

PRÁTICAS E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Gilmar de Carvalho Cruz²

Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Doutor em Educação Física pela UNICAMP

Efeito Salamanca I, Efeito Salamanca II

*Vão acabar as escolas especiais
e os alunos com deficiência
vão ser todos jogados
nas escolas comuns.³*

Há cerca de 15 anos atrás vivenciamos acontecimento que foi recentemente reeditado. Em junho de 1994 aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial que teve como foco a elaboração de uma estrutura de ação para a efetivação da educação escolarizada de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. O documento final da Conferência ficou conhecido como Declaração de Salamanca e representa um marco inquestionável nos debates acerca da escolarização de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais – quer se manifestem como algum tipo de deficiência, condutas típicas, altas habilidades, ou ainda como decorrência de exclusão do sistema regular de ensino por questões de ordem social, econômica e/ou cultural diversas.

Essa, a propósito, é uma preocupação que alcança todos os países do planeta, a despeito de serem desenvolvidos ou não. Os profissionais da educação que acompanharam de perto aquele momento bem se lembram da turbulência educacional causada pela Declaração de Salamanca. As professoras e os professores das escolas regulares apavorados com a idéia de que *todos os alunos com deficiência* seriam jogados nas escolas, não adaptadas e com profissionais despreparados para atendê-los. De outro lado, os pares das escolas especiais não menos apavorados com o desemprego iminente, decorrente de mais um ato de *irresponsabilidade do governo* e que, provavelmente, resultaria em prejuízos incalculáveis para o alunado das escolas especiais e suas respectivas famílias. Preocupações compreensíveis, principalmente no que diz respeito ao

¹ Publicado em: CHICON, J.F.; RODRIGUES, G.M. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. 1ed. Vitória - ES: EDUFES, 2012, p. 39-60.

² E-mail: gilmarcruz@onda.com.br

³ Fala (recorrente) de professores da educação básica sobre *inclusão* a partir da divulgação, em nível nacional, da Declaração de Salamanca.

atendimento educacional em questão, mas condizentes com os desafios educacionais de então? Toda essa turbulência perdurou até o final daquela década. Talvez se houvéssimos lido a Declaração de Salamanca o desperdício de debates acalorados, mas inócuos, sobre o tema pudessem ser evitados. Afinal de contas, a referida Declaração não menciona o fechamento de Escolas Especiais.

A instituição por parte do Ministério da Educação, em junho de 2007, do “Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, debatendo junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não-governamentais” nos remete a uma espécie de Efeito Salamanca II. O texto preliminar divulgado pelo Grupo de Trabalho ao longo do segundo semestre do ano passado provocou nova turbulência no cenário educacional brasileiro, bem ao estilo do que ocorreu na segunda metade da década de 1990. Cabe, de fato, a crítica à operacionalização dos debates (realizados?) junto às instituições governamentais e não-governamentais, conforme proposição da Portaria que instituiu o referido Grupo de Trabalho. Em janeiro de 2008 foi encaminhado ao Ministério da Educação o documento final intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tomara que dessa vez ao menos tenhamos, todos, tido sobriedade para ler o documento, ao invés de pegarmos carona em comentários equivocados e esvaziados de sentido acadêmico e/ou profissional.

Cabe-nos assumir que nenhum documento oficial define *a priori* o agir profissional no dia-a-dia de nossas escolas. Ao contrário, são nossas ações/reflexões cotidianas que balizam quaisquer ordenamentos legais. Devemos substituir as lamentações sussurradas por brados anunciadores de respostas educacionais pertinentes às demandas sociais que nos arrebatam. Ou então nos arriscamos a daqui a dez, quatorze anos, nos vermos no mesmo lugar, do mesmo tamanho, falando as mesmas coisas... A educação escolarizada de pessoas que apresentam condições peculiares em seus processos ensino-aprendizagem não será efetivada por decreto – quer seja em ambientes mais, ou menos restritivos. Felizmente é possível vislumbrar escolas e profissionais que se configuram como verdadeiras exceções, que nos alimentam as esperanças de que um dia turbulências educacionais sejam causadas por tempestades que em seu rugir anunciem um sistema de ensino ousado e atento ao seu tempo. Lembrando o poema de Maiakóvski⁴ e trazendo-o para o momento atual: nestes últimos quinze anos “(...) nada de novo há no rugir das

⁴ MAIAKÓVSKI, V. E então, que quereis?

tempestades. Não estamos alegres é certo, mas também por que razão haveríamos de ficar tristes?”. Mas até quando o rugir das tempestades permanecerá o mesmo? Até quando nossos discursos e nossas ações percorrerão caminhos intangíveis?

