



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES COOPERATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

SPECIALIZED EDUCATION SERVICES AND PHYSICS EDUCATION: COOPERATIVE POSSIBILITIES IN THE DAILY SCHOOL LIFE

Carlos Henrique Ramos Soares
Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as relações entre Educação Especial e Educação Física a partir da busca pela implementação de um plano de ação inovador, que propõe a realização de atividades compartilhadas que envolvem o planejamento e a execução do serviço de Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional de uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa, de natureza qualitativa, pode ser definida como um estudo de caso, uma vez que seus principais eixos metodológicos foram o levantamento bibliográfico e a observação participante. Ao longo do estudo, verificou-se que a ação do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e suas conexões com o trabalho pedagógico dos demais professores da escola estão previstas na maior parte dos dispositivos legais que orientam a operacionalização desse serviço. Os desafios estão centrados na análise daquilo que é considerado currículo e não nas supostas limitações do aluno. Percebeu-se que a proximidade entre o Atendimento Educacional Especializado e áreas específicas, como a Educação Física, tem como efeitos o envolvimento da dimensão corporal, a aprendizagem dos contextos e a valorização do trabalho cooperativo. Essas diretrizes podem indicar uma qualificação das intervenções e anunciam possibilidades de construção de percursos que alteram reciprocamente os trabalhos do professor de Sala de Recursos, quanto do docente de área específica.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Física. Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

This study aims to analyze the relations between Special Education and Physical Education. It is based on the implementation of an innovative action plan to carry out shared activities that are linked to the planning and execution of specialized education services for students with disabilities. These students attend the resource room in a municipal elementary school of a city within the metropolitan area of Porto Alegre/RS. This is a qualitative research that can be defined as a case study; literature review and participant observation were the main methodological tools used. The regulatory provisions that guide the specialized education services announce the importance of connections between this specific service and the pedagogical work of the other teachers at the school. We can see that the proximity between the specialized education services and specific areas, such as Physical Education, produces effects: the analysis of what is considered curriculum; involvement of the corporal dimension; the understanding of contexts; and the appreciation of cooperative work.

Keywords: Special Education. Physical Education. School Inclusion. Specialized Education Services.

Introdução

Tive um sonho horrível, estávamos, meus companheiros e eu, na escola, vinham uns maus e obrigavam-nos a tomar um líquido para diminuir. Um líquidozinho para diminuir-mos, para que entrássemos nas aulas, porque nossos corpos eram grandes para entrar nas aulas.

Quando o tomávamos, as cabeças não diminuía, mas os corpos ficavam achatados como de papel... Como cadernos! Sabe como quando as professoras põem os cadernos para corrigir, um em cima do outro sobre a escrivaninha? Assim ficávamos. As cabeças de uns tapavam as dos outros. Era terrível, não se podia ver quem era quem.

Só se viam os corpos-cadernos achatados.¹

¹ Texto retirado da obra de Alicia Fernandez (1990, p.63). Trata-se de um relato feito por Maria Sol, uma aluna da terceira série de uma escola municipal de Buenos Aires, durante seu atendimento na clínica da autora, sobre um pesadelo que havia tido na noite anterior.

Ao longo dos últimos anos, intensificaram-se as estratégias governamentais com o intuito de possibilitar a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como o conjunto de dispositivos normativos que a operacionalizam, têm provocado, conforme Claudio Roberto Baptista (2011), um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e a atuação de seus profissionais.

