

CONSIDERAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O ATENDIMENTO DE ALUNOS DE CLASSES ESPECIAIS INSERIDOS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

CONSIDERATIONS FROM TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION ABOUT THE ASSISTANCE GIVEN TO STUDENT OF SPECIAL CLASSES INSERTED IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT UNDER THE PERSPECTIVE OF INCLUSION

Gilmar de Carvalho CRUZ¹
Dilza Maria Radigonda RAZENTE²
Eleni Maria Carneiro MANGABEIRA³

RESUMO: o presente estudo teve como objetivo reunir reflexões de professores de Educação Física sobre o atendimento educacional ofertado a alunos de classes especiais em ambientes educacionais sob a perspectiva da inclusão. Para tanto se realizou uma pesquisa-ação com 13 professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Londrina-PR. A pesquisa foi consequência de discussões realizadas pelo Grupo de Estudo/Trabalho sobre Organização de Ambientes Inclusivos de Aprendizagem Mediante Prática Reflexiva de Professores de Educação Física. Encontros quinzenais, realizados entre 2002 e 2003, foram gravados em fitas cassete e posteriormente transcritos para efeito de análise. Aulas de Educação Física para classes especiais, ministradas pelos sujeitos da pesquisa, foram registradas em fitas VHS. Estes procedimentos permitiram contextualizar as discussões e coletivizar as situações vivenciadas por cada um dos sujeitos do estudo. Os dados levantados apontam para uma contradição na participação do componente curricular Educação Física no atendimento educacional dos alunos de classes especiais, à medida que estes alunos são "incluídos" neste e não em todos os componentes curriculares. O aprimoramento deste atendimento passa pela ampliação e aprofundamento do debate em torno do processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, na busca de coerência entre proposições e ações relacionadas à função e ao funcionamento das classes especiais em ambientes educacionais assentados na perspectiva da inclusão. O estudo indica a importância de se valorizar o refletir/agir cotidiano dos professores como possível fonte de superação das contradições vivenciadas em nosso sistema de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: classe especial; educação física; inclusão.

ABSTRACT: the present study aimed to gather reflections from teachers of Physical Education about the educational assistance given to students from special classes in educational inclusive environments. An action-research was carried out involving 13 Physical Education teachers in the teaching system of Londrina, Parana State. It was elaborated from the discussions accomplished by the study/work Group about the Organization of Inclusive Learning Environment by the Physical Education teachers' reflexive practice. Fortnightly meetings, held during 2002 and 2003, were recorded in cassette tapes and later transcribed for the analysis. Physical Education for special classes, taught by the subjects of the research, were registered in VHS tapes. These procedures made possible the context of the discussions and the situations experienced by each of the study subjects. The data raised point out a contradiction in the participation of the Physical Education curricular component concerning the offer of educational assistance to students of special classes, as these students are "included" in this and not in all the curricular components. The improvement of this assistance has to consider the amplification and depth of the debate regarding the schooling process of students with special educational needs. This debate may search the coherence between propositions and actions related to the role and to the performance of the special classes in education environments based on the perspective of inclusion. This study points out the importance of valuing the teachers' daily reflexive action as a possible source for outdoing the contradictions experienced in our educational system.

KEYWORDS: special class; physical education; inclusion.

¹ Professor Assistente da Universidade Estadual de Londrina, doutorando em Educação Física – UNICAMP (Bolsista da CAPES). E-mail para contato - cruz@uel.br

² Coordenadora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Londrina.

³ Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Londrina.

INTRODUÇÃO

Em nosso cenário educacional – repleto de contradições – almeja-se que todas as crianças tenham assegurado seu direito à educação, a despeito da diversidade refletida em suas demandas educacionais específicas. Todas as crianças – quer apresentem ou não necessidades educacionais especiais – vivenciam um processo de desenvolvimento. No caso das crianças que no âmbito das necessidades especiais apresentam algum tipo de deficiência, cada fase desse processo é vivenciada com ritmo e intensidade distintos dos comumente verificados em crianças sem deficiência. Exatamente devido à peculiaridade do seu processo de desenvolvimento, pessoas que apresentam deficiência devem receber mais oportunidades e estímulos no processo ensino-aprendizagem ao qual serão submetidas, com especial atenção à adequação didático-pedagógica da intervenção proposta.

No que tange à problemática da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais é fundamental que a escola como um todo, na condição de um sistema mais amplo, se debruce sobre este tema. Isso significa dizer que desde a servente e o zelador até a associação de pais e mestres e a direção da escola, todos têm que estar mobilizados quanto à oferta desse atendimento educacional específico, que a propósito deve ser objetivamente contemplado no projeto pedagógico elaborado pela escola. Ou se assume essa interconexão dentro do ambiente escolar ou o aluno que apresenta algum tipo de deficiência será considerado o aluno da professora “fulana de tal”, ou daquela equipe de “especialistas” do núcleo (delegacia) de ensino.