Contradições persistentes

*Prefiro manter o meu discurso
dentro dos limites do meu braço,
pois é somente dentro deste
círculo que a minha palavra
pode ser ação criadora.⁵*

Discussões e proposições acerca de políticas educacionais relacionadas à escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais estão acontecendo em níveis municipal, estadual, federal e mundial. O debate em torno dessa questão aponta para a definição de políticas educacionais inclusivas, isto é, orientadas para o atendimento de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino. A questão da formação profissional inicial e/ou continuada encontra-se com frequência nessas discussões – quer sejam mais acadêmicas, profissionais ou políticas – que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2009a, 2009b, 2008; MENDES, 2006; MICHELS, 2006). Neste sentido, os debates acadêmicos que dão suporte aos professores inseridos na Educação Básica precisam ser aprimorados e devem estar mais próximos das questões vivenciadas no dia-a-dia de intervenções profissionais relacionadas a pessoas que apresentam necessidades especiais.

Abordar o tema inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais na intervenção profissional em Educação Física impõe-nos não perdermos de vista os sistemas ou contextos que, em uma perspectiva ecológica, configuram o ambiente escolar. Essa não é uma tarefa simples, tanto em função da complexidade e do dinamismo próprios da instituição escolar, quanto das demandas sociais que a envolvem, tão dinâmicas e complexas quanto da própria escola. Em se tratando das implicações da inclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais – deficiência física, mental ou sensorial; condutas típicas; altas habilidades; obesidade; cardiopatia; asma; etc. – por ocasião da participação em programas de Educação Física essa discussão se torna ainda mais peculiar.

⁵ ALVES, R. O corpo e as palavras. In: BRUHNS, H. **Conversando dobre o corpo**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994, p.17-42.

Todavia, há algumas contradições presentes nos debates realizados em nível nacional. O que, a propósito, não causa estranheza, à medida que seria enorme equívoco esperar que os encontros acima mencionados refletissem em todas as nações do planeta o mesmo conjunto de indefectíveis ações pedagógicas. Em nosso caso, não raro se funde à idéia de inclusão escolar os anseios pela inclusão social. O que novamente não é de se estranhar, haja vista a desesperadora desigualdade sócio-econômica brasileira que amiúde se manifesta, dentre outros ambientes, em nossas escolas. Essa situação pode deflagrar uma confusão de papéis que por vezes leva a escola, na figura de seus atores sociais, a se debruçar sobre questões como: segurança pública, emprego/desemprego, saúde, assistência social e alimentação, por exemplo. Todas essas questões definem contextos específicos que de maneira mais ou menos explícita estabelecem conexões com o contexto escolar, mas que não podem implicar na *desfocalização* do propósito específico da escola.

No que diz respeito à inclusão escolar importa compreendê-la como a oferta de um efetivo processo de escolarização a todos os alunos – inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela física, mental, sensorial ou múltipla. Faz-se necessária a devida (re)elaboração do conteúdo das discussões de caráter mais global, para que se possa apropriar daquilo que de fato se aplica às peculiaridades de cada nação, de cada cidade, de cada escola. Neste sentido, a simples reprodução dos resultados de debates, internacionais, nacionais, ou mesmo estaduais, provavelmente não será suficiente para garantir coerência entre discurso e ação sustentadores de uma escola que se pretende inclusiva. A inclusão escolar de todas as pessoas que compõem nosso cenário social – a despeito do quão específicas sejam suas necessidades especiais – demanda um esforço coletivo que vai da reflexão teórica à intervenção pedagógica, e deve guardar como foco a educação escolarizada de todos os alunos.

