perspectiva Crítico-Superadora descritas por Soares et. al. (2009). Em segundo lugar não reconhece na sua própria prática esses elementos:

Chegam na quadra, sentam no círculo, na roda, a gente conversa. Às vezes eu faço um resgate dependendo da aula se a aula anterior tem

a ver com a aula daquele dia, faz um resgate da aula. A gente explica o que é que vai acontecer na aula, dependendo da aula eles falam também o que é que a gente pode fazer na aula né? Aula totalmente comandada, aula dividida, e dali a gente faz a parte prática propriamente dita da aula no final a gente faz uma roda novamente pra fazer essa avaliação dessa aula (Professora).

E por fim sofre grandes influências dos preceitos sócioconstrutivistas defendidos pela escola. Isso termina por gerar um grande conflito teórico-metodológico e, conseqüentemente, as capacidades de desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes ficam limitadas. Sobre teorias que embasam o projeto da escola a diretora afirma:

[...] então os princípios de base teóricos do colégio, os princípios da gente psicopedagógicos respaldavam ele. Piaget, Vigotski e Wallon. Wallon muito com a questão da afetividade, a presença desse outro, Vigotski com todo o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal, de interação, de trazer essa cultura, de ver a aprendizagem gerando desenvolvimento, mas também entendendo as etapas evolutivas que Piaget trouxe, então a gente bebeu dessas três fontes (Diretora).

Duarte (2001) ao analisar a aproximação de Vigotski e Piaget, base central do ideário socioconstrutivista, nos lembra que o desenvolvimento do pensamento se configura a partir das relações humanas com a realidade objetiva e que isso acontece pela busca da satisfação das necessidades humana. Indo mais além o autor apontando as críticas à Piaget, feitas pelo próprio Vigotski, nos lembra que o autor soviético

Defende que tanto o pensamento realista como o fantasioso, surgem no mesmo processo de relacionamento do indivíduo com a realidade externa, objetiva. Vigotski considera, portanto, que a perspectiva da psicanálise e a de Piaget caracterizam-se como idealistas, porque abordam o pensamento humano de maneira desvinculada do processo histórico-social de desenvolvimento desse pensamento (DUARTE,2001, p.235).

Ainda de acordo com o autor, é a partir das relações humanas que os indivíduos conseguem, através do trabalho, formar o pensamento, ou seja, desenvolver os graus de abstração generalização, para a apreensão da realidade.

A diretora da escola relacionou a educação física e a inclusão da seguinte maneira:

Eu me lembro que eu dizia muito pra D, não faça uma aula, pra P., uma aula engessada com uma proposta só, porque se você botar uma coisa só, com um padrão de exigência e de desempenho, você não abre leque pra incorporar o outro, mas se você propõe aula de desafio... é uma aula de ginástica, por exemplo, Você quer fazer algo muito mais complexo do ponto de vista da coordenação, do equilíbrio, aí você também oferece duas alternativas de, em ginástica, sei lá, um rolamentozinho simples, um equilíbrio de perna [...] (Diretora).

Então eu vejo uma importância muito grande porque o corpo desses meninos é as vezes pra alguns o seu instrumento de competência, por exemplo, eu tive meninos com Síndrome de Down que tinha uma limitação mental enorme, mas que podiam no corpo, como l., jogar e se sentir pertencendo, então o momento da atividade física pra alguns é um momento libertador também, e aí é um momento muito de energia lúdica, de descomprometimento, então de brincar junto, de levar um jogo cooperativo. Então eu acho que se a educação física é vista dessa forma, de formação integral do sujeito e não como aquela ginástica reprodutiva, né? Essa visão mais antiga de educação física, eu acho que não cabia muito o especial [...] (Diretora).

[...] Nessa visão mais Crítico-Superadora, histórico-crítica eu acho que aí já contempla as diferenças. Porque vocês têm muito de Vigotski como subsídio, né? Eu acho que a própria Celi Taffarel, que é uma referência também ná? Na área. Tem um pressuposto dessa teoria, sóciointeracionista e eu acho que ela fala da Zona de Desenvolvimento Proximal, fala do desafio que tem que alavancar esse sujeito, fala da interação como promotora de mudança, da cultura como um motivo, como motor, ele aprende com os bens culturais reproduzindo também brincadeiras, jogos, práticas [...] (Diretora).

Sendo assim ela demonstrou conhecer bases teóricas distintas da educação física, sabendo relacionar suas características com as possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência. Por outro lado, na segunda passagem, apresenta uma visão dissociada do corpo em relação ao cognitivo, como se participar apenas das atividades garantisse aprendizagem. Não podemos esquecer que a prática dissociada do sentido e de função social não desenvolve a capacidade do estudante de compreender e explicar a realidade concreta (SOARES et. al., 2009).

As adaptações realizadas se mostraram recorrentes nas falas das entrevistadas. A coordenadora aponta que elas constituem o ponto de partida de toda ação pedagógica.

A gente começa com um currículo né? Com as metas. A gente constrói um currículo adaptado né? E depois a partir desse currículo a gente faz o planejamento, nos nossos planos a gente coloca também as adaptações, o que é que a gente vai fazer de diferente para aquela determinada criança. Tem também a questão dos materiais, dos livros, das fichas também são adaptadas, os livros também podem ser adaptados. (Coordenadora).

Fica claro portanto, que as adaptações podem ser feitas, tanto no currículo quanto nos materiais utilizados em aula.

Conforme Mittler (2003), as diferenciações no currículo e nas atividades de aula para lidar com a individualidade, é parte fundante da educação inclusiva e tem a ver sobretudo com a flexibilização das estratégias de ensino. O que necessariamente requer um empreendimento maior por parte dos envolvidos:

[...] isso é muito mais trabalhoso. É muito mais, você fazer um plano pra uma sala que você trata todo mundo igualzinho e um plano que você acolhe a diferença é muito mais trabalhoso. Então você tem que pensar em várias possibilidades, várias estratégias, adequar o que você ta planejando para essa criança e para outras que eu penso na diferença daquela criança, você também precisa dar desafios a mais, não só que a gente acha que tem que adaptar pra menos, né? Então de fato é muito mais trabalhoso (Coordenadora).

A necessidade de adaptação varia de acordo com as características do estudante, ou do tipo de atividade a ser desenvolvida.

[...] são nas metas e nos, dependendo da aula tem que se adaptar, algum material, tem que fazer a parte, tem criança que não consegue interagir com o grupo, então eu tenho que fazer uma atividade totalmente à parte, geralmente essas crianças vem acompanhadas com uma auxiliar ou acompanhantes e aí já coloco uma atividade para fazer à parte. Porque não conseguem interagir nada, nada, nada com o grupo (Professora).

[...] tudo que todos faziam, ele fazia. Agora o tempo que ele precisava, a interferência da gente, enquanto que com um menino a gente ia só uma vez junto, pra ele a gente precisava ir dez vezes junto. Então, o que mudou foi a intervenção da gente, a gente reduziu metas, a gente simplificou os desafios curriculares (Diretora).

[...] quando eu tou (sic) com um aluno novato eu preciso de um tempo pra conhecer pra saber quais são os seus limites, o que é que ele consegue fazer o que ele não consegue fazer pra depois começar a adaptar as metas das salas regulares pra eles (Professora).

[...] dependendo da conversa que eu tenho aí eu tenho que fazer uma adaptação, descubro junto com as psicólogas, com a professora que ta mais tempo com a criança, descubro um por exemplo, uma atividade que não vai atingir ela, eu tenho que mudar e acabo mudando essa atividade junto com a professora. Junto com a coordenação (Professora).

Na primeira passagem a professora e diretora falam das diferentes formas de adaptação, porém o que merece destaque é a necessidade de ter

que deixar o educando à parte das atividades. Primeiramente porque isso não aconteceu em momento nenhum nas observações das aulas e além disso é preciso considerar que ficando à parte, o estudante não participa das discussões juntamente com os demais colegas e professor, por consequência se torna incapaz de desenvolver o pensamento concreto, mesmo que este não atinja o grau de profundidade que um estudante sem deficiência alcançaria.

Na passagem seguinte a professora faz uma consideração interessante: é preciso conhecer o seu estudante primeiro, para depois então decidir se é necessário fazer alguma alteração na sua metodologia ou no próprio currículo. Já na terceira passagem surge a possibilidade de se considerar fazer novas adaptações a partir da conversa com a coordenação.

A ação pedagógica, ou seja, os procedimentos didáticos metodológicos nas aulas são fundamentais para a inclusão das pessoas com deficiência.

[...] quando eu já vou aplicar a aula, a atividade que a gente vai fazer, eu já sei, como eu já conheço os alunos, então eu já sei se ele vai conseguir, se o outro não vai conseguir, então ali eu já vou fazer, eu já sei, já venho pronta pra alguma atividade de eu modificar (Professora).

[...] dependendo do tipo da aula, você tem que esclarecer mais individualmente, outras vezes eles vão... a mesma metodologia que eu uso para todo início, meio e fim de aula eles participam igual, mas muitas vezes a gente tem que esclarecer alguma coisa individualmente (Professora).

