

O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE ARACAJU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antônio Carlos Nogueira Santos
Verônica dos Reis Mariano Souza

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo identificar o trabalho da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental de Aracaju, a partir da nova política educacional a respeito da proposta de inclusão e consequentemente do atendimento educacional especializado, para a partir de então confirmar a efetividade da transição dos Paradigmas da Educação Especial. Para tanto se realizou primeiramente uma investigação bibliográfica a respeito da implantação do Atendimento Educacional Especializado no Brasil desde o século XIX e acompanhou-se sua evolução ao longo da história, chegando às informações de como se demonstra esse tipo de atendimento nas escolas, nas aulas de educação física na cidade de Aracaju, nos dias atuais, para enfim confrontarmos com a realidade, através de uma investigação etnográfica intensiva em duas escolas de ensino fundamental na cidade de Aracaju. Conclui-se que as escolas do município de Aracaju não são inclusivas no que tange à área de educação física, e que não há motivação dos docentes e consequentemente da escola para desenvolver um trabalho de inclusão.

Palavras-chave: Escola inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Educação Física Escolar, Paradigmas Educacionais.

THE PARADIGM OF SPECIAL EDUCATION IN MUNICIPAL SCHOOLS OF BASIC EDUCATION IN THE CITY ARACAJU IN THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract

This research has for objective to identify the work of the physical education in the municipal schools of fundamental teaching of Aracaju, starting from the new education politics regarding the inclusion proposal and consequently of the specialized education service, for since then confirm an effectiveness of the Transition Paradigm of Special Education, for so much we will accomplish a bibliographical investigation firstly regarding the implantation of the Specialized Education Service in Brazil since the century XIX, and we will accompany his evolution along the history, arriving the information of as that service is demonstrated at the schools, in the classes of Physical education in the city of Aracaju, in the current days, for then we confront with the reality, through an investigation intensive etnográfica in two schools of fundamental teaching in the city of Aracaju. It was concluded that schools in the city of Aracaju are not inclusive with respect to the area of physical education, and that there is no motivation for teachers and hence the school to develop an inclusive working.

Key-words: Inclusive school; Specialized Education Service; school physical education; Paradigm Education.

O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE ARACAJU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

INTRODUÇÃO

A Política Educacional no Brasil, a respeito do Atendimento Educacional Especializado-A.E.E., vem sendo instituída desde o século XIX, quando o então imperador D. Pedro II criou o Instituto Nacional dos Meninos Cegos, e logo após o Instituto Imperial dos Meninos surdos, mas foi na década de 50 do século XX, a partir do surgimento das instituições especializadas, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, que esta política vem se firmando e ganhando espaço nas então chamadas “escolas especiais”. Podemos afirmar que as políticas educacionais nesse momento estavam se firmando perante a questão do que podemos afirmar como “educação especial” no sentido de pedagogia institucionalista, com uma visão orgânica desta educação especial, estabelecendo um paradigma¹ dominante dessa modalidade de ensino, o que podemos caracterizar como a ordem educacional hegemônica da educação especial.

As práticas educacionais e sua legitimação estão ancoradas no paradigma da ciência moderna, o que significa trazer para a educação um determinismo, tanto no nível da produção dos conhecimentos quanto nos diferentes aspectos das relações institucionais (BARROS, 2000, P.34).

A partir daí, essa ordem educacional evolui e conseqüentemente vai se afirmando nesse paralelo educacional, até então entrar em crise determinada pelas próprias necessidades culturais que a sociedade estabelece a partir da lei dos direitos humanos, ganhando força na constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/1996), o que podemos determinar o ponto culminante dessa crise, que estabelece a transição dos paradigmas da educação especial.

E já na primeira década deste século XXI, a política educacional rompe com a concepção orgânica da educação especial, utilizando-se do instrumento do A.E.E. para pensar nessa educação com bases eminentemente educacionais, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, visto que, se a escola consegue organizar-se para atender a toda e qualquer pessoa, ela devidamente estará mais preparada e conseguirá atender às demandas da sociedade e implantar um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.

Ao mesmo tempo, as camadas populares passaram a reivindicar melhores condições de vida, entre elas o acesso à escola, o que obrigou o governo a ampliar sua rede de ensino, além da exigência de maior qualificação de setores da classe trabalhadora, em razão do desenvolvimento industrial (BUENO, 1993, p. 37).

Este estudo tem como objetivo geral identificar como as escolas municipais de ensino fundamental de Aracaju encaram a transição dos paradigmas da educação especial, com base na nova política educacional acerca da proposta de inclusão a partir da área da educação física.

Para tanto, neste estudo pretendemos:

- Levantar a história das políticas públicas a respeito da proposta de inclusão, e do A. E. E. na rede básica de ensino no Brasil e em Sergipe;
- Conhecer o que as políticas públicas investem na proposta de inclusão, e no A. E. E. na rede regular de ensino e qual a intenção deste investimento;
- Investigar o trabalho, da educação física escolar nas unidades de ensino fundamental do município de Aracaju, a partir da proposta de inclusão e do A. E. E. instituída de acordo das políticas públicas, para poder entender como está se estabelecendo a transição dos paradigmas da educação especial.