A inobservância até o momento de uma política municipal de inclusão, elaborada e documentada, não nos impede de percebermos uma perspectiva educacional inclusiva orientando as ações da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Por conseguinte, suas diretrizes pedagógicas no que toca à educação escolarizada de pessoas que apresentam necessidades especiais são consoantes ao estabelecido em termos de política estadual e federal. Deste modo, tanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, (BRASIL, 2003), quanto Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná (PARANÁ, 2001) são documentos nos quais se assentam as ações municipais acerca de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em se tratando da proposta curricular do município de Londrina (LONDRINA, 2000) para o componente Educação Física, pode-se perceber a estreita relação com a proposição da Secretaria do Estado da Educação (PARANÁ, 1997), sendo percebidas alusões às vertentes da motricidade humana, do esporte, da saúde e crítico-superadora – todas presentes nos debates acadêmicos da área reconhecida como Educação Física. No entanto, não é possível encontrar nesta proposta um posicionamento explícito sobre a questão da inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Este fato – assim como aquele relacionado a uma política municipal de inclusão – pode estar relacionado, entre outros fatores, ao caráter incipiente de uma política educacional, em nível estadual, preconizadora da inclusão (PARANÁ, 2000; 2001).

É neste cenário que professores de Educação Física atuam com turmas que vão desde classes especiais de alunos com condutas típicas ou deficiência mental, até classes regulares com a presença de aluno com algum tipo de deficiência. A perspectiva de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, vai de encontro a um processo de formação profissional lacunar no que diz respeito ao enfrentamento dessa situação. Situação essa que muitas vezes representa uma novidade tão complexa quanto ímpar na atuação profissional do professor. Dentro desse quadro, o Grupo de Estudo/Trabalho sobre Organização de Ambientes Inclusivos de Aprendizagem Mediante Prática Reflexiva de Professores de Educação Física⁴ fomentou discussões que conduziram a apontamentos de caráter específico e geral relacionados ao atendimento educacional de alunos de classes especiais na rede municipal de ensino de Londrina. Chamou atenção do Grupo o incômodo – senão contraditório – espaço ocupado pelas classes especiais em contextos educacionais inclinados para um encaminhamento inclusivo. Deste modo, a contribuição das classes especiais no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, foi questionamento que acompanhou o Grupo ao longo de sua existência.

A participação das classes especiais no sistema de ensino brasileiro é um assunto investigado sob variadas óticas. Sousa e Prieto (2001), por exemplo, analisaram as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE). As referidas salas têm como propósito o atendimento de alunos que apresentam uma deficiência (auditiva, física, mental ou visual) e estejam matriculados em classes regulares da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Esses alunos podem estar recebendo atendimento exclusivo fora das classes regulares, mas a elas retornarão assim que demonstrarem condições para tanto. As autoras, todavia, questionam se as SAPNEs contribuem de fato para a integração de alunos com deficiência mental à escola regular, ou se, ao contrário, configuram-se como mais um espaço destinado a alunos com desempenho escolar considerado insatisfatório. Chama atenção das autoras a “fragilidade dos vínculos existentes entre o atendimento escolar especial e a dinâmica da organização escolar como um todo” (SOUSA e PRIETO, *ibid.*, p.114), sugerindo uma situação que mais segrega do que integra.

A relação da Educação Especial com a escola regular também motiva indagações no trabalho realizado por Garcia (2003), com foco na história escolar de alunos com deficiência mental frequentadores de classes especiais da rede estadual de ensino de Corumbá-MS na década de 90 do século recém-findo. Apoiada nos resultados de seu estudo, ela afirma que a classe especial não propiciou condições para que os alunos que a frequentaram ingressassem e/ou prosseguissem no ensino regular, independente do tempo que ali permaneceram. Já em seu estudo sobre o processo de avaliação de alunos de classes especiais – em escolas públicas do

⁴ O Grupo teve seu processo de constituição iniciado em fevereiro de 2002 e é anterior à realização da presente pesquisa. Foi formado por professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Londrina, e teve como foco de suas reflexões situações de inclusão de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física. Contudo, em função das demandas de alguns destes professores fez-se necessária a incorporação de situações vivenciadas com as classes especiais no conjunto das reflexões realizadas, deflagrando assim a investigação em questão.

município de Londrina-PR – Batista (2002) constata que o encaminhamento de alunos da classe especial para a regular dificilmente acontece. Ela sugere que o fato dos alunos se encontrarem na faixa etária de nove a quinze anos, aliado à veiculação de conteúdos de pré-escola nas classes especiais dificultam sua inserção em classes regulares.

Caminhando noutra direção Miranda e Mori (2003) propõem a análise de um projeto de integração com alunos de classes especiais – implementado desde 1997 pela Secretaria de Educação do Município de Maringá-PR. As autoras indicam que o referido projeto guarda como um de seus objetivos repensar o funcionamento das classes especiais, de modo que alunos com ritmo diferenciado de aprendizagem não sejam submetidos a rotulações inadequadas. Elas mencionam ainda que sua idéia básica é “aproveitar os serviços do professor especializado para atender mais crianças que apresentam dificuldades na sua trajetória escolar, numa ação integrada do ensino regular e ensino especial” (MIRANDA e MORI, *ibid.*, p.153). Não obstante fugir aos objetivos do estudo apresentar conteúdo empírico sobre a efetiva inclusão escolar de alunos de classes especiais em classes regulares, é possível perceber-se mais uma vez alusão à necessidade de se aproximar ações e reflexões entre o que é considerado comum e especial em nosso sistema de ensino.