Dentre as diretrizes propostas pela referida política, destacamos aquela que indica que o serviço de Atendimento Educacional Especializado deve ser complementar e/ou suplementar ao ensino realizado na sala de aula comum. Essa mudança de perspectiva, além de possibilitar o avanço do número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas regulares – fenômeno evidenciado pela análise das matrículas nas escolas regulares e nos serviços exclusivamente especializados indicadas no Censo Escolar do INEP (BRASIL, 2013) –, redimensionou a função do professor especializado em Educação Especial, permitindo-lhe atuar de forma articulada com os demais professores da escola. Em sintonia com essas diretrizes, encontramos as linhas organizadoras para a ação desses professores, expressas na Resolução CNE/CNB n.º 04/2009, que indica ações como: “*estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares*” (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Com o intuito de contribuir para essa discussão, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e os efei-

tos da implementação de um plano de ação inovador², cuja proposta é a realização de atividades compartilhadas entre os professores de Educação Física e de Educação Especial, durante o planejamento e a execução do serviço de Atendimento Educacional Especializado para alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional de uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS).

Pensar as mudanças na ação docente: comunidades de formação

Diante desse contexto, nossa análise parte de um trabalho que envolve pesquisa e formação, em atividades regulares e periódicas que encontram pontos de conexões com as proposições teórico-metodológicas associadas ao conceito de “comunidade de prática” em sintonia com as ideias de Etienne Wenger (2006). De acordo com esse estudioso, podemos compreender uma “comunidade de prática” como um grupo de profissionais que se unem em torno de um empenho comum, no qual estão presentes relações de reciprocidade, em um processo que envolve a estimulação das capacidades reflexivas de seus membros. Embora esse conceito não seja específico de espaços formativos ou de pesquisa, as características

² Esse plano de ação inovador é uma das ações previstas no Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEPIE/UFRGS). O Observatório da Educação é um projeto subsidiado pela Capes e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com duração de quatro anos (2013-2016), cuja temática central/título é “Políticas de Inclusão Escolar: o Atendimento Educacional Especializado em municípios do Rio Grande do Sul”. Esse projeto tem como um de seus objetivos a formação de pesquisadores em diferentes níveis, contemplando com bolsas de pesquisa profissionais vinculados à Educação Básica da rede pública de ensino, o que dá origem a um grupo de trabalho (GT) específico para a discussão e a promoção de práticas pedagógicas consideradas inovadoras.

desse grupo de profissionais que se reúnem, motivados pela busca de conhecer e “traduzir” o conhecimento pedagógico em experiências inovadoras, poderiam evocar os pressupostos apresentados por Wenger (2006). Ao apresentar as premissas daquilo que esse autor chama de uma teoria social da aprendizagem, afirma:

O foco primário dessa teoria está na aprendizagem como participação social. Participação aqui se refere não somente a eventos locais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de ser participante ativo nas *práticas* de comunidades sociais e de se construir *identidades* em relação a essas comunidades (WENGER, 2009, p. 210, tradução nossa, grifo nosso).

Assim, as ações específicas da investigação que alimentam nossas reflexões estão vinculadas a um grupo de trabalho responsável pela elaboração de diferentes planos de ação inovadores. Trata-se de um grupo temático dedicado à inclusão escolar, composto por profissionais que procuraram, ao longo do primeiro semestre de 2013, sistematizar uma série de reuniões que favorecessem a construção coletiva dos trabalhos. Nesses momentos de encontro, analisaram-se textos, discutiram-se conceitos e conheceu-se, por meio dos relatos dos professores participantes, a dinâmica do cotidiano das escolas escolhidas para a implementação da proposta inovadora. Assim, tendo como base os estudos de Graciela Messina (2001), José Cosme Drumond (2011) e Alexandro Braga Vieira (2012), ao final de um ciclo de reuniões, percebemos que um dos princípios organizadores de nosso trabalho deveria ser a ideia de que projetos educacionais inovadores precisam estar ligados à *necessidade de mudança do cotidiano escolar*.