Este trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e etnográfica. Na intenção de se realizar este estudo foi estabelecido o questionamento sobre como as escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Aracaju entendem a transição dos

paradigmas da educação especial, baseados no trabalho realizado pela área da educação física, a partir do processo de inclusão, estabelecido pelas políticas públicas atuais, na proposta do A. E. E.?

A investigação ocorreu em duas escolas de ensino público da rede municipal, na cidade de Aracaju, que trabalham com a proposta atual das políticas educacionais, estabelecendo o A. E. E. com sala de recurso funcional em plena atividade. E para alcançar tal resultado, constitui-se um registro sistemático dos modos de trabalhos dos professores de educação física nestas escolas, com a educação especial e com o A. E. E. O intento inicial foi criar-se um diário em que se anotarão todos os trabalhos efetuados, criando-se fichas descritivas da comunidade observada, trabalhando através do método da etnografia intensiva. E após realizar todos os registros necessários, faz-se a interpretação das atitudes dos professores, busca-se abordar as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores (professores e alunos) no curso de suas atividades cotidianas, sejam estas ordinárias ou extraordinárias, partindo de um raciocínio profissional ou não, na intenção de que se possa esclarecer todo o funcionamento educacional da escola fundamentado na visão da proposta atual das políticas educacionais.

Para bem caracterizar-se esta pesquisa no campo da observação etnográfica estabeleceram-se conceitos como a prática e a realização. “Considerando que a realidade social é construída na prática do dia-a-dia pelos atores sociais em interação; não é um dado pré-existente” (VOTRE & FIGUEIREDO, 2003, p. 4).

O mundo social é constituído de ações interacionais entre os agentes, que são desenvolvidas pelo uso da linguagem, estabelecendo outra característica da observação etnográfica. As intenções, ações, pedidos, ordenamentos, ensinamentos, aprendizados, trocas de auxílio, etc. são comunicados através da linguagem estabelecida entre os atores, uma linguagem que não é ordenada e radicalmente fixa, mas que é flexível e adaptável, conforme o grupo de agentes que a desenvolve. Para os etnometodólogos, compreender o mundo social, antes de tudo, é compreender a linguagem de que este mundo se utiliza para se fazer compreensível e transmissível. As ações sociais somente

adquirem sentido neste contexto, ou seja, somente têm significação, quando são compreendidas pelos atores que interagem no mundo social.

Portanto, para se capturar o mundo social nas análises sociológicas, é necessário estar atento e levar em conta as redes de significações que são estabelecidas pelo uso da linguagem.

A linguagem que interessa aos etnometodólogos não é a linguagem culta, dos lingüistas eruditos ou aquela dos discursos estruturados, mas aquela do dia-a-dia, utilizada pelo cidadão comum, nas suas ações práticas do cotidiano. Os etnometodólogos utilizam em suas pesquisas, em suas descrições e interpretação da realidade social, os mesmos recursos lingüísticos que o homem ordinário, a linguagem comum (COULON, 1995, p. 32).

Os atores sociais, ao desenvolverem e praticarem suas atividades cotidianas, descrevem o quadro em que estão inseridos a partir de uma operação mental onde correlacionam o cabedal de experiências adquiridas, os conhecimentos, a capacidade criativa e adaptativa e as trocas de intenções do processo interacional. Segundo Coulon (1995), a reflexividade designa as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. Descrever uma situação é constituí-la. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão (COULON, 1995, p. 42); ou seja, na medida em que desenvolvemos nossas ações práticas, estamos envolvendo uma série de atividades racionais motivadas tanto pelos reflexos dos sinais que recebemos do exterior como daqueles produzidos em nosso próprio interior. Esta reflexividade de sinais produzida pelos atores é que dá origem às ações sociais; e é este o produto social que deve ser analisado pelos sociólogos.

Procurou-se também analisar as reflexões que os atores fazem de seus processos reflexivos. “A relatibilidade é a propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de suas ações, tornando as ações compreensíveis e transmissíveis” (COULON, 1995, p. 46).

Dessa feita, confrontou-se essas interpretações com a bibliografia estudada para se chegar a uma conclusão.

A questão epistemológica da etnografia apresenta-a como possibilidade de elaboração de um conhecimento que possa captar o modo de pensar, agir e organizar o mundo dos sujeitos investigados e, mais do que isso, exige que o pesquisador veja o mundo do ponto de vista deles. Trata-se de trabalho extremamente difícil, pois requer deixar de lado os preconceitos e pôr-se no lugar daqueles que se está procurando conhecer. A questão central, segundo Geertz (1978; 1989), relaciona-se com os papéis desempenhados na relação investigativa. No fundo, o trabalho da etnografia constitui um registro sistemático de informações e ações dos sujeitos pesquisados que implica, imediatamente após, a interpretação do modo pelo qual eles agem (GHEDIN, 2008, p. 179).

REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentadas como marcos históricos da educação especial, foi a criação de Institutos para cegos e para surdos, ainda na época do Brasil República.