À luz destas observações, importa destacar que as considerações a seguir são provenientes de reflexões assentadas em preocupações de caráter pedagógico, decorrentes de situações vivenciadas por professores de Educação Física – integrantes do Grupo de Estudo/Trabalho mencionado – em seus cotidianos escolares. O intuito destas considerações, portanto, é colaborar à ampliação e efetivação da participação de alunos com necessidades especiais – particularmente aqueles atendidos nas classes especiais –, tendo como foco a atuação do componente curricular Educação Física na implementação do projeto pedagógico de cada unidade escolar e, conseqüentemente, do sistema de ensino como um todo.

Ao se partir do entendimento de que a idéia de integração/inclusão diz respeito à ampliação do espaço de participação social de pessoas que apresentam necessidades especiais, é possível considerar a questão da inclusão escolar em uma dimensão que supere a dicotomia escola especial / classe especial (espaços educativos destinados especificamente a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais) *versus* escola regular ou comum (destinada a alunos que não apresentam necessidades educacionais especiais). Deste modo, deve-se levar em conta que o pano de fundo da discussão proposta é a inclusão escolar. Este aspecto em particular permite restringir a discussão ao ambiente socialmente incumbido de promover a educação escolarizada de todos os integrantes – integrados ou não – do nosso quadro social, qual seja a escola.

A opção de situar a discussão no âmbito da inclusão escolar – entendida como a participação de sujeitos sociais em programas de educação escolarizada – de alunos que apresentam demandas educacionais específicas, implica em observar as classes especiais como espaços merecedores de atenção quando das reflexões/

proposições pedagógicas destinadas a estes alunos. Neste contexto, o presente estudo objetivou reunir reflexões de professores de Educação Física acerca do atendimento que o mencionado componente curricular presta a alunos de classes especiais.

MÉTODO

A constituição de um Grupo de Estudo/Trabalho com professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental foi necessária à sistematização de ações e reflexões destes professores, no que se refere ao enfrentamento dos desafios postos pela iminente implantação de uma política inclusiva no estado do Paraná (PARANÁ, 2000; 2001). O necessário aprimoramento desta convivência entre reflexão e ação, sem preterir uma em relação a outra e numa perspectiva de mudança da realidade, conduziu ao assentamento do estudo em pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

O referido Grupo teve como foco de suas discussões a organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física. O envolvimento de professores que vivenciavam a situação investigada contribuiu para o adensamento dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais presentes na competência profissional almejada na formação de professores de Educação Física. Essa questão é particularmente importante, principalmente se a intenção é prestar serviços de qualidade a todas as pessoas inseridas em nosso contexto social.

Foram convidados a participar do Grupo de Estudo/Trabalho, voluntariamente, professores de Educação Física ministrantes de aulas para alunos com algum tipo de deficiência – inicialmente apenas alunos incluídos em turmas regulares – pertencentes à rede pública de ensino fundamental da cidade de Londrina-PR. As escolas participantes do estudo são vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Londrina, que gerencia 78 escolas, 33.000 alunos e 2.300 professores, dos quais 105 são do componente curricular Educação Física. Ao longo do estudo foi possível contar com a participação efetiva de 13 professores⁵ da rede municipal de ensino. Estes professores, além das escolas e alunos envolvidos nas observações, consentiram em participar do estudo. O consentimento esclarecido para participação na pesquisa seguiu o estabelecido na Resolução número 196 de 1996 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2003).

O foco de investigação do Grupo era a inclusão de alunos com necessidades especiais, tendo como principal interesse situações de efetiva inclusão de alunos que apresentassem deficiência física. Isto é, classes regulares que contassem com a presença de alunos com deficiência física participando de todo processo de escolarização. Esta opção deveu-se, após discussão em grupo, pela dificuldade aparentemente maior de se atender um aluno com dificuldades para realizar movimentos corporais em um componente curricular que guarda como especificidade

⁵ O tempo de atuação na rede pública de ensino variava, até 2002, de 01 a 22 anos. Três deles pertencem ao sexo masculino e dez ao sexo feminino. Uma professora possui especialização em Educação Especial.

o movimento corporal humano / atividade física. Todavia, optou-se a partir de 2003 por se considerar nas discussões as demandas próprias do Grupo. Deste modo, além de aulas com alunos que apresentavam deficiência física, levou-se em conta as que possuíam alunos com deficiência mental, visual e condutas típicas. Em virtude desse ajuste de foco às demandas dos professores integrantes do Grupo, as classes especiais passaram a ser contempladas nas discussões fomentadas e a ocupar lugar central no presente estudo.