[...] dependendo da atividade, dependendo da idade, eu converso com algum colega pra chamar ele, pra colocar ele no grupo, então vai lá chama; é preciso sempre ta lembrando a eles. Porque se empolgam no jogo e as vezes esquecem [...](Professora).

Então sempre é uma descoberta, sempre existe a frustração de que você vai com um modelo de aula, vai com um objetivo de aula, vai conseguir isso e não consegue nada. Então você vai ter que reformular tudo ali, por que não conseguiu? Aí vai reformular tudo aquilo. Então tudo isso são as tentativas né? Os erros os acertos. Que você vai construindo até uma meta mesmo pra ele (Professora).

Sobre essa questão Guebert (2010, p. 35) coloca:

[...] que os encaminhamentos metodológicos para garantir esse processo de aprendizagem, organizando a busca por recursos físicos, teóricos, estratégias criativas e métodos alternativos para ensinar [...].

Sendo assim, bem como defendido pela professora na quarta passagem, é preciso repensar constantemente as metodologias adotadas em

sala, afim de favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Entendemos que é imprescindível que no momento de repensar suas estratégias o professor não pode deixar de partir nem de associá-las à prática social.

Os momentos de trocas se mostraram frequentes nas falas das entrevistadas.

[...] então a gente compartilha com a professora de educação física que para aquele aluno que é especial, aquele movimento é um movimento que desorganiza, que imobiliza, que mexe, que angustia. Que aquele movimento a gente pode cuidar de uma outra maneira, né? Tem alunos que tem uma questão física, uma limitação física e aí a professora pode me ajudar muito mais a compreender essa limitação, então é uma troca né? (Psicóloga).

[...] e aí a gente fazia adaptação da seguinte forma. Sempre o A. investiu muito na escuta da família. Chegava uma criança, a gente ia fazer uma anamnese, depois a gente fazia um período de convivência que se mantém até hoje. [...] fazíamos a adaptação, aí na adaptação a gente percebia o grau de demanda. Aí diagnosticávamos que aquela criança ia precisar de uma babá particular e aí conversávamos sobre essas adaptações, conversávamos sobre os cuidados que ela precisaria ter com essa criança, sentar mais perto dela. Aí isso tudo surgindo quase que intuitivamente e depois com o Apoio das especialistas que nos ajudaram muito (Diretora).

[...] as vezes a gente precisa de intervenção psicoterapêutica mesmo externa a escola, né? Pra (sic) poder trabalhar isso com mais consistência, afinal a gente não tem esse trabalho terapêutico aqui, a gente tem um trabalho preventivo, tem o trabalho da psicomotricidade relacional que já vem com esse corpo sendo trabalhado. Né? Num viés afetivo, corporal e também relacional. Então tudo isso vai contribuindo pra (sic) que a gente possa ajudar essa criança a se perceber nesse lugar de diferente e que ela tem diversas potencialidades (Psicóloga).

Evidencia-se a necessidade da criação daquilo que Stainback; Stainback (1996) chama de “rede de apoio”. Sendo constituída pelos diversos sujeitos envolvidos com a aprendizagem do educando com deficiência inclusive, como nos apontou a diretora, dos profissionais de fora da escola.

A professora, porém, fez um apontamento que por fim foi confirmado tanto pela coordenadora quanto pela diretora.

[...] muitas vezes eu tenho necessidade de um apoio, de mexer numa meta de transformar alguma coisa que eu não consigo alcançar aquela criança, porque dependendo da síndrome, dependendo da condição do aluno, tanto motora, como cognitiva eu não consigo atingir, então eu preciso de uma ajuda, de uma luz pra esclarecer

uma meta, o que que eu posso conseguir com aquilo ali e eu não tenho (Professora).

[...] realmente a professora de educação física não participa desses encontros todos, são mais as professoras de sala, mas agora a troca existe não num momento formal como a gente tem numa reunião, acontece numa maneira mais informal (Coordenadora).

[...] A gente tem sentido, e aí eu tou falando com a maior honestidade, que como o professor de educação física, como o de artes, como o de teatro, eles usufruem menos dessa força formadora do projeto apoio. Por que? Porque eles frequentam menos reuniões formativas, porque na hora das reuniões formativas eles estão com os meninos e a gente ta com o professor que fica mais tempo com a criança. Então discussões importantíssimas os professores de educação física, artes e teatro perdem. A gente quer sempre que eles estejam nas noturnas, tentamos fazer com que nas noturnas também haja alguns tipos de discussão. Como também nas semanas pedagógicas (Diretora).

Essa não inclusão da professora nesses momentos de discussões podem indicar por exemplo o porquê de a professora ter dificuldade de incluir em suas aulas estudantes com graus de deficiência mais elevados, como apontado anteriormente.

As trocas também são feitas durante as formações oferecidas pela escola.

[...] então essa formação ela acontece sempre. Tanto com o cursos formais, tanto com a direção atuando e fazendo cursos e palestras e reuniões que a gente reflita sobre isso. Então esse é um tema que está bem presente no cotidiano (Coordenadora).

[...] sobre a formação a gente tem formação continuada tanto aqui no colégio como em cursos que eles abrem; [...] Dependendo do curso, dos encontros dos cursos que dão. Tanto tem falando de uma síndrome de um caso, estudo de caso, como também, como trabalhar com essas crianças (Professora).

[...] a gente defende muito a formação em dupla dimensão: a formação abordando as questões mais da didática, das didáticas específicas, das teorias, das questões mais conceituais e técnicas e a dimensão mais socioafetiva, subjetiva, relacional. Então aqui a gente sempre trabalhou entrelaçadas (Diretora).

Martins (2012), credencia a formação continuada como aquela que capaz de tornar os profissionais capazes de lidar com as demandas da inclusão, já que, a formação inicial não vem sendo suficiente para que os professores promovam a aprendizagem dos educandos. Porém acreditamos ser importante que essas formações não se atenham apenas às questões escolares. Entendemos ser imprescindível que os pensamentos dos

profissionais da educação se voltem também para fora da escola. Como é que esses estudantes estão sendo formados? Eles estão aptos a compreender e explicar as determinações da sociedade e atuarem criticamente nela?

Desenvolver o ensino inclusivo não é fácil e as entrevistadas apontam as dificuldades ainda existentes na escola e na sociedade de maneira geral. Num primeiro momento nos ateríamos a questões mais específicas da escola.

[...] primeiro do que eu falei sobre as crianças que as outras precisam se informar, entender eu acho ainda um pouco deficiente. Eu acho que a coordenação deveria investir mais na turma pra ela receber aquela criança. Tanto que eu tenho um exemplo de uma criança com necessidade especial que repetiu a série e o grupo que ela entrou não foi informado, não foi preparado pra receber ela. Logo nas primeiras semanas de aula eu tive muita dificuldade com o grupo ridicularizando essa criança [...] (Professora).

[...] muitas vezes eles entendem o que eles estão fazendo, muitas vezes tem alguns entendem o porquê que está acontecendo ali, o porquê está fazendo aquilo, outros não exemplo, um jogo de queimado, tem um aluno que ele fica parado no lugar, ele sabe o que é que eles tão fazendo, mas não sabe o movimento que tem que fazer. Então ele fica parado no meio do grupo, na atividade, mas ele fica parado, um aluno chega para ele, entrega uma bola para ele e diz faça isso e ele vai e faz aquilo.

Sobre o primeiro apontamento feito, Mantoan (2003), tratando da questão das barreiras atitudinais em relação à inclusão, afirma que é de responsabilidade dos diretores, professores e coordenadores tratarem dessas questões. Por outro lado, a autora indica que é preciso ter cuidado com a maneira com que é feito esse trabalho para que justamente não se ampliem as questões do preconceito. Acreditamos que isso seja fundamental para deixarmos de enxergar as pessoas apenas pelas suas deficiências ou pelo o que elas não conseguem fazer para apenas focarmos no ser humano. “Sob essa perspectiva, a limitação passa a ser vista como uma das características do indivíduo e jamais como referência de quem ele é [...]” (GUEBERT, 2010, p. 33).

A família é apontada em algumas falas como um fator de dificuldade pela escola.

Adaptar um currículo é difícil, mas eu acho que a gente tem...acho que é mais a relação com as famílias. Porque muitas vezes nós

somos quem mostra a dificuldade. Então nós começamos a mostrar. Porque quando eles vão crescendo essas dificuldades ficam mais evidentes, vão indo pra um 5 ano, o currículo é muito mais desafiador então a gente precisa fazer mais adaptações. Então quando a gente começa a ser esse... que mostra isso fica difícil. Muitas vezes a gente precisa ter muito atendimento com essas famílias pra gente conseguir... existe um momento inicial de desconforto que a gente precisa... então o grande desafio (Coordenadora).