A inclusão escolar deve traduzir um conjunto de reflexões e ações que garantam ingresso, permanência e saída de todos os alunos, devidamente instrumentalizados para a vida em sociedade. Caso contrário, pode-se, a pretexto de promoção da inclusão, confirmar práticas pedagógicas excludentes ou, no mínimo, dissimuladoras de uma realidade que prima pela exclusão. A articulação do sistema de ensino como um todo – educação básica, educação superior e a educação especial, na condição de modalidade de ensino – possibilita a reunião de competências necessárias ao enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Desafios estes que se tornam inequívocos numa perspectiva educacional inclusiva e nos permitem focar a inclusão escolar, antes, como expressão da responsabilidade e do compromisso social da escola.

Uma das contradições presente no cenário educacional brasileiro diz respeito à intervenção escolar com vistas ao atendimento de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, isto é que se encontram à margem do sistema regular de ensino seja por questões de ordem biológica, psicológica, social, cultural ou econômica. Em um cenário social complexo e dinâmico como esse em que convivemos, as necessidades educacionais especiais podem traduzir demandas específicas desde crianças e jovens que apresentam algum tipo de deficiência até aqueles em situação de conflito com a lei. O assunto adquire maior densidade se considerarmos inclusão e exclusão como conceitos mediados por uma tênue linha representada por instituições sociais que assumem a responsabilidade de reabilitar, recuperar, ressocializar, enfim. Essas instituições são componentes de uma realidade social excludente (GENTILI, 2007) e definem ações compensatórias (CURY, 2005) e por vezes assistencialistas de toda ordem, numa tácita perspectiva de regeneração e redenção social.

Nesse contexto a escola é uma das instituições que vem sendo provocada no sentido de assumir em suas proposições pedagógicas cotidianas as demandas sinalizadas por seus alunos (ARROYO, 2007, 2004; PINO, 2007). Uma política educacional que se pretenda inclusiva deve buscar a coerência no relacionamento entre questões particulares e gerais, entre o indivíduo e a coletividade, entre os componentes curriculares e a escola, entre ela mesma e seu entorno social, a fim de que se potencialize a ampliação do espaço de participação social de parcelas da população excluídas de processos formais de ensino. Deste modo, instituições paralelas sugerem ser alternativa para lidar com conseqüências, mas não necessariamente enfrentam ou elucidam as possíveis causas da ausência de êxito em determinados processos deflagrados por elas mesmas ou dos quais elas participam. Se considerarmos que os debates relacionados à escola brasileira têm apontado para uma preocupação com a sua função em nosso contexto social, não podemos perder de vista, portanto, o processo de construção e organização das demandas contemporâneas de crianças e jovens. Apenas poderemos pensar em um sistema de ensino coerente com as demandas sociais que se manifestam nas demandas particulares de crianças e jovens se aprofundarmos nossa compreensão sobre os processos de inclusão/exclusão que permeiam suas trajetórias. O relacionamento estabelecido entre políticas educacionais inclusivas e cenários sociais excludentes existentes em nossa realidade social define uma contradição que urge ser superada.

A esse respeito é possível afirmar com *tranqüilidade* que pessoas com condições peculiares quanto a suas participações em serviços ofertados pela Educação

Física (VERENGUER; PEDRINELLI, 2008) podem participar, por exemplo, de aulas de Educação Física em boa parte das escolas brasileiras – a despeito das (de)formações e/ou (des)informações dos profissionais responsáveis pelos conteúdos relativos a este componente curricular. Afinal de contas a Educação Física, particularmente na escola, lida já há muito tempo com alunos que compõem a turma da *enfermaria*: jovens semanalmente menstruadas, jovens semanalmente desapontados com suas ausências de habilidade, ambos desencorajados a experimentar movimentos que lhes sejam desafiadores, ambos desprovidos de experiências de aprendizagem que lhes permitam encarar tais desafios.

Olhar e agir para o futuro



Figura 1⁶

Vamos imaginar uma pessoa que não possui uma das pernas entrando em um clube ou em uma academia de natação. Provavelmente o estranhamento coletivo será grande, principalmente se essa pessoa estiver se encaminhando para a piscina com o claro intuito de nadar. E se for uma pessoa sem as duas pernas? E sem as pernas e os braços? Imaginá-la nadando seria uma grande sandice, não é mesmo? Só imaginar uma pessoa com essas características já pode ser assim considerado. Mas pensar que uma determinada limitação (seja ela de ordem sensorial, mental ou física como, por exemplo, a ausência de uma das pernas) significa impossibilidade, incapacidade de usufruir de determinados espaços sociais é um grande equívoco.