Partindo desse princípio, realizamos uma série de observações do cotidiano dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado da escola escolhida para a realização do trabalho, por ser esse o contexto de ação profissional de um dos

autores do presente texto. Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino da região metropolitana de Porto Alegre (RS) que possui 1.370 alunos e 32 professores e que conta com uma Sala de Recursos em funcionamento desde 2012, na qual atua uma professora com formação especializada em Educação Especial e que dedica 20 horas semanais a essa atividade. A partir do trabalho dessa docente, previu-se o atendimento de 29 alunos. Em se tratando de um contexto conhecido, buscou-se compreender como se estabeleciam as relações entre a professora responsável pelos atendimentos, os alunos e demais professores da escola. Além dessas observações iniciais, pudemos analisar também os planos de trabalho e os registros das atividades que eram realizadas na Sala de Recursos e na sala de aula comum. Nesses diferentes espaços, foi possível observar que o corpo e o movimento corporal das crianças não integram as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. Mesmo que seja de forma “oculta” e não associadas a orientações específicas, as pistas encontradas apontam que, durante os atendimentos, estar em silêncio e imóvel parecem ser pré-requisitos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Até mesmo quando eram oferecidos jogos pedagógicos³ para os alunos, na Sala de Recursos, estes eram de tabuleiro, exigindo, conforme o relato da professora, “que as crianças ficassem sentadas e concentradas para jogar” (informação verbal).

Após realizar as observações iniciais, percebemos que seria possível contribuir para qualificar a dinâmica do Atendimento Educacional Especializado incorporando conteúdos que são trabalhados durante as aulas de Educação Física. Em uma reunião com a equipe diretiva da escola e com a professora responsável pelos trabalhos na Sala de Recursos, expusemos a ideia de que

³ Os jogos de damas, xadrez, memória e dominó fazem parte dos jogos pedagógicos disponíveis para trabalhar com os alunos na Sala de Recursos Multifuncional.

algumas atividades poderiam ser realizadas com jogos e brincadeiras, permitindo que o movimento corporal também estivesse presente como fio condutor dos atendimentos. Apesar de reconhecermos a importância dos jogos de xadrez, damas, dominó, bingo e do jogo da memória, consideramos que os alunos podem ser beneficiados quando estão em pauta exigências e provocações que não se restrinjam ao uso do pensamento lógico e da abstração. Partindo da ação característica da Educação Física, acreditamos que o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático⁴ também pode ser feito a partir de atividades como amarelinha, dança das cadeiras, queimada, pega-ajuda, polícia e ladrão, boliche, dentre outras, nas quais são utilizados materiais como bolas, bastões, cordas, arcos e cones, através das quais se pode explorar ao máximo o movimento corporal e a criatividade das crianças. A partir da leitura dos estudos de Jean Le Bouch (1986), João Batista Freire (1989), Fernandez (1990), Baptista (2011), Eduardo José Manzini (2011), dentre outros pesquisadores da área da Educação Física e da Educação Especial, encontramos pistas para pensar sobre essa pluralidade de ações que podem ser desenvolvidas pelos professores dessas diferentes áreas dentro da escola.

Portanto, identificados a temática, o contexto de pertencimento e os objetivos centrais deste trabalho, podemos afirmar que a trajetória evocada para apresentar esta reflexão se associa aos princípios da pesquisa qualitativa e tem como base a análise circunstancial de uma realidade específica, de modo que, a partir dessa singularidade, possam ser pensados os eixos organizadores de uma ação docente compartilhada que amplie o sentido atribuído ao currículo na escola. Para tanto, analisam-se os possíveis direcionamentos que a legislação educacional vigente aponta para

⁴ Citamos como exemplo o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático porque este foi um dos itens encontrados nos planos de Atendimento Educacional Especializado que analisamos durante nossas observações.

o desenvolvimento de ações compartilhadas entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula comum. Além disso, apresentamos uma revisão de pesquisas da área da Educação Física que refletem sobre o papel dessa disciplina no contexto escolar e discutimos as dinâmicas que tornam evidente o lugar que o corpo ocupa na escola a partir da interlocução com o contexto da escola investigada.