Às vezes é uma dor pra família reconhecer que não vai poder tudo o que a família criou como expectativa. Então a família que aceita esse filho de uma maneira mais tranquila, que reconhece as potencialidades, que vibra com as conquistas e não com o que ele não vai poder fazer, é uma família que a gente consegue ter muito melhor uma interação, essa criança consegue socialmente ta bem mais colocada nesse grupo, tanto é que tem algumas mães que nos jogos internos não querem que os filhos joguem, porque vão perder, porque não vão passar pra ele, porque na fantasia da família vai-se ficar exposto, né? Então a família ainda não conseguiu entender que o filho vai jogar, não vai ser o Neymar, não vai ser...porque a potencialidade dela naquele esporte é mais limitada, mas ele vai dar o melhor de si e vai ta lá com o seu grupo e vai ta lá participando socialmente desse evento de culminância das aulas de educação física (Psicóloga).

Mittler (2003) aborda que a relação entre pais e escola, na figura do professor, precisa ser de estreita confiança, mas que muitas vezes isso não é possível por conta do histórico carregado por essas famílias. Outro problema também abordado pelo autor é que muitas vezes os pais assumem um papel de “cães de guarda” dos professores e por outro lado as escolas têm a tendência de querer passar responsabilidade do que não está dando certo aos pais. A partir disso seria improvável o desenvolvimento de uma relação de confiança.

As dificuldades particulares da escola terminam por se constituir em ramificações dos problemas mais estruturais da sociedade de maneira geral. A diretora afirma que:

Eu entendo hoje um grande problema que não é só de inclusão. Pra mim a gente ta vivendo uma crise da educação. Que é ainda a menos valia do profissional, a gente ao mesmo tempo quer um hiper profissional, que ele tem que ser competentíssimo, ele precisa ser, talvez, um dos melhores profissionais, mas a gente não tem a valoração monetária desse valor e aí o que é que a gente faz.. A gente tem um curso de pedagogia, de formação de professor, licenciaturas e etc,[...] Então há hoje uma crise de oferta de qualidade. Eu vejo assim, currículos que chegam pra eu selecionar muito fracos. Muito! Cada vez menos gente qualificada querendo educação [...]Do ponto de vista da inclusão eu ainda acho que a

gente lida com muita dificuldade com... não digo mais resistência, não vejo mais pai preconceituoso, eu não acho isso mais um fator problemático, eu acho um fator problemático mesmo é a qualificação profissional para criar as adaptações. A gente recebe profissionais, mesmo os bons não vêm com formação pra esse atendimento pra diversidade. É como se as Universidades ainda não tivessem preparando pra isso. Aí você tem que ter uma formação em serviço muito competente [...].

A crise na educação apontada pela diretora não está ligada apenas à desvalorização dos profissionais refletida em formações precárias e salários baixíssimos, mas também numa escola que vem formando indivíduos cada vez mais alienados. Conforme Guebert (2010, p. 29):

Nesse contexto precisamos realmente refletir para elucidarmos até que ponto o empobrecimento cultural da pessoa com necessidade educativa especial tem sido alimentado pelo esquema educacional ao qual tem acesso, e que, muitas vezes, pode constituir-se em uma das fontes de alienação desses sujeitos, já que os seus conteúdos pedagógicos não atendem às suas necessidades.

A partir desta questão levantada pela autora, acreditamos ser necessário trazer a discussão da educação da pessoa com deficiência para um patamar mais macro, o da sua participação na sociedade a partir do momento que esse sujeito sai da escola. Ao serem questionadas sobre as perspectivas de vida dos estudantes que já haviam passado pela escola, as entrevistadas responderam:

Aí entra um outro grande desafio. Alguns, de acordo com o grau de dificuldade conseguiram se inserir socialmente, arranjar trabalho, até casar, a gente tem relatos desse tipo. Outros estão em casa desassistidos, as vezes assistido pela família com aulas particulares, viagem cultural, ginástica, academia o pai cuidando da, mas de uma dependência total. Mas a gente tem graus e graus, não é? Outros fazendo ofícios, outros vivendo socialmente felizes, mas em guetos. Então tem de tudo [...] Mas eu acho que ainda existe uma sociedade muito excludente, apesar de ter havido avanços na lei de dizer por exemplo, hoje toda empresa tem que ter um percentual x de indivíduos com necessidades educacionais especiais (Diretora).

Então a sociedade ainda tá vivendo essa transformação, do que é que essa criança pode. Então hoje as empresas nesse trabalho social, tem tantos por cento para deficientes, mas eles querem deficientes físicos, né? Eles não querem deficientes intelectuais, porque os deficientes intelectuais vão ter dificuldade em realizar aquele trabalho de destreza, aquele trabalho com agilidade, que o mercado de trabalho exige. Então ainda tem muito dessa demanda né? Um deficiente intelectual tem pouquíssimo espaço no mercado de trabalho [...] (Psicóloga).

Não sei dizer, não sei dizer porque eu. Pouquíssimos eu tive contato, pra dizer ahh eles estão ótimos. Teve um que eu tive contato, que está muito bem, está trabalhando, né? Que já é um rapaz que já tá trabalhando, do que eu peguei ele pequenininho, com uns 7 anos de idade, hoje ele tem 25/ 24 anos então do que ele era, do que eu encontrei ele, totalmente diferente, um homem né? Que ele andava com a cabeça totalmente baixa, totalmente baixa, não falava com ninguém, e ele falando, abraçando, faz ginástica com minha mãe, sabe? Conversa com todo mundo, tá trabalhando, tá com uma namorada. Então isso foi maravilha, foi crescimento grande, e ele estudou até quase adulto aqui. Né? Esse eu observei esse crescimento. Mas infelizmente uns estão trancados em casa, sem fazer nenhuma atividade, sem estudar, em casa. É mais prático as vezes pra família (Professora).

A gente fica pensando as vezes nisso... não é fácil, né? Porque a gente sabe que aqui a gente consegue criar uma atmosfera diferente, muito comprometida, muito cuidadosa, mas a gente tá tendo o cuidado também de preparar essa criança pra vida lá fora. Então a gente pensa... que essa criança saiba usar o dinheiro da melhor forma possível. Então muitas vezes a gente adequa o currículo pra que ela possa também quando sair daqui, dependendo da demanda dela que ela tenha, pra poder atuar sozinha em fazer... mas assim não é fácil. A gente sabe que em outras realidades é tudo mais difícil. Eu não tenho muito... assim... eu não posso falar... não tive contato ainda com essas crianças que saíram pra te dizer melhor, mas claro que a gente fica é.. receosa, mas a gente espera que tenham conseguido nessa tempo que elas estão aqui, que elas consigam voar um pouquinho sozinhas, mas eu acho que é difícil. Não é fácil não (Coordenadora).

Num modelo de sociedade que se constituiu a partir da exploração do homem pelo homem e que é regida pelas leis do mercado, como é o caso do sistema capitalista, é de se esperar afirmações como estas acima. A Psicóloga nos aponta que as empresas quando contratam pessoas com deficiência costumam contratar aqueles sujeitos que não apresentam uma deficiência intelectual, preferem contratar pessoas com demandas menores, como é o caso dos cadeirantes. Atrémos isso ao fato de que assim as empresas cumprem a cota determinada pelo governo de contratação de pessoas com deficiência e ao mesmo tempo não perdem dinheiro com possíveis erros que uma pessoa com deficiência intelectual poderia cometer.

## 4.2. Educação Física: um olhar para uma prática inclusiva

Este tópico trata das observações das aulas de educação física realizadas durante a fase do campo e da análise do planejamento e das adequações realizadas pela professora, tanto no currículo como nas atividades e materiais utilizados em aula. Com a finalidade de compreender como se dá a aula de educação física dentro de um ambiente escolar inclusivo. Para tanto focaremos nossa análise nas categorias empíricas (Minayo,1998) que apareceram nos diários de campo, fazendo um paralelo com o que a professora planejou e com as categorias do MHD.

O que nos chamou a atenção assim que entramos na escola é que se trata de um ambiente onde a cultura de inclusão é forte e evidente. Nas aulas de educação física isso também ficou claro. As crianças e a professora se mostraram muito confortáveis com a presença dos estudantes com deficiência na sala.

Levando em conta os procedimentos didático-metodológicos, as aulas se iniciavam com uma roda na qual a professora discutia com os estudantes o que seria vivenciado naquela aula. Seguida da vivência dos conteúdos e uma nova reunião para avaliação da aula. Seguindo assim, o caminho metodológico defendida por Soares et al. (2009) na metodologia Crítico-Superadora.

De maneira geral os estudantes 1 e 3 não participavam da discussão inicial da aula, principalmente quando as conversas costumavam demorar, ficando os dois quietos e distraídos (principalmente o estudante 1): “Estudante 1, olha pra mim! (Professora). Nesse momento ele se levanta e sai da roda. “Estudante 1, volta pra roda! ”, ele senta e volta ficar distraído (aula 2). Por conta dessa não participação nas rodas iniciais a professora precisava explicar novamente individualmente para o estudante 1 o que deveria ser feito: “gente a gente precisa alongar pra não se machucar na hora de fazer o salto. Estudante 1, faz assim! Levanta a perna” (PROFESSORA, aula 1).

Chamar a atenção do estudante apenas, não é suficiente, é preciso se aproximar, explicar e problematizar o que se faz e para que se faz, pois só

assim o estudante conseguirá atribuir sentido e significado aos conteúdos da sala, sempre objetivando a compreensão da totalidade.