Mais grave ainda é pensar que por conta dessa limitação, que objetivamente existe, uma pessoa não pode alimentar certas expectativas relacionadas à promoção da saúde, à prática esportiva ou à realização de atividades de lazer, como nadar ou, quem sabe, surfar. A história da humanidade é repleta de capítulos protagonizados por pessoas com necessidades especiais. O relacionamento social estabelecido com essas pessoas se deu, e se dá ainda, por intermédio de distintas perspectivas sobre o tema necessidades

⁶ Disponível em <http://www.paraolimpiadas2004.kit.net/fotos.htm>

especiais – particularmente aquelas que dizem respeito a algum tipo de deficiência, como a deficiência física a título de ilustração. Divinas idéias de benção ou maldição, sacrifício, castigo, cura, educação, se fazem presentes ao longo dessa longa história.

É comum em nosso cenário social atual a exposição de dados estatísticos indicadores de que cerca de 10 a 15% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência. Do ponto de vista da elaboração de políticas públicas esse é um dado de interesse. Mas no que se refere à necessária mudança de atitudes quanto à oferta de serviços profissionais e viabilização de espaços sociais para essas pessoas, essa é uma informação muito pouco relevante. Não se trata de uma questão exclusivamente econômica, administrativo-financeira, definida em função da relação custo-benefício. Uma pessoa deve, ou pelo menos deveria, sempre, justificar todo e qualquer investimento sócio-econômico nela empreendido.

É preciso termos em mente que uma determinada limitação definida por uma deficiência física (como a ausência de uma perna) jamais definirá uma pessoa. Uma pessoa que passa a usar cadeira de rodas após uma lesão medular, que nasce sem uma das pernas, ou tem uma delas amputada ao longo da vida é, e sempre será, antes de tudo, uma **pessoa**. As necessidades especiais por ela apresentadas não podem ser interpretadas como incapacidade e, muito menos, como condições que a impeçam de realizar suas necessidades e desejos de promoção da saúde, de prática esportiva e de participação em atividades de lazer. Não basta viabilizar a ida a hospitais e terapias, afinal de contas a vida humana não pode ser restrita a espaços sociais específicos pré-determinados.

Esse é um assunto que dever superar a banalização que em alguns momentos acompanha os debates sobre a inclusão social de pessoas que apresentam condições peculiares de atender a suas necessidades pessoais e às exigências sociais. Não adianta construir elevadores em ginásios se as pessoas não desejarem participar de espetáculos esportivos. As grandes barreiras que temos que enfrentar não são as arquitetônicas, não são a ausência de elevadores e rampas. A grande barreira por se destruir é atitudinal. A atitude do poder público, a atitude dos profissionais que oferecem serviços a todas as pessoas (dentre elas aquelas que apresentam necessidades especiais) e também a atitude das próprias pessoas, a despeito de suas mais peculiares necessidades.

A participação social de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência – seja como característica constitutiva ou adquirida da pessoa – tem sido abordada de maneiras diversas ao longo da história humana. A ampliação dessa participação social passa decerto pela esfera educacional, como acontece com qualquer pessoa. Contudo, é

conveniente ter em mente os limites que definem a especificidade da prática educativa dentro de um determinado contexto social. Em se tratando da prática educativa restrita às instituições escolares, incumbidas de proverem a educação escolarizada da população – inclusive a parcela que apresente algum tipo de deficiência – esses limites devem ficar ainda mais claros. Caso contrário, pode-se conduzir a equivocados projetos pedagógicos, reforçadores de distorções sociais que se supõe combater.

Não se pode perder de vista que parte dos professores atuantes em nossas escolas não teve, durante sua formação, acesso a qualquer informação relacionada ao assunto “deficiência” – particularmente aqueles formados até meados da década de oitenta do século recém findo. O conhecimento acumulado sobre esse assunto carece aprofundar-se tanto em nível de reflexão filosófica quanto de conteúdo empírico. Aqueles que têm ou tiveram acesso a informações específicas não podem se iludir, tampouco desiludir. A sustentação para ações pedagógicas relacionadas à escolarização de alunos com necessidades especiais se encontra em processo de construção, em alguns aspectos, e *desconstrução* noutros. Neste contexto a autonomia do professor, comprometida com a autoria de respostas educacionais efetivas com vistas a uma intervenção pedagógica apoiada em sua autoridade profissional, passa pelo seu contínuo refletir-agir cotidiano.