Atendimento Educacional Especializado: o desafio de articular a educação especializada com o ensino comum

Gostaríamos de destacar que organizamos nossas reflexões utilizando como referência os estudos de Baptista (2011) e Manzini (2011). Nessas pesquisas, os autores fornecem pistas para pensarmos sobre os desafios que marcam a implementação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, a implementação de ações que indiquem a “tradução” desse conjunto de diretrizes em proposições práticas que envolvam a oferta de serviços e a organização pedagógica das redes de ensino. De acordo com as reflexões de Pierre Muller e Yves Surel (2002), esse processo de interpretação que caracteriza a ação dos atores sociais é constitutivo da própria política. Para além das questões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência, há outras temáticas que têm grande implicação quando pensamos o currículo escolar, como a constituição de planos de atividade para as diferentes etapas da escolarização, a presença (ou a ausência) de áreas disciplinares – como a Educação Física ou as Artes – em apenas algumas dessas etapas, além de uma hierarquia entre essas áreas que organiza modos diferentes de propor atividades pedagógicas, avaliá-las e considerá-las como parte de um percurso formativo.

No que se refere à experiência específica analisada neste texto, é importante destacar nosso envolvimento com a docência,

uma vez que um dos autores tem, no momento de elaboração desta análise, vínculo com uma escola de Educação Básica. Evocamos o princípio de que propostas educacionais inovadoras precisam estar ligadas à necessidade de mudança vivida pelos sujeitos implicados nesses contextos, o que nos afasta de uma perspectiva puramente organizacional para modificar as dinâmicas institucionais, ou ainda alterar a superfície e a visibilidade de determinados processos. No plano da ação educativa e das atuais diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, em sintonia com novos marcos normativos, identificamos uma ampla gama de possibilidades de ação envolvendo o conhecimento especializado em Educação Especial e o conhecimento especificamente pedagógico da ação docente em geral. Apesar da intensidade do desafio, centrado na questão do currículo, consideramos que a alternativa seja olhar atentamente para propostas e trajetórias que procuram atender às demandas que surgem com a operacionalização desse serviço.

Como destacamos em precedência, a ação do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e suas conexões com o trabalho pedagógico dos demais professores da escola estão previstas na maior parte dos dispositivos legais que se associam às diretrizes da política brasileira associada à Educação Especial. Assim, consideramos necessário olhar mais atentamente para alguns desses dispositivos, pois estes nos ajudam a pensar que uma proposta de trabalho compartilhada entre o professor de Educação Física e o de Educação Especial é possível no contexto da escola comum.

Podemos iniciar nossas reflexões a partir da Resolução n.º 04/2009, pois ela especifica, em seu artigo 9º, quem pode participar da equipe de trabalho responsável pelo Atendimento Educacional Especializado:

[...] a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os

demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009, grifo nosso)

Para Manzini (2011), analisar essa variável é importante, porque assim é possível identificar se o trabalho está sendo realizado de forma conjunta ou se o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado continua sendo o único profissional que decide o que deve ser feito. Com o intuito de evitar essa situação, Baptista (2011) ressalta que o artigo 13 da mesma resolução, nos seus incisos IV, VI e VIII, indica também a possibilidade de se realizar um trabalho em parceria com os demais profissionais da escola.

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
[...]

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
[...]

VIII – *estabelecer articulação* com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Como podemos observar, tais dispositivos legais indicam que é de responsabilidade dos professores que se ocupam do Atendimento Educacional Especializado a elaboração e a execução desse serviço, articulando os objetivos com os demais professores do ensino comum. Essa ação evidencia uma perspectiva da Educação Especial que pode ser considerada inovadora, porque gera a necessidade de planejamento e de articulação entre a educação especializada e o ensino comum, propiciando, de alguma forma, modificações na dinâmica do cotidiano escolar.

Como veremos a seguir, partindo desses pressupostos legais, busca-se analisar alternativas vinculadas a um contexto específico, no qual a disciplina de Educação Física é proposta como uma ação articulada à Educação Especial, com o objetivo de contribuir para que a escola repense o lugar que o corpo dos alunos ocupa em seus diferentes espaços.