Falar na compreensão da realidade concreta nos remete ao fato de que “a visão de totalidade do estudante se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade” (SOARES et al., 2009, p.30) e ainda, segundo os mesmos autores, é a partir da sistematização do conhecimento que os estudantes conseguirão “constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa” (p.30).

É preciso, porém, nos atentarmos para o fato de que a compreensão da realidade complexa, e portanto, de todos esses elementos, se dará de maneira distinta e em tempo diferente para cada indivíduo, pois dependendo das características do educando, especialmente daquele que possui alguma deficiência, o nível de compreensão do que se passa em sua volta varia, existindo casos inclusive de estudantes que possuem um grau de dificuldade tão grande que eles ficam incapazes de compreender a realidade como ela é.

Sentimos falta em diversos momentos de uma problematização por parte da professora em relação aos conteúdos que estavam sendo vivenciados, tanto durante as atividades, quanto durante a roda final, tendo em alguns momentos não acontecido (Aulas 2, 3, 6, 7, 8, 9). Entendemos que quando os conteúdos são apenas vivenciados e não experimentados e compreendidos, os estudantes são impossibilitados de apreender e explicar a realidade em sua totalidade.

Essa falta de problematização pode ter sido decorrente do fato de que no período de observação das aulas se situou em uma fase de preparação para os jogos internos, o que acreditamos ter atrapalhado a estruturação das aulas, muitas vezes servindo de “treino” para os jogos. “Gente, vamos jogar como nos jogos internos, dividam aí C1 e C2” (Professora, aula 9). Em outro momento: “veja no vôlei o primeiro set é de 18 pontos. Na arbitragem o arbitro marca o que vê, por isso não adianta, se ele marcar que foi linha e o grupo gritar que foi fora ele ou ela marca o que vê” (Professora, aula 9).

Por outro lado, nos momentos em que a professora buscou problematizar com os estudantes com deficiência, notou-se uma mudança na compreensão da atividade. “Gente, ajuda o estudante 1! Mostra onde ele tem que ficar (Professora, aula 3), “Estudante 1, não deixa ninguém chegar aqui!” (Colega 1) Pega ele, estudante 1! Eles vão fazer o ponto, se concentra, estudante 1! ( colega 2).

A professora se valeu da reflexão ao final da aula com os estudantes sobre algumas atitudes e pontos que achou relevante melhorar. Mas, em sua maioria, utilizou a reflexão para discutir questões sobre a inclusão. Ao reunir os estudantes em roda a professora fala: “gente vocês precisam lembrar de colocar o estudante 1 no jogo, bota ele pra bater o lateral, chama ele pra quadra, ele precisa participar também” (aula 2). Ou ainda, “gente, ajuda o estudante 1 a sacar!” (Professora, aula 3).

Em outro momento a professora, avaliando uma pesquisa enviada para casa sobre jogos e brincadeiras populares, tenta ela mesma incluir os estudantes com deficiência na discussão: “Quem foi que respondeu? (Professora), “minha mãe” (Estudante 3) “muito legal a sua pesquisa, Estudante 3 (aula 6). Trazer os estudantes para as discussões em grupo favorece capacidade dos educandos de se colocarem criticamente diante de um questionamento que possa surgir.

Partindo para os planejamentos por etapas, que se resumiam em metas a serem cumpridas pelos estudantes, percebemos que as mudanças realizadas em aula para atender às necessidades dos educandos variaram de acordo com as suas características. Para o estudante 2 a professora utilizou adaptações atitudinais, ou seja, não modificou a meta, mas sim suas atitudes em aula perante a dificuldade de compreensão do educando. Em determinados momentos a professora passou a falar pausadamente para que o estudante 2 pudesse entender melhor. Além disso a professora ficava atenta para que o estudante 2 não recebesse uma bolada na região abdominal pelo fato de ser transplantado.

Mantoan (2003), nos aponta a importância da mudança nas atitudes para a aprendizagem dos educandos. Acreditamos que as alterações na

maneira de agir e pensar quando nos deparamos com as pessoas com deficiência, se constitui no primeiro passo rumo à educação mais justa e igualitária. É sobretudo reconhecer e respeitar as singularidades de cada sujeito e a sua capacidade de apreensão da realidade.

Já para os estudantes 1 e 3, a professora realizou também mudanças nas metas da sala, para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Sobre isso Stainback et. al., (1999) afirmam que apesar dos objetivos básicos da sala muitas vezes serem os mesmos, é preciso reconhecer as características e necessidades de cada estudante, sendo necessário, então, adequar o currículo para tal. Por outro lado, entendemos que essa mudança não pode se afastar daquilo que foi proposto para a sala, pois dessa maneira a inclusão se faria impossível de acontecer.

As metas <sup>11</sup>presentes no planejamento da professora para a I Etapa para a sala foram as seguintes:

METAS PARA A SALA E ESTUDANTE 2	ESTUDANTE 1	ESTUDANTE 3
Aplicar princípios de pensamento tático estratégico que garantam a organização coletiva na vivência dos esportes coletivos.	Participar de diferentes jogos e esportes coletivos, interagindo com seus colegas.	Participar de diferentes jogos coletivos, interagindo com seus colegas e respeitando seus limites.
Pesquisar brinquedos e brincadeiras existentes em diferentes culturas, demonstrando-os e vivenciando-os coletivamente.	Pesquisar brinquedos e brincadeiras existentes em diferentes culturas, demonstrando-os e vivenciando-os coletivamente.	Pesquisar brinquedos e brincadeiras existentes em diferentes culturas, demonstrando-os e vivenciando-os coletivamente.
Discutir e aplicar diferentes ações táticas e estratégias próprias do jogo.		Discutir e aplicar diferentes ações táticas e estratégias próprias do jogo.

Quadro 3: Metas presentes no Plano para a sala comum e para os estudantes 1 e 3.

Percebemos que para o estudante 1 a professora reduziu o número de metas de três para duas, simplificando a exigência de uma delas e continuou utilizando a meta considerada possível de ser alcançada. Para o estudante 3

<sup>11</sup> A escola adota o termo “Metas” para substituir “Objetivos”

foram mantidas o número de metas, tendo apenas a primeira meta sofrido alterações.

Como dissemos anteriormente, a professora definiu as mesmas metas para a sala e para o estudante 2, demonstrando assim existir entre os estudantes com deficiência três níveis distintos de compreensão da realidade.

Ainda sobre o que os estudantes precisavam atingir, em relação aos objetivos, nos atentou o fato da professora ter escolhido o verbo “aplicar”, se referindo ao que deveria ser alcançado pelos educandos em relação às estratégias de jogo no esporte, isto porque aplicar apenas e deixar de discutir e criticar nos remete a metodologias mais tradicionais da educação física, que exigia padrões de qualidade na execução de qualquer tarefa, deixando de lado a capacidade de reflexão e compreensão da função social da atividade, por parte do estudante. Arelado a isso, percebemos que a professora também não considerou para os estudantes com deficiência a possibilidade de trabalhar com eles de maneira crítica, basicamente focando suas ações na interação entre os educandos.

A professora alterou, quando necessário, a atividade para que os estudantes com deficiência pudessem participar de maneira mais ativa das aulas. Como por exemplo: “ [...] na vez do estudante 1 sacar, quem está ajudando ele tem que levar ele mais para próximo da rede para ele sacar e lembrar a ele que ele pode sacar com as duas mãos” (Professora, aula 09)”, em outro momento, no jogo do futsal, os estudantes 1 e 3 jogam como um a mais, o que favoreceu a participação deles no jogo. Essa mudança na atividade é fundamental para que os estudantes consigam atingir os objetivos propostos para a aula (STAINBACK et. al, 1999). Mesmo parecendo simples, como por exemplo a aproximação da rede no momento do saque, são essenciais para que os estudantes desenvolvam a sua aprendizagem.

Considerando a importância para Vigotski do adulto na formação do indivíduo, Duarte (2003) afirma que ela é diferente a dos animais pelo fato de ser histórico-social e no seio da prática social. Ou seja, necessariamente a partir das relações sociais. O que difere, como vimos anteriormente, do que Piaget discute sobre interação. Neste sentido consideramos importante trazer

para a discussão a respeito da interação estudante/ estudante, professor/ estudantes.

Como já afirmamos anteriormente, nos chamou a atenção o fato da escola ter conseguido constituir dentro do ambiente educativo uma verdadeira cultura de inclusão. Em diversos momentos os estudantes e a professora buscaram interagir com os estudantes com deficiência. Inclusive trazendo-os para a atividade. “Não vou mais brincar, ninguém passa a bola pra mim! (Estudante 2), “Vem, a gente vai passar” (colega 4, aula 9). Ou ainda, na primeira aula observado o Estudante 1 estava disperso e afastado da atividade, um colega se aproximou e o chamou para a atividade: “vem, estudante 1, vem pra fila, fica aqui comigo” (colega 5, aula1).