(...) podemos localizar a participação de pessoas com deficiência na educação brasileira na época do Império, mas em instituições especializadas, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e no Instituto dos Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856 (...). Ainda no final do século, temos a participação de crianças com retardo mental em instituição pública especializada em Salvador, criada em 1814. (KASSAR, 2000, p.4)

O que podemos considerar como o modelo hegemônico do pensamento a respeito do atendi-

to especializado para as pessoas em situação de deficiência, a partir do século XIX e início do século XX, eram instituições que realizavam esses atendimentos, com base nos preceitos médicos, com uma base totalmente orgânica.

I. IDENTIFICANDO O PARADIGMA DOMINANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este estudo buscou fundamentação na história, sobre a evolução do que hoje entendemos como atendimento especializado para pessoas em situação de deficiência, e quando nos reportamos ao século XVIII, podemos entender que o deficiente era visto com muito preconceito.

[...] sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas (MAZZOTTA, 1996, P. 16).

No século XIX, a educação especial começou a tomar outros rumos, pois nesse século identificamos determinadas pessoas mais sensibilizadas com a figura do deficiente na sociedade, sejam elas profissionais específicos, pessoas comuns ou os próprios deficientes, que então iriam discutir sobre as necessidades das pessoas com deficiência. Alguns documentos demonstram que os deficientes estavam na escola, mas totalmente isolados.

(...) os alunos com desenvolvimento atípico eram segregados em diferentes salas de aulas para que não ocorressem interferências no ritmo de aprendizado dos demais alunos. Durante esse período histórico, educava-se em nome da “ordem e do progresso”, na tentativa de evitar que deficientes não educados se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social (ZANFELICI, 2008 p.254).

Foi na Europa que ocorreram as primeiras discussões sobre essas necessidades. Tais discussões posteriormente se propagaram para os Estados Unidos e Canadá, e no Brasil, somente no final da década de 1950, a educação especial passa a fazer parte da política educacional inspirada nas iniciativas norte-americanas e canadenses, refletida por uma preocupação higienista. “No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em educação especial, mas sim na educação de deficientes” (BUENO, 1993, p. 37).

A medicina teve grande influência sobre a educação especial, com ênfase na busca da cura, já que a deficiência mental, por exemplo, era considerada uma doença (oligofrenia).

Dessa forma, o Estado passou a oferecer, de maneira essencial, serviços especiais, não disponíveis no programa educacional comum, para indivíduos com deficiência. A educação especial passou a existir porque se acreditou haver pessoas com diferenças excessivas para o educador lidar sem atendimento diferenciado. E assim, segundo Mazzotta (1996), foram surgindo as instituições especializadas, desde o século XIX, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant-IBC, especializado em deficientes visuais e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos-INES, (1857)²; especializado em deficiência auditiva. No século XX, precisamente em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado na deficiência intelectual. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, também especializada na deficiência intelectual, dando sequência ao surgimento de outras instituições Brasil afora.

Outro ponto a se destacar, no tocante ao A. E. segundo Mazzotta (1996), é que diversas expressões foram utilizadas para fazer referência a esse tipo de atendimento, são elas: pedagogia dos anormais, pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa;

Como visto anteriormente, somente no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX é que ocorreu a preocupação dos dirigentes políticos e gestores públicos com a educação especial no Brasil, que era vista como algo indesejável.

A despeito de figurar na Política Educacional brasileira desde o final da década de cinquenta deste século até os dias atuais, a educação especial tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável. Numerosos são os educadores e legisladores que a vêem como meritória obra de alguns “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais (MAZZOTTA, 1996, p. 11).

Em outras palavras: as pessoas envolvidas com o setor educacional nessa época entendiam, diante da dificuldade e do trabalho que representavam, ser impossível trabalhar a educação para as pessoas em situação de deficiência, principalmente se se tratasse de um deficiente intelectual. “Como educar uma pessoa que não tem limites e não pode entender o que deve ser aprendido?”. E a desculpa era a falta de condições e de preparo dos profissionais da escola. Mas a lei nº 4.024/61 fundamentava o atendimento educacional a essas pessoas, falando sobre o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Percebemos muitas dificuldades também por parte dos educadores, que se questionavam constantemente a respeito de alunos surdos: se eles forem “surdos”: “Pois então como vamos nos comunicar com uma pessoa que não consegue nos escutar?”; “como poderei fazer com que ela entenda o conteúdo a ser ministrado?”. E em relação aos “cegos”: “Como eles poderão estudar se não conseguem nem aprender a ler?”. Para completar esse quadro, os problemas de acessibilidade que cercavam a vida educacional do deficiente físico, dando-se início, desta forma ao paradoxo inclusão/exclusão, que esse segmento da educação de cunho orgânico estabelecia nas instituições que tratavam do atendimento especializado, na intenção de constituir a pessoa em situação de deficiência na sociedade.

Dessa forma, a justificativa seria sempre a falta de condição da escola, e conseqüentemente as pessoas em situação de deficiência, não conseguiam se matricular nas classes regulares de ensino, o que fazia com que elas se matriculassem nas escolas especiais.

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também a alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 1996, p. 31).

Confirmando a hegemonia do atendimento especializado, este era realizado nas instituições especializadas, que eram segregativas, seguindo os princípios básicos da normalização³, integração⁴ e individualização⁵, na perspectiva de integrar os deficientes na sociedade, visto que a escola normal não teria capacidade de expandir a essas pessoas oportunidades educacionais. Portanto, segundo Bueno (1993), a educação especial era uma modalidade de ensino voltada às crianças em situação de deficiência, única e exclusivamente, configurando-se assim a educação especial.