Atendimento Educacional Especializado e Educação Física: espaços para repensar o lugar do corpo na escola

De acordo com Silvia de Mattos Gasparian Colello (1993), quando ingressam na escola, os alunos já começam a viver em um novo ambiente, cuja rotina é composta por sala de aula, filas, cadernos, livros didáticos, cópias do quadro-negro, horários definidos para conteúdos específicos, etc. Conforme o autor, tanto os espaços como as diferentes responsabilidades que até então não faziam parte do cotidiano dessas crianças serão utilizados para o início de uma longa jornada em busca do desenvolvimento cognitivo, que obrigatoriamente começaria pelo processo de alfabetização.⁵

Para João Batista Freire e Alcides José Scaglia (2003), um aspecto a ser considerado nessa trajetória diz respeito ao tempo de escolaridade de cada aluno, pois, desde o seu ingresso no Ensino Fundamental, até o término do Ensino Médio, as crianças ficam confinadas cerca de 8.800 horas no espaço de sala de aula. Nessa perspectiva, de acordo com os autores:

Se há uma área em que o sistema educacional avançou pouco, foi quanto à liberdade de atuação corporal dos alunos. Nesse aspecto, o ambiente escolar continua restritivo, submetendo os alunos a reduzidos espaços físicos de

⁵ Alfabetização no sentido restrito da palavra é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é a ação de ensinar ou o resultado de aprender o código alfabético, relação entre letras e sons (MOLL, 1996).

aproximadamente meio metro quadrado, o equivalente aos limites de sua carteira escolar (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 7)

Uma crítica a esse contexto, no qual as atividades corporais vão perdendo espaço com o passar dos anos, pode ser encontrada no trabalho de Le Bouch (1986), que evidencia a supervalorização das atividades intelectuais em detrimento das físicas por parte da escola. Da mesma forma, Max Günther Haetinger (2005) reforça a ideia de que as instituições escolares têm tratado o corpo apenas como uma mala que carrega o cérebro. Freire (1989) complementa essa ideia ao afirmar que a aprendizagem de conteúdos na escola geralmente é desprovida do corpo e de experiências sensoriais. Segundo o autor, o modo como está estruturado o ambiente escolar oferece poucas possibilidades para o movimento corporal do aluno se manifestar e se desenvolver.

Em relação a essa questão, podemos observar que as regras e normas estabelecidas pela escola, a formatação do espaço de sala de aula, bem como a distribuição do tempo de duração de determinadas disciplinas revelam uma certa relação de poder e uma hierarquização dos conteúdos. Considerando esse contexto, não é difícil entendermos o papel que foi destinado ao corpo, ao movimento corporal e à Educação Física dentro do espaço escolar ao longo dos anos. No que tange a essa disciplina, ela aparece, na maior parte das vezes, apenas como uma atividade puramente recreativa ou de fortalecimento muscular, na qual o movimento corporal parece ter fim em si mesmo. Outro aspecto relevante que merece destaque diz respeito aos períodos de planejamento, à reunião de pais, aos conselhos de classe e a outras decisões pedagógicas, nas quais não existe a participação efetiva do professor responsável por essa disciplina.

Partindo dessas constatações, podemos considerar que o pesadelo descrito por Maria Sol, destacado na epígrafe do presente texto, é, repetindo as palavras de Fernandes (1990, p. 64),

“dolorosamente real”. Encontramos pistas que nos ajudam a repensar o lugar da disciplina de Educação Física como área do conhecimento que pode mudar essa visão fragmentada de corpo/mente e contribuir para os processos de inclusão escolar nos trabalhos de Suraya Cristina Darido (2003), Humberto Maturana e Sima Nisis de Rezepka (1995), Mauro Betti (1991, 1992), Freire (1989) e Le Bouch (1986). As pesquisas desses autores convergem na medida em que defendem que o conteúdo dessa disciplina, na escola, não pode se restringir ao ensino de habilidades motoras, embora este possa ser um dos objetivos a serem alcançados.