Foram realizados encontros quinzenais – registrados em fitas cassete – para reflexões acerca dos aspectos relacionados à organização de ambientes de aprendizagem em situação de inclusão. Foram realizadas 88 horas de reuniões, divididas em 22 encontros de quatro horas cada, entre maio de 2002 e julho de 2003. Procederam-se discussões sobre textos⁶ pertinentes à temática em questão e relacionadas às aulas de Educação Física ministradas por professores integrantes do Grupo. As referidas aulas contavam com a presença de alunos com necessidades especiais – que apresentassem algum tipo de deficiência (física, mental, sensorial ou múltipla) ou condutas típicas (expressões comportamentais vinculadas a síndromes e quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos que acarretam dificuldades relacionais e de aprendizagem, assim como atrasos no desenvolvimento) – incluídos em turmas regulares, além de alunos atendidos em classes especiais. As classes especiais aqui aludidas dizem respeito a alunos com deficiência mental ou condutas típicas.

Buscou-se registrar em fitas VHS⁷ pelo menos uma aula de cada um dos professores do Grupo que possuíam alunos em situação de inclusão entre 2002 e 2003. Para efeito da pesquisa em foco foram consideradas as aulas de quatro professores, de quatro escolas diferentes, que atuavam junto a classes especiais. Os dados coletados por ocasião dos registros em fitas cassete foram transcritos para posterior análise e, assim como os registros em fitas VHS, permitiram acompanhar/ analisar o desenvolvimento de um programa de formação continuada com professores de Educação Física atuantes em um contexto educacional afinado com a perspectiva de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O consentimento para efetuar a filmagem de pelo menos uma aula foi obtido apenas em duas escolas, que tiveram uma aula de seus professores de Educação Física filmada e levada para discussões do Grupo, enquanto os outros dois relatavam suas vivências nos encontros quinzenais. Os registros em fitas VHS e os relatos das aulas dos sujeitos envolvidos no estudo serviram como texto – vivo e vivido – destinado à leitura/releitura da intervenção profissional de professores de Educação Física em

⁶ A título de exemplo: CARVALHO, R.E. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais*. Brasília, 1999, p.35-43 (Série de Estudos Educação a Distância). SANTOS, M.P. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. *Integração*, Brasília, v. 10, n. 22, p.34-40, 2000. CARMO, A.A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. *Integração*, Brasília, v. 13, n. 23, p.43-48, 2001. SANTOS, M.P. Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? *Integração*, Brasília, v. 14, n. 24, p.30-33, 2002.

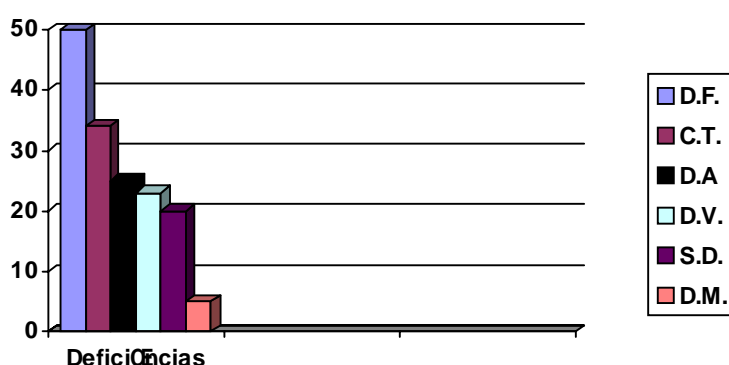
⁷ As filmagens eram realizadas pelo próprio pesquisador. Em 2003 um técnico do setor de áudio-visual da prefeitura passou a realizá-las, a fim de garantir maior qualidade das mesmas.

face de uma perspectiva educacional inclusiva. Este procedimento garantiu a contextualização das discussões, assim como a coletivização das situações vivenciadas pelos participantes da pesquisa que atendiam classes especiais. Conseguir mapear a realidade – tendo o professor como protagonista desse processo – para dela destacar pontos importantes à intervenção pedagógica, e que interferem na condução do processo ensino-aprendizagem deflagrado em aulas de Educação Física, pode significar uma orientação metodológica importante no aprimoramento da participação deste componente curricular em nossa paisagem educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alguns dados obtidos na pesquisa permitem visualizar o contexto da inclusão escolar em Londrina. Como o demonstrativo estatístico (LONDRINA, 2003) com o quadro de alunos ainda não registra informações relacionadas à inclusão, foi possível mapear a situação no município obtendo informações via Gerência de Apoio Educacional – setor que responde pela Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Os alunos com necessidades especiais incluídos em turmas regulares – num total de 157 alunos – estão distribuídos da seguinte forma, quanto a suas características específicas: cerca de 50 alunos apresentam deficiência física (D.F.); 25 apresentam deficiência auditiva (D.A.); 23 apresentam deficiência visual (D.V.); 05 a deficiência mental (D.M.); 20 a síndrome de Down (S.D.) e 34 apresentam condutas típicas/quadros de hiperatividade (C.T.) (Gráfico 1). O processo ensino-aprendizagem realizado com esses alunos conta com apoio proveniente de sala de recursos e de atendimento psicopedagógico.