Ou seja, as leis determinavam que todos teriam direito à educação, princípio este calcado na Declaração dos Direitos Humanos (1948). Todavia diante deste direito, devido à falta de condição e preparação dos meios de ensino, as pessoas deveriam ser incluídas na rede escolar, mais preferencialmente na rede escolar especializada; E assim era feito.

Podemos, pois, determinar a dominância desse paradigma, entendendo como sendo hegemônico o pensamento através do qual o modelo de racionalidade prescindia que a pessoa em situação de deficiência deveria ser matriculada nas instituições onde se estabelecia um atendimento especializado, voltado para as questões orgânicas, e onde se tratariam as pessoas com deficiência num ambiente segregado, totalmente despreparado para as situações de um mundo real.

Eu me formei... Totalmente despreparado para o mundo real. Então, ficava em casa o dia todo, trancado, achando que conseguir um emprego era algo completamente fora de questão... Acredite, um ambiente segregado não prepara para uma vida integrada... (STAINBACK E STAINBACK 1999, p.24)

II- A CRISE DO PARADIGMA DOMINANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os locais segregados não preparam o cidadão para a sua vida independente e nem o preparam para a realidade proposta pela sociedade. E na escola, todo cidadão busca a sua formação plena, para poder contribuir de uma forma positiva com o seu ambiente de convívio. Com este pensamento, identificamos a crise do paradigma dominante da educação especial, pois assim também deveria acontecer com a pessoa em situação de deficiência, a qual deveria ser matriculada no ambiente da escola regular.

[...] os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade [...] (STAINBACK & STAINBACK, 1999, P. 25).

Uma das várias afirmações era a de que a pessoa em situação de deficiência fizesse parte do sistema educacional, em que a escola deveria se preparar para atender a qualquer pessoa, independentemente de sua condição física, intelectual, social, emocional, etc., diferente do contrário, que era a pessoa adequar-se ao sistema de ensino.

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas

ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Constituição Federal de 1988 traz como um de seus objetivos principais: “promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado a oferta do Atendimento Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). A partir de então, entendemos que o processo de inclusão passa a criar corpo através das diversas ações relacionadas a seguir.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou os responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Em 1994, com base na Declaração de Salamanca, é publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de “Integração Institucional”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

Em 1999, o Decreto nº 3298, que regulamenta a Lei nº 7853/89, ao dispor sobre a política nacional para integração da pessoa com deficiência, define educação especial como uma modalidade transversal. Com esse decreto a educação especial deixa de caminhar paralelamente ao ensino regular.

Em 2001, acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Pode-se afirmar então, que, conforme as dessas determinações da política educacional, o Paradigma Dominante da Educação Especial entra em crise para estabelecer a transição para o Paradigma Educacional Emergente, que se figura conforme determinadas ações das políticas educacionais.

III - ESTABELECENDO O PARADIGMA EMERGENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

E a partir de então se destacam várias ações que irão ser determinantes para a implantação do A. E. E. na nova perspectiva da educação especial, com o intuito de sairmos da ética da individualidade para adentrarmos a ética da diversidade, como as relacionadas em seguida.

Também em 2001 foi promulgada no Brasil a Convenção de Guatemala (1999), pelo Decreto nº 3956/2001.

A resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

A portaria nº 2678/01 - MEC aprovou diretrizes e normas para o uso o ensino e difusão do Sistema Braille.

A Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Em 2003, foi implementado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC o Programa Educação

Inclusiva: direito à diversidade, e a partir de então se iniciam nos municípios de todos os estados brasileiros os cursos de qualificação de professores das redes municipais e estaduais de ensino. A proposta inicial era que os professores e gestores que participassem do curso se tornassem multiplicadores ao retornarem aos seus estabelecimentos de trabalho. Com isso o MEC injeta recursos nas secretarias de educação inclusiva dos municípios, dando toda condição para o aparelhamento dos cursos. No mesmo momento, o Ministério da Educação envia a essas secretarias o material didático, como livros, vídeos e DVDs; e nesses cursos começam também as propostas para a criação das salas de recurso multifuncionais, o A. E. E. e a Tecnologia Assistiva⁶-T.A.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2007), o A. E. E. deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência nas escolas comuns da rede regular, e sua base legal são a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que sofre modificações a partir do Decreto nº 3.956/2001. Para que este atendimento aconteça, as escolas devem tomar no mínimo algumas providências e diretrizes, como por exemplo, eliminar as barreiras arquitetônicas (adaptando banheiros, melhorando as salas de aula e instalando rampas), estabelecendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e que não avaliem para excluir ou categorizar as crianças, sendo também muito importante estabelecer parcerias.

A partir daí, se instituiu o A. E. E. e desta forma entendemos que o desafio da inclusão nas escolas brasileiras vem garantir uma educação de qualidade para todos, pois na escola inclusiva os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que esse atendimento seja concretizado, ele conta com o suporte das Tecnologias Assistivas assim como das salas de recursos funcionais.