Nos momentos iniciais da aula, quando os estudantes ainda estavam dispersos pela quadra, brincando entre si, em diversos momentos os estudantes se aproximavam dos estudantes 1, 2 e 3 para brincarem com eles. “Estudante 1, te peguei!” (Colega 2, aula 3). Nesse momento a colega faz carinho no estudante 1, ou ainda “ vem, estudante 2, vamos brincar de luta ” (Colega 2, aula 8).

Em outro momento a professora se aproxima e fala para o estudante 1 “Hoje a gente vai brincar de barra bandeira, pergunte aos seus colegas de que time você é” (Professora, aula 2), ele se aproxima dos colegas e pergunta “ qual meu time? ” (Estudante , aula 2), uma colega se aproxima e diz “ vem, estudante 1, fica aqui comigo” (colega 3, aula 2).

Outro fator que nos chamou atenção foi o respeito com que os estudantes tratavam os colegas com deficiência. Em momento nenhum presenciemos qualquer tipo de discriminação pelo fato dos estudantes com deficiência apresentarem menos desenvoltura para executar certos movimentos. Pelo contrário, a interação foi fundamental para incentivar os estudantes com deficiência a participarem das aulas: “Vai estudante 3, arrasa! ” (Colega 5)” [...],”vou tentar” (Estudante 3. [...]) “Pensa que você vai conseguir! ” (colega 6) (aula 7).

A interação também serviu para a tomada de consciência do que se passava no jogo. “Você bateu em mim (Estudante 2)” [...] “Isso acontece, estudante 2, é coisa do jogo, foi sem querer (colega 5) [...] Tudo bem! (Estudante 2 (aula 7).

A professora precisou intervir para que os estudantes fossem incluídos nas atividades: “Lembrem que a responsabilidade não é só do colega 6 ou do colega 7. Todos têm que ajudar! Ao bater o saque tem que levar eles até a frente, sempre dando o suporte certo” (aula 4).

Maset (2011), afirma que só é possível lidar com tantas singularidades em uma mesma sala de aula, como em um ambiente inclusivo, se existir uma cooperação entre as partes integrantes do grupo. O que acreditamos ser a base da construção do respeito às particularidades humanas.

Em se tratando da participação dos estudantes com deficiência nas aulas, sobretudo do estudante 1, é preciso ter cuidado ao tentar estabelecer um nível considerado adequado de participação. Porém sentimos que quando a professora interveio de maneira mais efetiva, sua participação e grau de compreensão foram alterados consideravelmente. De maneira geral o estudante 1 ficava disperso nos momentos de roda.

Apesar dos documentos apontarem como referencial teórico a educação física Crítico-Superadora, sendo as aulas constituídas por uma roda para explicação e problematização inicial, depois partia-se para a vivência das atividades, para então, reunião final do grupo. Percebemos que a professora não realizou uma avaliação final em todas as aulas. Perdendo assim o momento que Soares et. al. (2009) denominaram de “salto qualitativo”. Salto este que permite se distanciar daquilo que já foi para agora seguir para a compreensão de uma nova realidade concreta.

As questões debatidas nas avaliações finas das aulas permeavam temas sobre estratégias de jogo “é melhor fazer joguinho” do que jogar sozinho [...] é um jogo em equipe, joguem em equipe [...] as estratégias são para a equipe [...] tem que ver qual o melhor posicionamento e opção de jogada” (Professora, aula 5).

Também apareceram questões acerca de atitudes:

[...] você e nem ninguém pode mudar as regras no meio do jogo, pois, imagina que vocês ensaiassem um texto e no dia da apresentação mudasse como seria? Não daria certo. Veja o que você fez no jogo lá fora. Se combinarmos dessa forma tem que ser assim [...]veja não está certo lembre que a bola tem que passar para todos jogar. Isso é regra e vocês não pode mudar as regras no meio do jogo (Professora, aula 10).

Mas principalmente permearam questões acerca da inclusão:

Na maioria das vezes só passava quando eu pedia, vejam é um jogo coletivo não pode pensar só em mim tenho que passar para meus colegas e criar estratégia de jogo que é passar para os colegas” (Professora, aula 5)

A partir das observações das aulas, elencamos as principais dificuldades da professora em incluir os estudantes. Além disso apontaremos as problemáticas que foram solucionadas pela própria professora e também aquelas que ficaram sem solução.

As questões que ficaram sem solução, de maneira geral, foram aquelas em que a professora deixou de problematizar com os estudantes, principalmente com os que apresentavam alguma deficiência. Em determinados momentos os estudantes com deficiência fizeram os movimentos sem que houvesse qualquer explicação do que se tratava.

Isso nos remete às discussões realizadas por Soares et. al. (2009) em relação a maneira em que se dá a apropriação dos conteúdos socialmente construídos, sobretudo quando associados aos problemas sociais atuais, o que segundo os mesmos autores, permitiria que os estudantes entendessem a realidade social e ainda que o aprofundamento da mesma “através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica” (SOARES et. al., 2009 p. 63).

As soluções encontradas pela professora para resolver problemas de inclusão envolveram as adaptações das atividades: “[...] lembrem que vocês só podem queimar os estudantes 1 e 3 quando eles tiverem passado a linha brancas do fundo e perto da linha central” (Professora, aula 6). Esta adaptação

foi estabelecida para que desse tempo para os estudantes correrem para fugir da bola no jogo do queimado.

A professora também precisou resolver conflitos: Na atividade do salto em distância o estudante 1 parece estar distraído, um colega chega perto dele e diz que a vez é dele. O estudante 1 fica parado demonstrando que realmente não havia entendido a atividade.

Estudante 1, é a sua vez” (Colega 6) “Vai, estudante 1, vai estudante 1, vai estudante 1! (Todos os colegas) [...] “ Parem com isso! Parem! (Estudante 1). “Gente, lembrem que o Estudante 1 não gosta quando vocês ficam chamando por ele, não façam essa torcida (Professora, aula 1)

A partir das observações podemos inferir que nas aulas de educação física os estudantes com deficiência estão sendo incluídos e participaram das atividades. Porém, considerando as questões sociais abordadas anteriormente, a falta de problematização, principalmente com os estudantes com deficiência, não favorece o desenvolvimento de indivíduos capazes de atuar criticamente na sociedade, levando em conta as suas características individuais. Isto porque, quando não se problematiza, ou seja, quando os objetivos de aula não são concretizados a partir da avaliação, a aula se constitui apenas na prática pela prática, sem que os estudantes se apropriem dos sentidos e significados dessas práticas, tornando-as esvaziadas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises juntamente com as relações estabelecidas com a literatura que embasou o estudo, nos permitiu refletir acerca da Inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física na concepção Crítico-Superadora.

Constatou-se que durante as 12 aulas observadas os estudantes com deficiência participaram das aulas juntamente com os demais educandos, sem que houvesse qualquer restrição à sua participação. Percebemos também que quando necessário a professora adaptou as atividades para que os estudantes pudessem participar e aprender desenvolvendo o próprio pensamento sobre o conteúdo.

Essas adaptações se fizeram presentes tanto no planejamento da etapa, quanto nas atividades propostas. Seja pela alteração das regras dos jogos, seja pela alteração dos materiais utilizados em aula.

O processo de adaptação do currículo conta com a ajuda direta da Coordenadora, Psicóloga e Diretora, o que indicou a existência de uma preocupação articulada com a aprendizagem dos educandos.

Apesar da proposta curricular para a educação física basear-se na perspectiva Crítico-Superadora, notou-se que a professora sofre forte influência das bases teóricas socioconstrutivistas defendidas pela escola. O que substancialmente pode ter contribuído para uma problematização incipiente durante as aulas. Sendo assim, os estudantes com deficiência, assim como os demais educandos, apesar de viverem em um ambiente onde a cultura de inclusão está presente, podem sair da escola da escola com dificuldades de apreender a realidade concreta e suas determinações e, conseqüentemente, de transformá-la. Isso ficou claro quando anteriormente discutimos no item sobre as “falas” da professora, coordenadora, psicóloga e diretora sobre a vida pós-escolar dos estudantes com deficiência, em que elas indicaram desconhecimento do que acontece com os educandos quando eles saem da instituição ou ainda reconhecem que muitos ficam em casa sem o menor convívio social.

Além disso considerando que a base teórica defendida pela escola – a Socioconstrutivista – que busca, como bem vimos, aproximar as ideias de Piaget com as de Vigotski, e que ao associar esses referenciais termina não oferecendo caminhos para que o educando se desenvolva plenamente, pois além de tornar a prática pedagógica ambígua, já que passa a adotar elementos de bases teóricas distintas, que visam a constituição e manutenção de modelos de sociedade distintos; Pode não estar considerando elementos fundamentais para a aprendizagem ao não considerar os conteúdos socialmente construídos como peça chave no desenvolvimento da cognição e da capacidade de apreensão da realidade e suas determinações.

Outro indicador de que a professora vem demonstrando que sua prática termina por misturar diversas teorias, foi o fato de que reconhecemos no seu planejamento, em se tratando das metas a serem atingidas pelos estudantes, elementos da pedagogia tradicional. Principalmente quando ela utilizou verbos que indicam a exigência apenas do fazer dos estudantes e não da compreensão explicação e crítica daquilo que está sendo estudado.