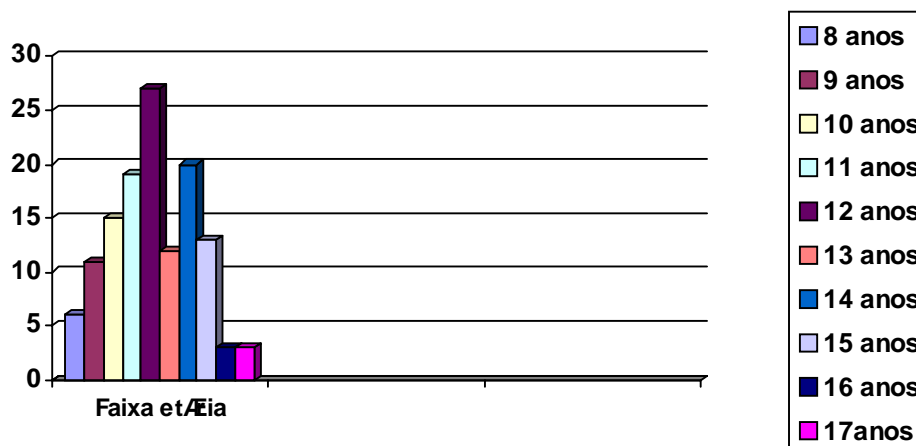
GRÁFICO 1 – Incidência dos tipos de deficiência dos alunos em situação de inclusão.



Uma peculiaridade deste sistema é que os alunos que apresentam deficiência mental (cerca de 120) e condutas típicas/hiperatividade (algo em torno de 15) – assistidos em classes especiais – são encaminhados para a realização de aulas de Educação Física em conjunto com alunos de classes regulares das séries iniciais do ensino fundamental. O gráfico a seguir (Gráfico 2) apresenta a variação na faixa etária

dos alunos das classes especiais – 06 alunos com 08 anos, 11 com 09, 15 com 10, 19 com 11, 27 com 12, 12 com 13, 20 com 14, 13 com 15, 03 com 16 e 03 com 17 anos (dados obtidos junto ao setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação de Londrina em julho de 2003). Em algumas turmas de classes especiais é possível presenciarmos alunos com idade variando entre 08 e 17 anos.

GRÁFICO 2 – Distribuição de alunos por faixa etária nas classes especiais.



De acordo com orientação da Gerência de Apoio Educacional da Secretaria Municipal de Educação, o componente curricular Educação Física vem atendendo em suas turmas regulares – nas séries iniciais do ensino fundamental – alunos de classes especiais. Na contramão de (re)correntes justificativas para a ausência de disponibilidade por parte de professores para lidar com as implicações pertinentes ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Londrina demonstram disposição para enfrentar mais este desafio. Todavia, algumas contradições devem ser desveladas com a finalidade de superarmos situações que podem comprometer o tipo de atendimento educacional oferecido aos alunos em questão.

Cabe ressaltar a importância do envolvimento coletivo com vistas à organização de um ambiente de aprendizagem que seja o mais adequado aos alunos. Este princípio implica na reunião competências em torno de propostas de intervenção pedagógica que ultrapassem interesses particulares e, em alguns casos, medíocres do ponto de vista pedagógico. Foi o argumento pedagógico que levou – em nível de especificidade do componente curricular Educação Física – a apontamentos que visam otimizar a participação de alunos de classes especiais em aulas de Educação Física. Estes apontamentos representam uma síntese do que foi elaborado pelos professores ao longo das reflexões promovidas por ocasião da pesquisa, especificamente no que diz respeito às classes especiais. São eles:

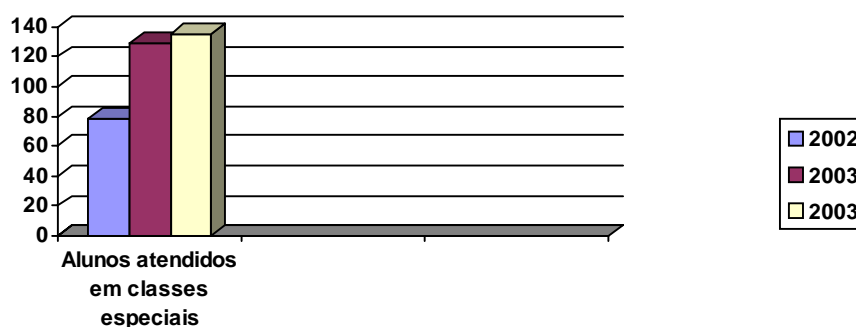
- a) Aproximar nível de desenvolvimento dos alunos de classes especiais e regulares nas aulas de Educação Física;

- b) Dividir, quando necessário, os alunos das classes especiais de modo a não ignorar o indicado no item anterior;
- c) Atender, quando recomendável, a classe especial em horário específico, intercalando aulas em conjunto com turma regular;
- d) Destinar às aulas de Educação Física o tempo necessário – considerando nº de alunos, nº de aulas semanais e tempo de duração das aulas – para o desenvolvimento de um programa efetivo;
- e) Reunir sistematicamente os profissionais ligados ao atendimento de alunos das classes especiais (professor da classe especial, professor de Educação Física, supervisor, equipe de avaliação e apoio psicopedagógico).