IV- ANÁLISE DO SISTEMA EDUCACIONAL DA CIDADE DE ARACAJU

Conforme abordado na metodologia, o objetivo deste estudo foi realizar a observação do trabalho dos professores de Educação Física em duas escolas de ensino

fundamental na cidade de Aracaju, para então determinar-se como a escola se porta em face da transição dos paradigmas da educação especial. Como o estudo se pauta na observação etnográfica, priorizamos conceitos essenciais para esta pesquisa, como os da “prática/realização”, a “indicialidade”, a “reflexividade” e a “relatabilidade”.

Na escola A, havia no seu quadro funcional, na época (2009), seis professores de Educação Física, enquanto que na escola B, havia na época (2009), cinco professores de Educação Física. Pretendíamos realizar quatro observações nas aulas de cada um desses professores, totalizando quarenta e quatro observações, com anotações densas no diário de campo, observando número de alunos, distribuição por gênero, alunos em situação de deficiência, metodologia adotada pelo professor nas aulas, relações do trabalho do professor de educação física com a proposta de inclusão diante da sala de recursos em que atuava na escola e participação do(s) aluno(s) em situação de deficiência nas propostas da aula, determinando assim as categorias a serem trabalhadas.

Em cada uma das unidades escolares, na época (2009), estava em funcionamento apenas uma sala de recursos, cuja organização contava com dois professores, sendo que um atuava no turno da manhã e o outro no turno da tarde, e onde foram feitas duas visitas, com observação a cada professor, estabelecendo um total de oito observações.

DIÁRIO DE CAMPO

DIA 13 DE MAIO de 2009 - Visita à Escola de Ensino Fundamental A, turno vespertino:

* Chegada ao colégio às 13 horas;

* Observação às aulas de Educação Física das turmas 2ºB; 3ºD; 3ºF; 3ºH; 4ºE; 4ºG e 4ºH.

Na turma do 2º B estava inserido um deficiente auditivo, que não se comunicava com seus pares, e o professor, que não dominava libras e estabelecia uma comunicação rudimentar com esse aluno.

Na turma 3º H, deveria estar incluído um deficiente intelectual, mas este não estava mais participando das aulas de educação física.

No 4º H deveria estar incluído um cadeirante, mas este não estava presente, e o professor informou que a escola não disponibilizava ao cadeirante possibili-

dades de acessibilidade ao ambiente, o que nos fez perceber, na verdade, que a maior questão era a acessibilidade atitudinal.

- Metodologia dos dois professores que estavam ministrando a aula:

Os professores juntaram as classes do 3º e 4º ano de todas as turmas nos respectivos horários, e depois separaram os alunos por gênero. As meninas jogavam queimado em um lado da quadra que, estava dividida ao meio, e os meninos jogavam futebol, em número máximo de dez. Por certo tempo, os outros, aproximadamente quinze, ficavam na arquibancada aguardando sua vez.

Isso nos permite concluir que a escola não estava adequada à proposta do documento da Política Nacional de Inclusão Escolar, que determina ao aluno surdo um intérprete e ao aluno deficiente físico um cuidador, visto que este era um paralisado cerebral, que necessitava deste serviço. Faltava também a flexibilidade do currículo para atender às questões referentes ao deficiente intelectual.

Quanto à metodologia utilizada pelo professor, essa prática de colocar os meninos para jogar futebol, determinando tempo, e às meninas somente o jogo do queimado, está bem aquém da que se deve ser utilizada segundo os PCNs atuais, que estabelecem para a disciplina educação física a proposta de uma prática pedagógica democrática, humana e diversificada, ampliando sua visão biológica e incluindo o social, a afetividade do aluno, entre outros é requerido ainda dos professores de educação física que explorem os temas transversais em suas aulas pautadas nos princípios da inclusão⁷ e da diversidade⁸.

O trabalho de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Ressignificar esses elementos da cultura e construí-los coletivamente é uma proposta

de participação constante e responsável na sociedade (PCN, nº5, 1998, P. 15).

- DIA 27 DE MAIO de 2009 - Visita a Escola de Ensino Fundamental B, turno matutino:

* Chegada à escola às 9 horas;

* Observação às aulas de educação física das turmas 6ºA1; 7ºB1 e 7ºD1 .

Só havia nessas classes uma cadeirante com paralisia cerebral.

A escola comunicou que haviam alguns deficientes auditivos, mas estes não foram identificados nas aulas.

As aulas foram ministradas nas salas devido às chuvas, visto que a quadra não é coberta e totalmente fora dos padrões de acessibilidade.

Nesse primeiro contato, observamos as aulas de fora da sala e conversamos com os professores sobre a possibilidade das observações, que foram autorizadas por eles.

Metodologia:

O professor da turma 7D1 falou um pouco sobre a atividade desenvolvida em sala de aula e o mesmo aplicou uma avaliação de três perguntas:

- 1) Fale sobre o São João.
- 2) A oftalmologia pertence a que área?
 - a- Dentes
 - b- Visão
 - c- Audição
- 3) Qual a célula central da sociedade?
 - a- Política
 - b- Dinheiro
 - c- Família

Nas repostas, as crianças falaram bem sobre o São João. E em sua maioria, para a segunda questão marcaram a letra "a" e para a terceira questão, a letra "b", segundo informação do próprio professor.