Neste cenário é imprescindível a reunião de competências dos envolvidos na trama escolar. Quanto mais cada componente curricular se reconheça em seus conteúdos e práticas específicos, tanto mais contribuirá para que se alcancem as metas escolares. Todavia, só é possível reunir competências se os limites e a especificidade caracterizadores das áreas de atuação profissional envolvidas nesse processo são reconhecidos e respeitados. A participação da Educação Física no processo de inclusão escolar será tanto mais significativa quanto mais específica for. Especificidade essa que não pode perder de vista a presença de coerência interna na proposta de intervenção de cada componente curricular, assim como na relação estabelecida entre todos os componentes de cada unidade escolar. Coerência deve ser nossa palavra de ordem. Proposições e ações devem caminhar de mãos dadas. Nosso esforço maior agora talvez seja caminhar na mesma direção, compartilhando diferentes modos de enxergar a mesma paisagem e respeitando as diferentes maneiras como cada um realiza sua travessia.

Talvez esse tenha sido o grande legado de Salamanca. A adoção da perspectiva inclusiva como princípio na orientação e definição de políticas educacionais impôs uma mobilização de todos os inseridos em ambientes escolares. Muitas discussões

assentadas em defesas ardorosas de posições favoráveis e contrárias à inclusão sucederam ao longo desses últimos quinze anos. Mas falta nos debruçarmos na elaboração e implementação de um projeto realmente coletivo. Falta ainda olharmos mais para nós mesmos, para aquilo que está ao nosso alcance de ser realizado. Passam e repassam os documentos oficiais. Ficamos nós, ficam nossos alunos. Ficará aquilo que fizermos. Falta, enfim, aprimoramos os debates e transforma-los em ações. E quem sabe um dia desses, a Educação Física compartilhe com outros componentes curriculares suas ricas experiências no trato das diferenças de seus alunos. A propósito, cabe, neste momento, compartilhar trabalho investigativo de interesse aos propósitos deste texto, relacionado à intervenção da Educação Física em um contexto educacional pretensamente inclusivo.

Participaram da pesquisa uma turma de alunos de escola especial composta por 5 alunos (1 menino e 4 meninas) com deficiência mental e idade variando entre 12-15 anos – sendo um menino com deficiência mental, três meninas com síndrome de Down, e uma menina com paralisia cerebral – e uma turma de 28 alunos da 4ª série de uma escola regular da rede pública municipal de uma cidade paranaense, composta por meninos e meninas com idade variando entre 10-12 anos. Ao longo do ano de 2007 foram realizadas aulas de Educação Física com atendimento simultâneo dos alunos das escolas especial e regular. Essas aulas em ambiente inclusivo aconteceram semanalmente, alternando o local de realização entre a escola especial e a escola regular. As aulas, ministradas por professoras da escola especial e regular, foram filmadas para análise posterior. Foi realizada pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, por intermédio de observação direta (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Cumprе mencionar que a proposta do estudo de analisar a interferência de um ambiente inclusivo de aprendizagem em aulas de Educação Física, no que se refere aos comportamentos motor e interacional dos alunos envolvidos, não pode ser confundida com a promoção de inclusão escolar. A inclusão escolar não pode prescindir da participação de todos os atores e componentes curriculares que configuram a escola. Todavia, a análise realizada permite a realização de reflexões de interesse relacionada especificamente ao componente curricular Educação Física. Do ponto de vista do processo de escolarização, naquilo que diz respeito aos movimentos corporais realizados pelos alunos, observou-se uma participação mais intensa dos alunos da escola especial, mas não um incremento de aprendizagem propriamente dita.

A participação mais intensa dos alunos da escola especial em ambiente inclusivo pode ser explicada pelo fato de que no caso específico do componente curricular Educação Física algumas tarefas e atividades ficam comprometidas com um número muito reduzido de alunos. Uma aula de Educação Física de 45 minutos com a presença de 5 alunos pode se tornar cansativa e monótona, dificultando, enfim, a utilização de algumas alternativas organizacionais para a realização de determinadas atividades/tarefas. Mas a percepção inicial de que nada ocorreu em termos de aprendizagem deve ser confrontada com informações mais objetivas, como, por exemplo, as decorrentes das avaliações do movimento arremessar que são descritas na seqüência.