As considerações acima decorrem de reflexões oriundas deste estudo sobre as situações vividas por professores de Educação Física que atendem alunos de classes especiais em situações diversas. Cada uma destas recomendações deve ser ponderada sempre na perspectiva de se aprimorar o atendimento oferecido aos nossos alunos. Importa sinalizar que entre as classes especiais de deficiência mental e de condutas típicas observamos distintas demandas que, em certas circunstâncias, justificam uma abordagem pouco convencional – particularmente no que diz respeito à tradição predominante de se utilizarem conteúdos relacionados a jogos e esportes – nas aulas de Educação Física.

Em nível mais geral, há que se refletir profundamente sobre o significado e a função específicos das classes especiais – e, conseqüentemente, de sua participação nas aulas de Educação Física – em contextos educacionais afinados com a idéia de promoção da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. O Gráfico 3 sugere uma tendência ao aumento do número de alunos atendidos nas classes especiais – este número saltou de 78 alunos em maio de 2002 para 129 até o 1º bimestre de 2003 e 135 até o 2º bimestre de 2003 (LONDRINA, 2003). O que isso representa e de que maneira se articula à política municipal de educação são questões merecedoras de atenção, que deve se expressar por intermédio de reflexões e ações prospectivas.

GRÁFICO 3 – Número de alunos atendidos em classes especiais (2002/2003).



Cumprir mencionar que foi a partir da proposição inicial de se focalizar o encaminhamento metodológico em aulas de Educação Física orientadas numa perspectiva inclusiva, que as peculiaridades inerentes às classes especiais – como o aumento do número de alunos nelas atendidos – passaram a despertar interesse nas reflexões do Grupo. Esse interesse provocou uma reflexão específica sobre a questão. Tal reflexão culminou com a elaboração de uma possível agenda para discussões/reflexões sobre o assunto, que foi encaminhada, no segundo semestre de 2003, à Gerência de Apoio Educacional com vistas ao incremento da participação do componente curricular Educação Física no atendimento de alunos matriculados em classes especiais.

No caso específico das classes especiais tanto sua dinâmica de funcionamento, quanto sua função nos ambientes educacionais presentes em nosso sistema de ensino, indicam a necessidade de investimento coletivo dos profissionais da Educação. Diante dos aspectos elucidados, e com a preocupação de não só denunciar problemas, mas anunciar possíveis resoluções, é mister que sejam elencados alguns itens que podem compor uma agenda de discussões com vistas à definição de caminhos a seguir. Cabe ressaltar que é no sentido da superação das contradições vislumbradas que devem caminhar as discussões/reflexões propostas neste estudo – fruto das reflexões dos 13 professores que nele estiveram envolvidos. São elas:

1. Criação de espaços/momentos de *caráter transitório* com vistas à inclusão escolar – as aulas de Educação Física, por exemplo – nos quais os alunos das classes especiais vivenciem situações de aprendizagem em conjunto com alunos das classes regulares;
2. Redimensionamento/Reorganização de tempo e espaço escolares no que tange o atendimento de alunos de classes especiais (por exemplo: permitir que alunos acompanhem determinadas séries – a título de promoção – e sejam avaliados em função dos conteúdos pertinentes ao ritmo particular de desenvolvimento de seu processo ensino-aprendizagem);
3. Elaboração de programa de transição – da escola para o mundo – para alunos com necessidades especiais que chegam à idade limite de permanência nas escolas municipais.

Ao levarmos em conta que nas aulas de Educação Física há uma forte ênfase nos conteúdos de caráter procedimental (realização de atividades físicas / tarefas motoras), percebemos que a reunião de alunos das classes especiais com alunos das séries iniciais do ensino fundamental – com idades cronológicas discrepantes e, principalmente, em momentos de desenvolvimento distintos –, pode comprometer a participação daqueles no que seria um espaço destinado à ampliação do relacionamento entre alunos com e sem necessidades especiais. Isto se deve ao fato de que demandas relativas ao estágio de desenvolvimento, referente ao momento vivido por cada aluno estariam sendo ignoradas. E como nos alerta Fierro “as experiências vividas não passam em vão, tampouco, para os atrasados mentais. A

experiência acumulada, por pior que tenha sido seu processamento cognitivo, determina mudanças na personalidade, no comportamento e, até mesmo, nas estruturas cognitivas" (1995, p.237).