O docente titular da turma relatou que esse formato de aula está previsto nos PCNs atuais, que ele procura seguir. Nota-se muita boa vontade dele em relação à proposta da inclusão. Ele explicou que os alunos surdos estavam na sala, mas que ele não estabelecia uma comunicação efetiva por não saber libras. Informou também que o professor da sala de recursos, o ajudou para que ele mantivesse alguns códigos básicos de comunicação com esse aluno.

Mas uma vez identificamos pela escola o não cumprimento do que determina o documento da Política Nacional de Inclusão Escolar, visto que, falta intérprete para os surdos e cuidadores para os cadeirantes, o que dificulta as ações dos professores em suas aulas.

- DIA 03 de Junho de 2009 - Visita à Escola de Ensino Fundamental B, turno matutino:

* Chegada à escola às 9 horas

* Observação às aulas de educação Física da turma 7°C1

Neste dia o professor desta turma resolveu se dedicar a nos prestar esclarecimentos sobre o seu trabalho. Encontrava-me com dois alunos do curso de educação física da Universidade Federal de Sergipe. Nesses esclarecimentos, ele simplesmente virou as costas para sua turma e ficou durante toda a aula conversando conosco, os garotos caíam, brigavam, agrediam-se, ocasião em que o docente permanecia na conversa.

Um aluno da UFS perguntou onde estavam as meninas da turma, e o professor respondeu que elas não gostam de ficar suadas, devido à correria das aulas, pois a escola não disponibiliza um banheiro para elas tomarem banho. Na verdade percebemos que realmente ficaria impossível a participação das meninas no jogo de futebol, pois os meninos são bem violentos e levam a sério a partida de futebol. O professor relatou que de vez em quando participa do jogo, como jogador, o que já se traduz numa forma de exclusão. Percebemos também que não são todos os alunos que participam do jogo (somente os dez que iniciaram a partida jogaram). Alguns ficam de fora, somente observando. O professor relatou que às vezes fica sem paciência e coloca-os “rolando a bola”, como o caso do dia em questão, pois assim eles extravasam suas energias.

Outra pergunta do acadêmico de educação física da UFS foi sobre o contexto do processo de avaliação, se existe algum preconceito por parte da escola em relação a ele reprovar ou não. A resposta dele foi que isso não acontece com ele porque é muito atuante nas reuniões, tanto da escola quanto do sindicato. Mas a questão é se a resposta é pertinente à pergunta. Ele aproveitou para falar das aulas que ele faz no laboratório de informática, quando oportuniza a pesquisa aos temas transversais, oportunidade em que o acadêmico do curso de educação física da UFS pergun-

tou se a pesquisa era aos temas transversais. Ele respondeu que não; que a pesquisa era sobre algum conteúdo mesmo, que segundo nosso entendimento deve ter sido escolhido de qualquer forma sem nenhuma referência.

Outra pergunta foi sobre a relação dele, o professor, com a sala de recursos da escola, ao que ele relatou se dar muito bem com a pedagoga desta sala. Inclusive nos levou à sala para conversarmos com a pedagoga, mas esta não estava no momento. Ele nos falou que já teve aluna com paralisia cerebral (cadeirante) e algumas deficientes auditivas nas suas turmas, inclusive nos apresentou a uma, que, no entanto não frequenta mais as suas aulas por conta das questões citadas anteriormente.

Diante do relato surgem as questões:

Este professor tem um bom relacionamento com a pedagoga da sala de recursos, mas será que ele solicita as suas orientações?

E por que será que as meninas não participam mais das aulas dele? Por causa da logística das turmas ou por causa de uma possível exclusão devido às metodologias utilizadas nas aulas.

O professor relatou achar um absurdo a forma como as questões são colocadas. Colocam alunos deficientes auditivos nas aulas dele sem um devido suporte. Ele não sabe a língua de sinais, e a escola não disponibilizou um intérprete. Disse também que por conta disso, tentava se comunicar da melhor forma com as meninas. Em relação à cadeirante, ele relatou que esta não podia participar das aulas na quadra, por questões de acessibilidade, mas arriscou algumas idas da cadeirante à aula, embora o acesso seja péssimo, como realmente foi confirmado. Portanto, as participações da cadeirante foram somente na sala de aula. Esse professor relatou sobre a inteligência da cadeirante, que era muito superior, inclusive à das duas deficientes auditivas que estavam segundo relato dele na mesma turma.

Outra observação interessante foi quanto ao trabalho exposto nos corredores de acesso da escola. Eram trabalhos de educação física, do sétimo e oitavo ano, das turmas da tarde, os quais, segundo informação do professor, versavam sobre o valor nutricional dos alimentos, seguindo a linha de que a área da educação

física agora pode e dever ser trabalhada em sala de aula, referenciando-se os temas transversais dos PCNs.

O docente M. C. afirmou que se sente motivado para trabalhar as aulas de Educação Física naquela escola, mas que o salário do professor poderia melhorar.