A despeito de se ter promovido um mês de intervenções com foco específico no movimento arremessar, mais do que qualquer tentativa de comprovação que possa se depreender das informações acima, cabe destacar a possibilidade objetiva de avaliação do desempenho de alunos em ambientes inclusivos levando em consideração aspectos específicos do componente curricular Educação Física. Deste modo, o movimento arremessar pôde servir de referência para uma análise mais criteriosa das implicações de um ambiente inclusivo de aprendizagem no comportamento motor dos participantes da pesquisa. Essa, a propósito, é uma observação que não pode escapar nesse momento. Ainda é comum, particularmente no âmbito da Educação Física Escolar, a existência de análises subjetivas, apoiadas em avaliações assistemáticas desprovidas de critérios claros e objetivos. É fundamental que nossa opção avaliativa nos dê pistas sobre adequações e inadequações da intervenção pedagógica efetuada.

Do ponto de vista relacional os alunos da escola especial demonstraram de antemão interesse e curiosidade para conhecer as dependências e os alunos da outra escola. Foi possível observar que as participações de todos os alunos nas atividades propostas em ambiente inclusivo ocorreram preponderantemente com os pares das escolas de origem. Esse fato, que ocorreu tanto com os alunos da escola especial quanto da escola regular, sugere que sem intervenção específica da professora as interações podem ficar restritas aos relacionamentos anteriormente estabelecidos. Isto é, as interações entre alunos de escolas diferentes não acontecerá, necessariamente, de modo espontâneo, sem a interferência da professora a fim de que eventos interacionais entre alunos de escolas diferentes sejam efetivados.

De qualquer modo merece destaque o fato de que o ambiente inclusivo proposto chamou mais a atenção dos professores envolvidos no que diz respeito à socialização do que à escolarização. Se é possível afirmar que houve eventuais episódios

interativos envolvendo alunos de escolas distintas, também é possível afirmar a inexistência, ao longo de todo o período letivo de 2007, de qualquer momento de constrangimento ou indisposição relacional entre os alunos das duas escolas nos ambientes inclusivos propostos. Nesse aspecto percebemos a necessidade de avançar em um ponto de tensão recorrente ao se referir à participação de alunos com necessidades especiais em ambientes comuns de ensino. A participação e a socialização desses alunos não devem ser privilegiadas em detrimento de um efetivo processo de escolarização.

Mais do que assumir o êxito ou fracasso de episódios interacionais ou do desempenho dos alunos no movimento arremessar, importa refletir sobre o modo como a leitura sobre essas questões se deu no estudo realizado. Isso porque inicialmente nos inclinamos a considerar que nas dimensões participativa e interacional os alunos da escola especial obtiveram êxito e no que tange ao desempenho no movimento arremessar fomos tomados pela sensação de nada ter acontecido. A esse respeito cumpre destacar que tanto em um aspecto quanto no outro é imprescindível que a leitura profissional da situação possa se dar assentada em dados da realidade de intervenção que nos permitam uma interpretação adequada do processo ensino-aprendizagem conduzido. Desse modo, à luz das informações obtidas neste estudo, foi possível redimensionar nossa interpretação inicial da interferência do ambiente inclusivo nos comportamentos interacional e motor de alunos com deficiência mental e, conseqüentemente, ampliar nossa análise sobre o quadro observado.

Independente do local no qual foi realizada a intervenção – escola especial ou escola regular – questões organizacionais do ambiente de aprendizagem foram mais centrais nas reflexões realizadas. Do mesmo modo, a redução de 30 para 5 alunos não define por si só um ambiente de aprendizagem mais adequado. Apesar de ainda nos esforçamos para buscar turmas semelhantes fisicamente – equiparando as faixas etárias, por exemplo – o nível de habilidades apresentado pelos alunos é muito diferente, seja em uma turma de 30 ou de 5 alunos. Fatores organizacionais de dispersão estiveram presentes no ambiente inclusivo, como a fila e o fim da fila, a título de ilustração. Infelizmente é comum nas aulas de Educação Física (em ambiente regular/comum ou especial) a perpetuação dessa tradição. Contraditoriamente busca-se o controle da tarefa por intermédio do controle das pessoas, sem, porém, se chegar efetivamente a um ou a outro. É preciso, portanto, qualquer que seja o ambiente no qual se realize a intervenção proposta pelo componente curricular Educação Física, não perder de vista sua(s) especificidade(s), seja no campo da educação, do esporte, do lazer ou da saúde, seja em sua dimensão