Em um dos raros pontos de consenso entre as variadas óticas sob as quais podemos enxergar a atuação da Educação Física na escola – sem perder de vista as diferenças de ordem epistemológica e conceitual de proposições relacionadas às perspectivas da promoção da saúde (GUEDES e GUEDES, 1994), do esporte (MATVEEV, 1997), desenvolvimentista (MANOEL, 1994) e crítico-superadora (SOARES *et al.* 1992) – pode-se assumir um posicionamento unânime quanto ao incremento do repertório de movimento corporal humano na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para participar do processo de desenvolvimento de nossos alunos em aulas de Educação Física, nossas lentes devem focalizar o movimento corporal – sem restrições excludentes – e não a “deficiência” da pessoa, quando nos propormos abordar este tema. A contribuição de Sánchez Bañuelos (1986) nos permite avançar mais um pouco na questão da particularidade do componente curricular Educação Física ao mencionar que lhe cabe uma didática específica, capaz de tratar de um processo ensino-aprendizagem que tem como foco atividade física / movimento corporal humano. No tocante aos embates decorrentes de perspectivas teóricas distintas, cabe citá-lo ao afirmar que:

Cuando vamos a enseñar una tarea motriz y nuestro objetivo es precisamente el que el alumno la aprenda, las características específicas de la tarea a aprender son las que deben determinar la técnica de enseñanza a emplear, y no consideraciones de carácter general basadas en unas u otras tendencias ideológicas e doctrinales. [...] las diversas técnicas de enseñanza no serán excluyentes entre si, sino que deben ser coherentes con las características de la tarea a enseñar. Si partimos de la premisa de que fundamentalmente el tipo de tarea a enseñar esta en relación con *la edad y posibilidades del alumno*, tendremos asimismo que admitir la premisa de que la técnica de enseñanza estará en íntima relación con la tarea a enseñar (SÁNCHEZ BAÑUELOS, 1986 p.51-52 grifo nosso).

Encontramos em Coll (1997), Coll, Pozo, Sarabia e Valls (1998) e Zabala (1999) uma tipificação dos conteúdos escolares como sendo de ordem conceitual, procedimental e atitudinal, que se referem, respectivamente, à aprendizagem de: a) fatos e conceitos; b) ações que permitem alcançar determinadas metas; c) normas e valores. Estes tipos de conteúdos dizem respeito a qualquer disciplina escolar, por mais que se enfatize predominantemente um deles (como no caso da Educação Física os de ordem procedimental). Coll et al., (1998) indicam que “os saberes e as formas culturais cuja assimilação pelos alunos [...] procura favorecer a educação escolar podem pertencer a uma ou outra dessas categorias”, que por sua vez “podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola” (p.15). Quanto ao equacionamento desses conteúdos ao longo do processo de escolarização, Zabala nos diz que:

[...] seguramente, la distribución de la importancia relativa de los distintos contenidos no es la misma en cada uno de los diferentes periodos. Lo más

probable es que en los cursos más bajos exista una distribución más equilibrada de los diversos contenidos, o que se dé prioridad a los procedimentales y actitudinales por encima de los conceptuales, y que a medida que se va avanzando en los niveles de escolarización se incremente el peso de los contenidos conceptuales en detrimento de los procedimentales y actitudinales (ZABALA, 1997, p.6).

Tradicionalmente a Educação Física concentra a maior parte de suas atividades pedagógicas em conteúdos de tipo procedimental, o que não significa ausência de conteúdos de caráter conceitual ou atitudinal. As tarefas motoras realizadas pelos alunos em quadras/pátios de aula dão à intervenção pedagógica proposta pelo componente curricular Educação Física uma visibilidade pouco comum aos demais componentes curriculares. Ao mesmo tempo as interações entre alunos e professores, manifestas neste ambiente de aprendizagem específico, podem enriquecer sobremaneira o processo ensino-aprendizagem provocado nestas aulas.

A despeito das discussões em torno de se incluir ou não um aluno com necessidades educacionais especiais em uma turma regular, é notória a dificuldade de se equacionar a situação escolar que envolve dois encontros semanais de 50 minutos cada, cerca de 30 alunos – com diferenças entre si que vão desde a questão de gênero à história de vida –, e recursos materiais e instalações nem sempre adequados. Dificuldade, aliás, que não é privilégio do componente curricular Educação Física, e que se complexifica ao pensarmos na participação de alunos com necessidades especiais no mesmo ambiente de aprendizagem que alunos de turmas regulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relacionamento entre as características da pessoa, o ambiente físico-social e as tarefas que lhe são propostas não pode ser ignorado quando da implementação de programas escolares – quer eles sejam, ou não, direcionados para pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Deste modo, as interações dinâmicas entre sujeito, ambiente e tarefa motora se apresentam como sendo ponto crucial nas investigações/intervenções referentes ao comportamento motor de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (MANOEL, 1996, 1998). O desenvolvimento motor é imanente a todas as pessoas e no caso de um padrão de movimento, como andar, por exemplo, é possível observar momentos diferentes para se alcançar um estágio maduro de desenvolvimento.

Cabe ressaltar, no entanto, que ao mencionarmos padrão de movimento não nos referimos a “macdonaldização”, ou padronização da/na resposta motora de uma pessoa em virtude de determinada solicitação do ambiente. Ao contrário, trata-se padrão de movimento como sendo o modo particular que cada indivíduo possui de organizar as ações motoras necessárias à resolução de problemas decorrentes de sua interação com seu ambiente físico-social. O tempo para se chegar a determinado estágio de movimento recebe a influência da interação de aspectos constitutivos e ambientais pertinentes ao indivíduo.