DIA 09 de JUNHO DE 2009 - Visita a Escola de Ensino Fundamental A, turno matutino:

* Chegada à escola às 9 horas

* Observação às aulas de educação física das turmas 6°C e 6°D.

O professor estava trabalhando o futebol com os meninos da seguinte forma: a cada dois gols trocava-se o grupo, e no campinho ao lado, as meninas jogavam queimado. Ele argumentou que dessa forma conseguia atender a todos, com a possibilidade de observá-los, caso ocorresse alguma violência.

Estava acompanhado de alguns alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, os quais fizeram várias perguntas a respeito, por exemplo, de se unir as turmas, misturando meninas com meninos, e o profissional respondeu que antigamente, na época dele, era bem diferente; que os meninos tinham professor do sexo masculino e as meninas do sexo feminino.

Perguntaram também sobre sua relação com a sala de recursos, ao que se respondeu ser boa. Ele passa para a professora da sala as suas avaliações, no caso de alunos surdos, por entender que ela tem mais prática. Já no tocante à cadeirante, ele assumiu que não tem conhecimento para ministrar aulas para ela.

Logo após visitamos a sala de recursos da escola, onde estava sendo ministrada aula para deficientes auditivos em número de quatro, oportunidade em que a professora fazia atividades para eles. Conversamos com ela a respeito de seu contato com os professores de educação física, a qual disse que tal contato acontecia dentro do normal. Ela os ajuda a eles dentro do possível, sendo intérprete em alguns momentos. Agora, em relação à cadeirante, ela argumentou que não poderia ajudar muito, no caso da educação física, por não conhecer muito bem essa área.

Podemos nesse momento abrir um questionamento em relação ao conhecimento do professor de educação física para trabalhar com o aluno em situação de paralisia cerebral, que cabe a sua área. A professora

da sala de recursos sugere ao professor que adquira esses conhecimentos, para ela dar o suporte em relação ao A.E.E.; mas cabe a ele, trabalhar a inclusão dessa aluna na sua aula de educação física.

A professora nos apresentou seus alunos surdos, e perguntamos-lhe se gostavam das aulas de educação física, e responderam que sim. Somente o rapaz afirmou que não muito. Uma delas já ganhou várias medalhas de ouro no judô e na natação, agora devido ao treinamento de um professor de fora da escola, relatou que também gosta de futebol e fazia parte das aulas, mas como agora seu tempo está escasso, pois começou a trabalhar em um grande supermercado da cidade.

Perguntamos a essa professora se o relacionamento deles com os demais alunos da escola é normal. Ela nos relatou que é limitado, pois nem todos os entendem, por conta disso eles são bem unidos.

Outra pergunta foi referente ao relacionamento deles com os demais professores, ao que a professora respondeu que também existe uma limitação, mas que ela dá o suporte.

Esses são alguns dos principais dados referentes ao diário de campo, que nos mostra a realidade das escolas de ensino fundamental da cidade de Aracaju. A análise dos demais dados do diário de campo seguirá no trabalho final desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório e real que o paradigma dominante ainda está impedindo a efetivação do paradigma emergente, e conseqüentemente afetando a inclusão de pessoas em situação de deficiência no ambiente escolar na cidade de Aracaju. Esta confirmação surge a partir da pesquisa realizada, conforme podemos destacar na análise do sistema educacional da cidade de Aracaju, no qual percebemos que as práticas escolares estabelecidas pela escola estão totalmente aquém do que determina o documento que sugere a Política Nacional de Educação Inclusiva e os PCNs escolares. Constatamos que a dificuldade ainda é muita, e o que se percebe na verdade é um entrave muito grande determinado pelo paradigma dominante da educação especial.

Esse é um dos principais questionamentos que surgem. Como interesse desta pesquisa, e segundo as investigações já realizadas, podemos observar que

o professor nas escolas pesquisadas não faz idéia de como as T.As. podem ajudá-los no processo de inclusão dos alunos na escola. Podemos afirmar que a maioria dos professores nem sequer imagina do que seja a T.A. Quanto às leis que foram criadas para ajudar o trabalho docente, estas estão sendo totalmente descumpridas, não sabendo o docente, como intervir nessa situação.

Observamos também que o contato do professor com a sala de recursos na escola é mínimo. Na maioria das vezes, o contato ocorre por parte do professor da sala de recursos, na intenção de ajudar o aluno na participação das aulas. Contudo, como ela não entende muito do funcionamento das aulas de educação física e ainda percebe certa repulsão por parte do professor da disciplina, tem seus objetivos frustrados.

Neste estudo, o maior intuito é observar se as escolas, acompanhando o processo histórico instituído pela política educacional atual, a partir da identificação da transição dos paradigmas da educação especial, iniciam suas reformulações na intenção de se tornarem inclusivas, mas especificamente na área da educação física, sendo esta inclusão observada em todos os aspectos. E os resultados esperados com as investigações até agora realizadas, são de que, as escolas no município de Aracaju, estão longe de ser inclusivas. No que tange à área da educação física. Percebemos também que não há motivação por parte dos docentes, e conseqüentemente por parte da escola, para se iniciar o trabalho de inclusão nas aulas. Na verdade, o que podemos perceber é o paradoxo da inclusão/exclusão, uma vez que o docente relata que não existe condição de se estabelecer o processo de inclusão, por vários motivos, tanto estruturais como pedagógicos e atitudinais da instituição, e que diante disso, eles tentam fazer o melhor que podem, pois lhes falta inclusive, a continuidade da formação docente.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. *Procurando outros paradigmas para a educação*. Revista Educação & Sociedade, Agosto/2000, ano XXI, n.º 72, artigo publicado na revista scielo, <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4192.pdf>, acesso em 02/05/2010.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel, et. all. *Atendimento Educacional Especializado*, Deficiência Física. São Paulo, 2007

BIELER, Angélica Wantuil. *Ética e Legislação: Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados. 2000.