biológica, comportamental ou sócio-cultural. Mas um aspecto em comum em qualquer das abordagens possíveis, independente de suas diferenças de ordem epistemológica e conceitual, é que nenhum de nossos alunos pode prescindir de um ambiente desafiador nas aulas de Educação Física. Deste modo, às elaborações teórico-filosóficas mais consistentes deve-se reunir conteúdo empírico que denote uma intervenção profissional apoiada no contínuo diálogo entre reflexão e ação.

O diálogo estabelecido entre a escola especial e a escola regular participantes da pesquisa merece destaque. O avanço no atendimento de alunos com necessidades especiais passa inegavelmente pelo entendimento de que as particularidades de nosso sistema de ensino não podem perder de vista o próprio sistema de ensino. Isto é, quaisquer modalidades de ensino devem ser justificadas por suas contribuições específicas ao sistema de ensino e, conseqüentemente, aos avanços promovidos no atendimento dos alunos por ele atendidos. Deste modo, a disponibilidade das professoras participantes da pesquisa assim como de suas gestoras foi fator de crucial importância para que a reflexão por ora realizada pudesse estar apoiada em uma vivência compartilhada por uma escola especial e uma escola regular. Esse diálogo, imprescindível para que possamos aprimorar o conteúdo de nossas reflexões e de nossas práticas, sequer pode ser observado como uma característica das equipes de trabalho que configuram algumas unidades escolares.

Os debates em torno do tema da inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais não podem cair nas armadilhas de interpretações aligeiradas, esvaziadas de reflexões sistematizadas compartilhadas com todos que compõem nosso complexo cenário educacional. Assertivas do tipo *se ele anda e fala então está bom*, precisam ser ignoradas em análises profissionais criteriosas e responsáveis. Temos que cuidar para os diálogos necessários e ainda incipientes – envolvendo gestores, professores e famílias, todos os atores envolvidos no processo de escolarização – sobre a inclusão escolar não seja banalizado. (Pseudo) Discussões conceituais estéreis de sentido acadêmico-científico e/ou profissional e absurdamente superficiais sobre as terminologias *comum, regular, ordinário*, ou *incomum, irregular, excepcional* muito pouco contribuem para a definição de intervenções profissionais mais lúcidas em nossas escolas. Podemos chamá-las de “X”, ou “A”, ou “B”, ou “C”...

Talvez devamos simplesmente caracterizar as escolas que queremos – capazes de compreender e acolher as diferenças que se manifestam em todos os seus alunos, capazes de romper com os limites definidos pelos espaços físicos que cada uma delas ocupa – para nos ocuparmos da necessária redefinição dos espaços escolares e de

suas práticas pedagógicas cotidianas. Em um contexto social impregnado por uma perspectiva homogeneizadora a tentação de encontrar compartimentos específicos que cuidem das especificidades de cada um é muito grande. Mas as especificidades em questão dizem respeito aos processos ensino-aprendizagem realizados em cada escola. Se quisermos de fato que se desenhem políticas públicas educacionais sob uma perspectiva inclusiva precisamos intensificar o diálogo entre as escolas e entre seus atores, principalmente se o propósito for garantir um efetivo processo de escolarização que valorize o ser humano e suas diferenças. Mas, neste sentido, podemos afirmar que os diálogos estão apenas começando. Precisamos nutrir as políticas públicas educacionais de propostas consistentes, elaboradas coletivamente. Precisamos, já, transformar-nos e a nossas atitudes acadêmico-científicas e profissionais, pois o futuro não tarda a chegar.

Referências

- ARROYO, M. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.787-807, out. 2007.
- _____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: DOU, 30 de janeiro de 2009a.
- _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 07 abr. 2009b.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Ministério da Educação. Brasília, 2008.
- CURY, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p.11-32, jan./abr. 2005.
- GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.

MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.406-423, set./dez. 2006.

PINO, A. Violência educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.763-785, out. 2007.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**.5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEDRINELLI, V.J.; VERENGUER, R.C.G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M.G.; COSTA, R.F. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2.ed. Barueri, SP: Manole, 2008.