A Educação Física pode contribuir para o e no processo de desenvolvimento motor de uma pessoa que apresenta deficiência, à medida que estruture um ambiente que proporcione vivências motoras capazes de incrementar sua habilidade para solucionar as tarefas apresentadas pelo ambiente físico-social no qual está inserida. Ela lida todo o tempo com a diferença de seus alunos – quer apresentem ou não necessidades especiais –, e esta assertiva impõe que se assumam a heterogeneidade manifesta em seus movimentos corporais. No entanto, tendemos a subestimar as possibilidades de participação desses alunos em nossas aulas.

Devido à visualização de uma contradição na participação do componente curricular Educação Física quando do atendimento educacional de alunos que apresentam necessidades especiais, faz-se necessário ampliar e aprofundar a discussão aqui realizada. Essa contradição é expressão da participação de alunos de classes especiais no componente curricular Educação Física – e não em todos os componentes curriculares – com alunos de turmas regulares, numa perspectiva que se pretende apoiar em preceitos da inclusão.

É fundamental que se alcance coerência entre proposições e ações relacionadas à função e ao funcionamento das classes especiais em ambientes educacionais assentados na perspectiva da inclusão. Caso persista a incoerência entre proposições e ações, intervenções pedagógicas inócuas continuarão se proliferando em nossas escolas. O deslocamento de alunos de classes especiais para classes regulares – assim como o oposto –, e a participação desses alunos em aulas de Educação Física – a título de “inclusão” – devem guardar coerência com o projeto pedagógico de cada unidade escolar. Não é admissível que essas ações aconteçam desprovidas de sentido.

O debate em torno da educação escolarizada de alunos que apresentam necessidades especiais ainda carece de maior visibilidade, e do envolvimento de todos os atores sociais que atuam em nosso sistema de ensino. Os apontamentos feitos pelos sujeitos participantes do estudo, em consequência das reflexões nele fomentadas, denotam a importância de se valorizar o refletir/agir cotidiano dos professores como possível fonte de superação das contradições vivenciadas em nosso sistema de ensino. As considerações aqui anotadas indicam a premência da constituição de Grupos de Estudo/Trabalho específicos – que não prescindam da participação de professores de Educação Física e de todos os profissionais que atendem os alunos das classes especiais – com o intuito de aprimorar o atendimento educacional ofertado a alunos de classes especiais, inseridas em contextos que se pretendem inclusivos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A.M.P. Classe especial e o processo de avaliação do aluno com necessidades educativas especiais. In: III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2002, 1CD.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>>. Acesso em: 04 abr. 2003.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www.ufop.br/graduação/idbtext.html>>. Acesso em: 08 jan. 2001.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/deliberacoes/res_96.htm>. Acesso em: 23 set. 2003.

FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.

GARCIA, E.S. A história escolar de alunos de classes especiais para deficientes mentais. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.) *Inclusão*. Londrina: EDUEL, 2003, p.159-171.

GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P. Implementação de programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde. *Revista Brasileira de Saúde*, v. 3 n.1/4, p. 67-75, 1994.

LONDRINA. Demonstrativo estatístico: quadro de alunos, escolas, professores e funcionários. Disponível em: < <http://www.londrina.pr.gov.br/educacao/perfil>> Acesso em: 10 jun. 2003.

_____. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular*. Londrina, 2000. Mimeografado.

MANOEL, E.J. O que é ser criança? Algumas contribuições de uma visão dinâmica do desenvolvimento motor. In: KREBS, R.J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T.S.(Org.) *Discutindo o desenvolvimento infantil*. Santa Maria : Sociedade Internacional para Estudos da Criança, 1998, p.109-130.

_____. O estudo do comportamento motor da pessoa portadora de deficiência: problemas e questões. *Revista Brasileira de Saúde Escolar*, v. 4, n.3/4, 1996.

_____. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.8, n.1, p.82-97, 1994.

MATVEEV, A.P. *Educação Física Escolar: teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1997.

MIRANDA, M.J.C.; MORI, N.N.R. Um projeto de integração com alunos de classes especiais. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.) *Inclusão*. Londrina: EDUEL, 2003, p.145-157.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. *Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná*. Curitiba, 2001. Versão preliminar sistematizada.

_____. Secretaria do Estado de Educação. *Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná*. Curitiba, 2000. Documento preliminar.

_____. Secretaria do Estado de Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, 1997.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos, 1986.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, S.M.Z.L.; PRIETO, R.G. Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNEs. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.7, n.1, p.101-115, 2001.

ZABALA, A. (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Aprendizaje significativo: el profesor como movilizador de las competencias de sus alunos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 6., São Paulo. *Anais...* São Paulo: Grupo Associação de Escolas Particulares, 1997. p.1-39.

Recebido em 09/06/03
rEFORMULADO EM 27/11/03
Aceito em 20/12/03

G. C. Cruz; D. M. R. Razente & E. M. C. Mangabeira