_____. Portaria n.º 1973, de dezembro de 1994. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO*. Brasília, 1994.

_____. Portaria n.º 3284. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA*, Brasília, 2003.

_____. Portaria Normativa Interministerial n.º 18, de 24 de abril de 2007. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO*, Brasília. 2007.

_____. Resolução n.º 2, de 24 de fevereiro de 1981. *CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO*. Brasília, 1981.

_____. Revista Integração: Educação Especial Ano 13 - N.º 23/2001. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO*, Brasília, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. *EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA* Integração/Segregação do aluno diferente. São Paulo, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: novas perspectivas de análise*. Brasília, 2008.

- COULON, Alan. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis,
- GUESSER, A. H. / *Em Tese*, vol. 1, nº 1 (1), p. 149-168, Vozes, 1995.
- _____. *Etnometodologia e Educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Vozes, 1995b.
- ESPANHA. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA*. Disponível em WWW.mec.gov.br/seeps. Acesso em 12 de setembro de 2008.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, et. all. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. Brasília, 2007.
- FOUCAULT, M. *História da Loucura, na idade Clássica*. São Paulo, 1997.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A Etnografia com paradigma de construção do processo de conhecimento em educação*. In: *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Participação dos Alunos com Deficiência na História da Educação Brasileira*. Revista Ponto de Vista. v.2, nº2:p. 4-8, 2000.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér et. all. *Atendimento Educacional Especializado, deficiência Mental*. Brasília, 2007.
- MAUSS, Marcel. *MANUAL DE ETNOGRAFIA*. Paris, 1972.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas*. São Paulo, 1996.
- MEC/UNESCO. *O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. Séries diretrizes 11, Brasília, 1995.
- NAÇÕES UNIDAS. *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*. 1996-2005, Disponível em: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>. Acesso em 12 de setembro de 2008.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et all. *Pesquisa Social Métodos e Técnicas*. São Paulo, 2008.
- SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. *A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM SERGIPE*. Monografia apresentada como conclusão do Curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, 1987.
- SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. *GÊNESE DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM ARACAJU*. Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão*. Um guia para educadores. Porto Alegre, 1999.
- VOTRE, Sebastião Josué & FIGUEIREDO, Carlos. *Etnometodologia e Educação Física*. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Styx/9231/etnometodologia.html>, acesso em 26/06/2008.
- ZANFELICI, Tatiane Oliveira. *A Educação do Deficiente no Brasil*. Revista Educar. nº.32: p.253-256. Ed. UFPR. 2008.

Sobre os autores:

Antônio Carlos Nogueira Santos: Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialização em Treinamento Desportivo pela UFRJ. Mestrando em Educação no Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED/UFS). Bolsista FAPITEC. Membro do Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (NUPIEPED). Área de pesquisas: educação especial, especificamente sobre acessibilidade no ensino superior. E-mail: acnsufs@yahoo.com.br.

Verônica dos Reis Mariano Souza: Professora adjunta do Departamento de Educação da UFS. Doutora em Educação pela UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência. E-mail: veromar@infonet.com.br.

¹ Paradigma é uma palavra de origem grega que significa exemplo, padrão a ser seguido. Nos seus diferentes usos, o termo representa código, lei, que, como referência, serve à organização e atribuição de sentidos à realidade (BARROS, 2000, p.34).

² Encontram-se algumas afirmações, Santos Filho (1910, p. 484), Fontes 91992, p. 94), Blake (1902, p. 312) e Bitencourt (1913, p. 312), de que se pode considerar o sergipano Tobias Rabello Leite como fundador do Imperial Instituto dos Surdos-mudos, mas na verdade este sergipano chegou a essa instituição para realizar uma intervenção e ser seu diretor interino no ano de 1868 (SOUZA, Verônica dos Reis Mariano, GÊNESE DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM ARACAJU. Tese de doutoramento, UFBA, 2007).

³ Significa proporcionar-lhes condição de vida, compatíveis com às da sociedade. JUNCKEN, Jorge Tadeu, O Esporte na vida do Deficiente Mental, Rio de Janeiro 1987.

⁴ Do deficiente no seu meio ambiente, sua conscientização, bem como direito à instrução e à socialização. Idem. Respeito às diferenças individuais, suas necessidades, possibilidades e limites pessoais. Idem.

⁵ Tecnologia Assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel, et all. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física, São Paulo, 2007, P. 31).

⁶ Princípio da inclusão- A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (PCN, n° 5, 1998, p. 19).

⁷ Princípio da diversidade -O princípio da diversidade aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem. Busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos. Idem