Le Bouch (1986) considera que a educação psicomotora serve de base para todo o aprendizado escolar, na medida em que ela pode promover não apenas o desenvolvimento das funções motoras, mas as relações destas com as funções mentais. Freire (1989) amplia essa ideia, ao mostrar que, além da educação do e pelo movimento⁶, essa perspectiva de trabalho entende que o corpo e a mente são componentes que integram um único organismo.

Seguindo estas pistas, Betti (1992, p. 286) relata que:

Não basta para o aluno correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios da corrida. Não basta aprender as habilidades motoras específicas; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível. É preciso enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível.

Como podemos observar, esse autor procura mostrar a importância de a criança vivenciar várias formas de movimento, sejam elas ligadas ao esporte ou não. De acordo com sua perspectiva

⁶ Educação do movimento: conquista de movimentos cada vez mais coordenados; educação pelo movimento: uso dessa base para outras aquisições.

de trabalho, é necessário compreendermos o movimento corporal para além do seu sentido biológico. Além disso, Betti (1992) destaca que é fundamental entender que o corpo, por intermédio desse movimento, expressa emoções, desejos, intenções etc.

O trabalho de Maturana e Rezepka (1995) nos ajuda a entender essa perspectiva por meio dos conceitos de formação humana e de capacitação. Segundo esses autores, a capacitação tem a ver com a aquisição de habilidades e as capacidades de ação no mundo em que se vive, como os recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que queira experimentar como uma vivência específica. No que tange ao conceito de formação humana, os pesquisadores ressaltam que “tem a ver com o desenvolvimento do menino ou da menina como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável” (MATURANA; REZEPKA, 1995, p. 11). De acordo com Elizabeth Paoliello Machado de Souza (1997), a principal atitude do professor de Educação Física deve ser a de ensinar a vivenciar os valores humanos, no sentido de que o aluno tenha a oportunidade de experimentar a *cooperação*, a *responsabilidade*, a *amizade*, a *solidariedade* e o *respeito* a si próprio e aos demais durante a realização das atividades. Também encontramos possíveis conexões da Educação Física com as atuais diretrizes do campo da Educação Especial e dos processos de inclusão escolar nas ideias defendidas por Betti (1991). Diferentes trabalhos apontam que esse autor é o primeiro pesquisador a atentar, de maneira explícita, às questões relativas à exclusão e à não participação dos alunos nas aulas de Educação Física (DARIDO, 2003; SILVA; SEABRA; ARAÚJO, 2008). Betti (1991) descreve que a escolha de estratégias, bem como a de conteúdos específicos que serão trabalhados com os alunos, deve obedecer aos seguintes princípios metodológicos: 1º) Princípio da Inclusão: os conteúdos e estratégias escolhidos devem sempre propiciar a inclusão de todos os alunos; 2º) Princípio da Diversidade: a escolha

dos conteúdos deve, tanto quanto possível, incidir sobre a totalidade da *cultura corporal de movimento*⁷, incluindo jogos, esporte, atividades rítmicas/expressivas, dança, lutas/artes marciais, ginástica e práticas de aptidão física, com suas variações e combinações; 3º) Princípio da Complexidade: os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries, tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas à combinação de habilidades, habilidades especializadas, etc.) como cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, etc.); e 4º) Princípio da Adequação ao aluno: em todas as fases do processo de ensino, deve-se levar em conta as características, capacidades e interesses do aluno nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.

Como podemos observar, quando o autor insere, em seus princípios de trabalho, os conceitos de inclusão, diversidade, complexidade e adequação, a interlocução com os princípios pedagógicos que atualmente defendemos para os processos de inclusão escolar se faz presente. No entanto, embora já tenhamos um conjunto de ações – políticas educacionais, diretrizes operacionais e pesquisas – que propõem e viabilizam novas alternativas para potencializar a utilização do movimento corporal nas escolas, ainda atendemos alunos, em espaços escolares (sala comum e sala de recursos), que, na maior parte das vezes, negam a existência do corpo.