Por outro lado, este trabalho nos ajudou a mostrar que quando existe um ambiente, no qual os sujeitos do processo educacional estão focados em desenvolver todos os seus estudantes, o caminho para a inclusão fica menos árduo. Isto ficou claro nas falas dos sujeitos quanto à formação continuada fornecida pela escola e pelas reuniões constantes.

Se entendermos que a abordagem Crítico-Superadora, ao se alinhar ao Materialismo Histórico Dialético e à Pedagogia Histórico Crítica para desenvolver suas práticas e que estas, ao desenvolver suas críticas e debates sobre as contradições baseadas na superação por apropriação, estas práticas ambíguas e confusas não deveriam acontecer mais.

Considerando a falta de uma formação acadêmica que ofereça os instrumentos necessários para que os profissionais da educação atuem no ensino inclusivo, a formação em serviço na instituição estudada, se apresentou como principal alternativa para suprir as necessidades dos profissionais. Sendo assim, as escolas precisam investir no processo de enriquecimento dos seus profissionais a fim de promover um ensino de qualidade a todos.

Outro fator que nos preocupou foi o fato da professora de educação física não participar dos encontros frequentes oferecidos aos demais professores, o que justificaria a dificuldade em determinados momentos de lidar com as dificuldades que surgiram durante as aulas.

Este estudo nos permitiu entender que o desenvolvimento de ambientes inclusivos que tenham a preocupação com a aprendizagem de todos só se faz possível a partir do momento que existir primeiramente uma mudança de comportamento dos profissionais de educação. É imprescindível, porém, pensar para além dos muros da escola, precisamos investir na educação que está sendo oferecida aos estudantes brasileiros. Que tipo de sujeito estamos formando?

Da forma que a educação vem sendo desenvolvida no país não vem formando sujeitos capazes de compreender a realidade, muito menos mudá-la. Só é compreendendo o que está a sua volta que nossos estudantes poderão, inclusive aqueles com deficiência, transformar a sociedade, pois nós só conseguimos mudar aquilo que entendemos, nós só podemos criticar aquilo que nós temos domínio.

Retomando a hipótese que elencamos no início do trabalho, de que as metodologias e práticas adotadas pelos professores, não vem promovendo a inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de educação física, decidimos ir mais além e afirmar que a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física, na escola e na sociedade, só se faz possível quando adotamos metodologias e práticas que são baseadas em pedagogias críticas de ensino.

Defendemos, portanto, que as escolas passem a adotar a metodologia Crítico-Superadora nas aulas de educação física para que os estudantes passem a desenvolver a capacidade de apreender a realidade para criticá-la e enfim transformá-la.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 21, p. 160–173, 2001.

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com ou sem deficiência. In: **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. p.232, 2011. Campinas: Autores Associados.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. DE C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. **Educação em Revista**, v. 27, n. 02, p. 277–302, 2011.

BRITO, R. F. DE A.; LIMA, J. F. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E INCLUSÃO : Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência . **Corpo, Movimento e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 1–12, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: educ, 1993.

CARMO, A. A. DO. **A escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia: EdUFU, 2006.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva com pingos nos “is.”** 5ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHIOTE, F. DE A. B. **Inclusão da Criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CRUZ, G. DE C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**, 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2005.

CUNHA, E. **Prática pedagógicas para inclusão e diversidade**. 3rd ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 04 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores De Educação Física Diante Da Inclusão De Alunos Com Deficiência Visual. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, p. 1–18, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/9469>>. Acesso em: 1/11/2014.

FIORIN, M. L. S. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**, 2011. Universidade Estadual Paulista.

FIORIN, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 20, n. 3, p. 387–404, 2014.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. Curitiba: IBPEX, 2007

HOMEN, P. M. **Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o ensino de geometria: uma análise pós construtivista**, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. **O método dilético na pesquisa em educação** p.368, 2014. Campinas: Autores Associados.

JANUZZI, G. DE M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, W. F. DE. Alto lá! Uma nova ordem é possível: contribuições do materialismo histórico à pesquisa e às políticas em educação. In: **O método dilético na pesquisa em educação**. p.368, 2014. Campinas: Autores Associados.

JÚNIOR, D. A. DE A. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INCLUSIVA : Corpo, Movimento e Saúde**, v. 2, n. 4, p. 13–34, 2012.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. 2nd ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. DE O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 63–92, 2013.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da educação física escolar**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2013

LORENZINI, A. R. et al. **Inclusão e Educação Física Escolar: realidades e possibilidades**. Recife: EDUPE, 2015.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, 1986.

MANTOAN, M. T. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo, 2003.

MARX, K. **A QUESTÃO JUDAICA**. Lisboa: EX Herminis, 2005.

MASET, P. P. Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In.: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas na formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

MAZZOTA, M. J. DA S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ed. São Paulo: CORTEZ, 2005.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5ed. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Artmed, 2003.

NABUCO, M. E. Práticas Institucionais e Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 63–74, 2010.

OLIVEIRA et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 18, n. 1, p. 93–112, 2012.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, n. 32, p. 387–396, 2005. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. .

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. DE. **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papyrus, 2013.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre políticas públicas em educação no Brasil. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 4ed., p.103, 2006. São Paulo: Summus editorial.

RACHMAN, C. L. F. D. L. R. DE A.; RIBEIRO, M. P. DE O.; BOHM, V. C.; APÓS. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana : diferentes olhares para a sala de aula. **Psic. da Ed.**, v. 34, p. 63–83, 2012.

RECHINELI, A. et al. CORPOS DEFICIENTES, EFICIENTES E DIFERENTES: uma visão a partir da Educação Física. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 14, n. 2, p. 293–310, 2008.

ROSSI, G. W. **Pedagogia do Trabalho**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, 2000.

SAMPIERI, ROBERTO HERNÁNDEZ, CARLOS FERNADÉS CALLADO, M. DEL P. B. L. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Penso, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8th ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Aberturas para a histórica da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ed. Campinas: Autores Associados, 2013c.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ed. São Paulo: CORTEZ, 2009.

SOUZA, G. C. DE; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão : a pesquisa-ação como caminho. **Movimento Porto Alegre**, v. 19, n. 03, p. 149–169, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**. Madrid: Editorial Pedagógica, 1997.

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

ZEICHNER KENNETH M. Formando Professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: B. Raquel (Ed.); **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. 1ed., p.503, 2003. São Paulo: editora UNESP.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF**  
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFP**

Atenção: Professor(a) de Educação Física

1. As informações fornecidas por você deste questionário, servirão para realização do trabalho de conclusão do curso de mestrado em Educação Física do programa Associado de pós-graduação UPE-UFPB.
2. Todos os dados são confidenciais, mas é muito importante que responda com o máximo exatidão e muita sinceridade a este questionário.
3. A aplicação do questionário será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

1. Como foi a sua experiência com o conhecimento inclusão durante a sua formação acadêmica (Graduação e Pós-graduação)?
2. Qual o seu entendimento sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.
3. Que abordagem metodológica de Educação Física você adota em suas aulas?
4. Você se subsidia de plano de ensino e aulas adaptadas para alunos com deficiência?  
Se Sim, de que forma essas adaptações acontecem? Recebe a ajuda de alguém da escola?
5. Que procedimentos didático-metodológicos você adota em suas aulas para lidar com as diferenças individuais? Explique o(s) método(s) utilizado(s) para lidar com essas diferenças.
6. Como é a participação dos seus alunos durante as aulas de Educação Física, considerando a diferença entre eles?
7. Como os seus aluno(a)s são avaliados a partir dos conhecimentos regidos durante as aulas de Educação Física?
8. Você sente alguma dificuldade de lidar com as diferenças individuais em suas aulas?  
Por quê?
9. A escola oferece formação continuada aos professores de Educação Física para tratar a respeito de inclusão?

## APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF**  
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFP**

Atenção: Orientador(a) Educacional e Psicólogo(a)

1. As informações fornecidas por você deste questionário, servirão para realização do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação Física do programa associado de pós-graduação (UPE/UFPB)
2. Todos os dados são confidenciais, mas é muito importante que responda com máximo exatidão e muita sinceridade a este questionário.
3. A aplicação do questionário será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

1. Como foi o processo de implementação do ensino inclusivo nessa escola? O que levou a decisão de tornar a escola Inclusiva?
2. Como foi a sua experiência com o conhecimento inclusão durante a sua formação acadêmica (Graduação e Pós-graduação)?
3. Qual o seu entendimento sobre a importância da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física?
4. Que base teórica sobre a inclusão é adotada na escola?
5. De que forma você participa, junto à equipe pedagógica, na elaboração dos planejamentos e adaptações adotadas nas aulas dos professores para lidar com tantas diferenças individuais?
6. Quais são as principais dificuldades encontradas atualmente na escola para lidar com a Educação Inclusiva de maneira geral?
7. A escola oferece algum espaço para a formação continuada dos professores que abordem a inclusão? Se sim como ela acontece?

## APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF**  
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPA**

Atenção: Direção da Escola

1. As informações fornecidas por você deste questionário, servirão para realização do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação Física do programa associado de pós-graduação (UPE/UFPA)
2. Todos os dados são confidenciais, mas é muito importante que responda com máximo exatidão e muita sinceridade a este questionário.
3. A aplicação do questionário será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

1. Como foi a sua experiência com o conhecimento inclusão durante a sua formação acadêmica (Graduação e pós-graduação)?
2. Qual o seu entendimento sobre a importância da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física?
3. Como se dá a sua participação na elaboração dos planejamentos e adaptações curriculares nas diferentes disciplinas dessa escola para lidar com as necessidades individuais?
4. Que tipo de acompanhamento aos professores é realizado nas aulas de Educação Física?
5. Quais são as principais dificuldades encontradas atualmente na escola e na Educação Inclusiva de maneira geral?
6. A escola oferece algum espaço para a formação continuada dos professores que abordem sobre a inclusão?
- 7.

## **APÊNDICE D**

**Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba**  
**Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado**  
**Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano**  
**Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física**  
**Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo**  
**Orientanda: Anaís Suassuna Simões**

### **Roteiro de Observação**

1. Existe coerência entre o Plano de Ensino e a aula ministrada?
2. Qual (is) objetivo(s) / conteúdos propostos em aula? Existiu algum tipo de adaptação?
3. Quais recursos didáticos e espaços são utilizados? Existiu algum tipo de adaptação?
4. Como se apresenta a organização didático-metodológica da aula? Explicitar o(s) método(s) utilizado(s) pelo professor(a) para lidar com as diferenças
5. Todos os alunos participam das aulas? E quanto à participação dos alunos com deficiência na aula?
6. Quais as dificuldades/dúvidas por parte do(a) professor(a) em lidar com as diferenças durante as aulas?
7. Existiu alguma dificuldade por parte do professor em incluir os alunos na aula com deficiência? Se sim, identificar os procedimentos utilizados pelo professor para solucionar o problema?
8. Quais as dificuldades/dúvidas encontradas por parte dos alunos em lidar com as diferenças?
9. Como ocorre a relação professor/ aluno com deficiência e demais alunos?
10. Como o professor avalia os conhecimentos tratados na aula?

# **ANEXOS**

## ANEXO -1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido V.Sa. a participar da pesquisa "A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo de caso de uma escola da rede particular de ensino de Recife , sob responsabilidade do orientador Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo e a pesquisadora Anaís Suassuna Simões, que tem por objetivo: Analisar as práticas pedagógicas das aulas de Educação Física de uma escola inclusiva da rede particular do Recife. Para a realização deste trabalho serão utilizados os seguintes **métodos**: Esse estudo de caráter qualitativo se dará a partir de uma análise documental, entrevista semi-estruturada a ser gravada em dispositivo de áudio, além da videogravação das aulas acompanhada de uma observação sistemática. A análise se dará de maneira sistemática. Estudo que visa acompanhar / analisar as práticas pedagógicas das aulas de Educação Física de uma sala inclusiva. Para o aprofundamento da análise será solicitado o Projeto Político-Pedagógico da escola. Esclarecemos, ainda, que após a conclusão da pesquisa, todo material a ela relacionado, de forma gravada, filmada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, é necessário destacar que não estão previstos riscos ou desconfortos até a presente fase e diante dos procedimentos utilizados, seja durante ou após o trabalho. A única inconveniência possível está associada apenas à dedicação de tempo para participar da pesquisa, disponibilizando-se em responder a pesquisa. Entretanto, todos os cuidados éticos serão realizados para garantir seus direitos como sujeito pesquisado. Durante a entrevista, será utilizado gravador com dispositivo de áudio, com intuito de gravar a fala do participante para em seguida, ser transcrita e analisada. As informações obtidas serão arquivadas no laboratório em um banco de dados, não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha a comprometer, de qualquer forma, o entrevistado. Desta forma, caso você venha a sentir algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, por favor, comunique imediatamente ao pesquisador, para que sejam tomadas as devidas providências.

Os **benefícios** esperados com o resultado desta pesquisa poderão subsidiar o entendimento de educação inclusiva e como estabelecer uma aula de Educação Física que promova a inclusão de todos.

O (a) senhor (a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; a garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição

responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos**, o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores Nome: Marcelo Soares Tavares de Melo, Endereço profissional: Rua Marques de Arnóbio, 310 Santo Amaro, Recife – PE, Telefones (convencional e Celular): (81) 3445-2940/ 9962-0813. Nome: Anaís Suassuna Simões, Telefones (convencional e celular): (81) 32685999/ 94495972. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Amóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone 81-3184-1271 ou através do e-mail [cep\\_huoc.procaprocape@yahoo.com.br](mailto:cep_huoc.procaprocape@yahoo.com.br)

**Consentimento Livre e Esclarecido:**

Eu \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (a) (es).

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura:

## ANEXO - 2

### TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo numa escola da rede particular de ensino de Recife sob minha responsabilidade e do orientador Professor Marcelo Soares Tavares cujo objetivo é analisar as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física de uma escola inclusiva da rede particular da cidade do Recife.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): Esse estudo de caráter qualitativo se dará a partir de uma análise documental, entrevista semi-estruturada a ser gravada em dispositivo de áudio, além da videogravação das aulas acompanhada de uma observação sistemática. A análise se dará de maneira sistemática. Estudo que visa acompanhar / analisar as práticas pedagógicas da aula de educação física de uma sala inclusiva. Para o aprofundamento da análise será solicitado o Projeto Político Pedagógico da escola. Esclarecemos ainda que após a conclusão da pesquisa todo material a ela relacionado, de forma gravada, filmada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, é necessário destacar que não estão previstos riscos ou desconfortos até a presente fase e diante dos procedimentos utilizados, seja durante ou após o trabalho. A única inconveniência possível está associada apenas à dedicação de tempo para participar da pesquisa, disponibilizando em responder a pesquisa. Entretanto, todos os cuidados éticos serão realizados para garantir seus direitos como sujeito pesquisado. Caso você venha a sentir algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, por favor, comunique imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa poderão subsidiar o entendimento de educação inclusiva e como estabelecer uma aula de educação física que promova a inclusão de todos.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se

for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso).

Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas você deverá procurar os pesquisadores Nome: Marcelo Soares Tavares de Melo, Endereço profissional: Rua Marques de Arnóbio, 310 Santo Amaro, Recife – PE, Telefones (convencional e Celular): (81) 3445-2940/ 9962-0813. Nome: Anaís Suassuna Simões, Telefones (convencional e celular): (81) 32685999/ 94495972. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Amóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone 81-3184-1271 ou através do e-mail [cep\\_huoc.procaprocape@yahoo.com.br](mailto:cep_huoc.procaprocape@yahoo.com.br)

#### Assentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor \_\_\_\_\_, recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

RECIFE, / /

Assinatua do responsável

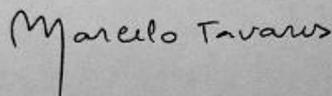
Assinatura do pesquisador

**ANEXO –  
3**

## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

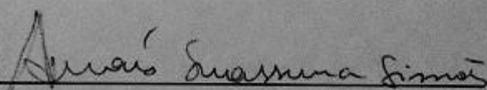
Através do presente termo eu, Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo e a pesquisadora Prof<sup>a</sup> Anais Suassuna Simões, comprometemo-nos a manter no anonimato, sob sigilo absoluto, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa intitulada: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo de caso de uma escola da rede particular de ensino de Recife . Comprometemo-nos também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo o material que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos e gravações.

Recife, 04 de Novembro de 2014



Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura da Pesquisadora:



## Anexo – 4

## CARTA DE ANUÊNCIA



## CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito a pesquisadora Anaís Suassuna Simões pertencente ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB - Curso de Mestrado a desenvolver sua pesquisa nesta instituição de ensino - Intitulada: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo de caso de uma escola da rede particular de ensino de Recife, sob orientação do Professor Doutor Marcelo Soares Tavares de Melo. Esta pesquisa tem como respectivo objetivo geral analisar as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física de uma escola inclusiva da rede particular da cidade do Recife.

Ciente dos objetivos e metodologias da pesquisa, acima citada, concedo a anuência para o seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- A inexistência de despesa para esta instituição decorrente da sua participação nesta pesquisa;
- A liberdade de anular essa anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma, no caso de descumprimento do itens acima.

Recife, 06 (seis) de Janeiro de 2015

Regiane Maria Dantas Maia  
Diretora  
Reg. nº 288/2011

08.145.062/0001-01

APOIO - Grupo de Assessoria  
Educativa e Pedagógica

Rua: Conselheiro Nabuco, 44  
Casa Amarela - CEP: 52.051-440  
RECIFE - PE

R. Conselheiro Nabuco, 44  
Casa Amarela | Recife/PE  
apoio@colegioapolo.net  
(01) 3441 5015

## ANEXO – 5

### Parecer Consubstanciado do CEP

COMPLEXO HOSPITALAR  
HUOC/PROCAPE



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo numa escola da rede particular de ensino de Recife  
**Pesquisador:** Marcelo Soares Tavares de Melo **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38997014.4.0000.5192

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:**

922.951 **Data da**

**Relatoria:** 16/12/2014

##### Apresentação do Projeto:

Este projeto propõe um estudo que analisará, por meio de um estudo de caso de uma escola privada do Recife, como tem se dado o ensino e prática da Educação Física para estudantes com deficiência. Segundo os dados do INEP os estudantes com necessidades educacionais especiais de 2007 a 2011 aumentou em 100% no Brasil. Portanto, consiste num dado que coloca a relevância de investigar como estes estudantes tem sido ~~incluídos~~ na educação física.

"Trazer a discussão da inclusão para prática, principalmente na Educação Física significa, para nós, dar um passo no sentido de superar os discursos atuais. Pois já possuímos muitos estudos que apontam a importância do ensino regular de qualidade para pessoas com deficiência, o que se precisa agora é tentar indicar caminhos para que a Educação Inclusiva se efetive como prática social. Para tentar entender que caminhos são esses, ou melhor como se dá uma prática inclusiva efetiva, este trabalho estudará uma escola da rede particular de ensino de Recife que tem como princípio básico ser uma escola reconhecida pela sociedade como referência na inclusão de pessoas com ~~NFEs~~ nas salas de aula regulares. E tentaremos responder o seguinte problema: Será que as práticas adotadas nas aulas de Educação Física numa escola particular estão realmente promovendo a inclusão?"

bondarego@Rua Amália, 310  
Bairro Santo Amaro CEP: 50.100-130  
UF: PE @unipia@RECIFE  
Telefone: (51)2154-1450 Fax: (51)2154-1271 E-mail: cep\_huoc.procaprocape@yahoo.com.br

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física de uma escola inclusiva da rede particular da cidade do Recife.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O estudo não trará nenhum problema ou risco para os indivíduos, tendo em vista que os instrumentos que serão utilizados subsidiarão a compreensão do fenômeno a ser estudado.

Benefícios:

Este estudo possibilitará a compreensão de como se dá a prática pedagógica nas aulas de educação física dentro de uma perspectiva inclusiva, o que ajudará bastante na melhoria do quadro educacional atual.

Dois equívocos: (1) todo estudo **traz** riscos, ainda que mínimos. Eles estão sujeitos de acontecer, uma vez que solicita a interação do outro. (2) A ausência de riscos agudos não pode ser justificada com o destaque da importância da pesquisa. Todo instrumento de pesquisa se destina ao subsídio para **compreensão** do **fenômeno** estudado. Caso contrário não seria uma pesquisa com validade científica. Entretanto, isso nem anula os riscos e, em alguns casos, pode significar **maior** probabilidade de que eles aconteçam. Sugiro refazer os riscos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Temática relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Ausência dos seguintes documentos:

- Termo de Assentimento

- Carta de Anuência impressa em papel timbrado e assinada e carimbada pelo responsável direto do **local onde** será realizada a pesquisa

Instituto de Física - Rua Amândio Marques, 310		
Bairro: Santo Amaro		Cidade: 50.100-130
UF: PE	Município: RECIFE	
Telefone: (011)2184-1480	Fax: (011)2184-1271	E-mail: cog_huoc.procap@procape@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 022.051

**Recomendações:**

Realizar as seguintes alterações:

Página 02 de 04

- 1- O TCLE deve ser ajustado e incluir os riscos. Tanto no projeto quando no TCLE eles estão apontados como inexistentes. O TCLE não deve ser colocado como anexo do projeto. Destaque-o e anexe-o na plataforma individualmente.
- 2- Qual a faixa etária do grupo de estudo? E preciso definir a faixa etária para se incluir um Termo de Assentimento ou não.
- 3- Incluir o curriculum lattes atualizados de todos os pesquisadores e assistentes envolvidos nesta pesquisa.
- 4- Definir claramente os Critérios de Inclusão.
- 5- Definir claramente os Critérios de Exclusão.
- 6- Carta de Anuência deve ser impressa em papel timbrado do local onde será realizada a pesquisa e ~~dever~~ assinada e carimbada pelo(a) responsável
- 7- Metodologia de Análise de Dados: deve estar descrito claramente que etapas serão realizadas para que ~~análise~~ dos dados seja realizada. Rever esta informação.
- 8- Incluir no TCLE que será realizada filmagem e como será o descarte deste material
- 9- Tamanho da Amostra no Brasil: como se chegou a este tamanho amostral de 30 elementos? Rever esta informação.
- 9- Corrigir o número da Resolução 196/96. Atualmente a que está vigente é 465/12 CNS/MS. Esta alteração deve ser realizada em TODAS as partes do documento que façam referências à resolução antiga.
- 10- A pesquisa será realizada com docentes ou discentes? Há incompatibilidade entre os Grupos de Entrevista e o tamanho da amostra. Rever esta informação.

Rodeneque, Rua Amélia Marques, 310  
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130  
UF: PE @HUOC/PROCAPE  
Telefone: (51)3184-1400 Fax: (51)3184-1271 E-mail: cag\_huoc.procape@pehoo.com.br

Continuação do Parecer: 822.851

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**  
realizar as seguintes anotações:

- 1- O TCLE deve ser ajustado e incluir os riscos. Tanto no projeto quando no TCLE eles estão apontados como inexistentes. O TCLE não deve ser colocado como anexo do projeto. Destaque-o e anexe-o na plataforma individualmente.
- 2- Qual a faixa etária do grupo de estudo? É preciso definir a faixa etária para se incluir um Termo de Assentimento ou não.
- 3- Incluir o curriculum lattes atualizados de todos os pesquisadores e assistentes envolvidos nesta pesquisa.
- 4- Definir claramente os Critérios de Inclusão.
- 5- Definir claramente os Critérios de Exclusão.

Página 22 de 22

- 6- Carta de Anuência deve ser impressa em papel timbrado do local onde será realizada a pesquisa e deve ser assinada e carimbada pelo(a) responsável.
- 7- Metodologia de Análise de Dados: deve estar descrito claramente que etapas serão realizadas para que análise dos dados seja realizada. Rever esta informação.
- 8- Incluir no TCLE que será realizada filmagem e como será o descarte deste material.
- 9- Tamanho da Amostra no Brasil: como se chegou a este tamanho amostral de 30 elementos? Rever esta informação.
- 9- Corrigir o número da Resolução 196/96. Atualmente a que está vigente é 466/12 CNS/MS. Esta alteração deve ser realizada em TODAS as partes do documento que façam referências à resolução antiga.
- 10- A pesquisa será realizada com docentes ou discentes? Há incompatibilidade entre os Grupos de Entrevista e o tamanho da amostra. Rever esta informação.

Rua Amélia Marques, 310  
Bairro: Santo Amaro      CEP: 50.100-130  
UF: PE      Município: RECIFE  
Telefone: (81) 2104-1480      Fax: (81) 2104-1271      E-mail: cag\_huoc\_procapce@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 022/051

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Realizar as seguintes alterações:

- 1- O TCLE deve ser ajustado e incluir os riscos. Tanto no projeto quando no TCLE eles estão apontados como inexistentes. O TCLE não deve ser colocado como anexo do projeto. Destaque-o e anexe-o na plataforma individualmente.
- 2- Qual a faixa etária do grupo de estudo? E preciso definir a faixa etária para se incluir um Termo de Assentimento ou não.
- 3- Incluir o curriculum lattes atualizados de todos os pesquisadores e assistentes envolvidos nesta pesquisa.
- 4- Definir claramente os Critérios de Inclusão.
- 5- Definir claramente os Critérios de Exclusão.
- 6- Carta de Anuência deve ser impressa em papel timbrado do local onde será realizada a pesquisa e ~~dever~~ assinada e carimbada pelo(a) responsável
- 7- Metodologia de Análise de Dados: deve estar descrito claramente que etapas serão realizadas para que ~~análise~~ dos dados seja realizada. Rever esta informação.
- 8- Incluir no I.C.L.: que será realizada imagem e como será o descarte deste material

Página 02 de 02

9- Tamanho da Amostra no Brasil: como se chegou a este tamanho amostral de 30 elementos?

Rever esta ~~informação~~.

9- Corrigir o número da Resolução 196/96. Atualmente a que está vigente é 466/12 CNS/MS. Esta ~~alteração~~ deve ser realizada em TODAS as partes do documento que façam referências à resolução antiga.

Rua Amândia, Marquês, 310  
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130  
UF: PE Município: RECIFE  
Telefone: (011)2154-1460 Fax: (011)2154-1271 E-mail: cnp\_huoc.procape@yahoo.com.br

COMPLEXO HOSPITALAR  
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 822.821

10- A pesquisa será realizada com docentes ou discentes? Há incompatibilidade entre os Grupos de Entrevista e o tamanho da amostra. Rever esta informação.

Este projeto ficará com status Pendente até que sejam atendidas todas as recomendações deste comitê de ética.

RECIFE, 19 de Dezembro de 2014

---

Assinado por:  
RAQUEL RÖFFE  
(Coordenador)

Página 25 de 26

Endereço: Rua Amâncio Marques, 310  
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130  
UF: PE @unipiscaricope  
Telefone: (51)2154-1450 Fax: (51)2154-1271 E-mail: caq\_huoc.procaprocape@yahoo.com.br