Quando analisamos o momento histórico em que os trabalhos de Betti (1991) e Freire (1989) foram publicados, podemos pensar que um plano de ação que tem como base os conteúdos da Educação Física, cujo movimento corporal é o fio condutor das atividades, não parece ser “inovador”. No entanto, quando observamos o cotidiano da escola, percebemos que as ideias desses autores,

⁷ Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para área da Educação Física (MEC/SEF, 1997), cultura corporal de movimento é a ressignificação dos movimentos criados pelo homem ao longo da história, sejam eles de ordem militar, tecnológica, religiosa, relacionados a rituais e festas ou apenas lúdicos.

apesar de propostas há mais de vinte anos, estão longe de serem consideradas ultrapassadas, pois ainda não foram incorporadas pelos profissionais que lá atuam. Nesse sentido, como bem apontam Clarissa Haas e Mauren Lucia Tezzari (2013), um olhar dirigido às necessidades e às singularidades dos cotidianos escolares é tomado como dispositivo potente para compreendermos que as rotinas pedagógicas não precisam ser novas ou originais para se inscreverem como práticas inovadoras.

Frente a essa realidade, a dinâmica de trabalho que se configurou entre o professor de Educação Física e a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado foi pautada, ao longo do segundo semestre de 2013, pelo trabalho realizado com os alunos que, além de frequentar os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional, estavam incluídos nas turmas pelas quais o referido professor de Educação Física era responsável. Vale destacar que a realização de um trabalho articulado entre esses profissionais surgiu na medida em que o professor de Educação Física passou a frequentar o espaço da Sala de Recursos, semanalmente, nos períodos em que tinha disponibilidade, para realizar o planejamento de suas aulas. Apesar de ter acolhido de forma positiva suas indagações/proposições, a professora responsável pelos atendimentos estranhou tal aproximação, principalmente pelo fato de que a disciplina de Educação Física não está habitualmente vinculada aos altos índices de repetência escolar.

A partir das observações feitas durante o trabalho realizado na Sala de Recursos e no decorrer das aulas de Educação Física no pátio da escola, reorganizamos os planos de Atendimento Educacional Especializado que já haviam sido elaborados pela professora, destacando alguns objetivos que poderiam ser trabalhados de forma compartilhada durante os atendimentos e durante as aulas de Educação Física, junto com os demais colegas de turma. Com o intuito de desenvolver o sentimento lúdico de descoberta e de

curiosidade, o trabalho foi realizado de forma global, sem preocupação técnica excessiva, com o emprego de materiais que estimularam tanto as habilidades motoras de estabilidade, de locomoção e de manipulação, como também a autonomia, a criatividade e a convivência coletiva. Apoiados pelos estudos de Airton Negrine (2002) e Athos Falkenbach, Greice Drexler e Veronica Werle (2007), organizamos a dinâmica das aulas de uma forma mais livre, distribuindo diferentes materiais pelo pátio, deixando os alunos à vontade para explorar, brincar e tomar decisões individualmente ou em grupo. Nosso papel como professores era o de atender às demandas das crianças, adotando uma postura de ajuda e sugerindo novos desafios.

Nossos objetivos específicos procuravam desenvolver tanto a coordenação motora ampla e fina, através de atividades que estimulavam a capacidade de memorização e de comunicação, como também o desenvolvimento da formação humana dos alunos. Pensamos, também, que a utilização e a exploração de materiais variados poderiam potencializar a compreensão de alguns conceitos básicos como grande/pequeno, muito/pouco, mais/menos e aberto/fechado juntamente com o reconhecimento de diferentes cores e formas geométricas.

Com o objetivo de avançar na investigação acerca de pistas que possam reforçar nossas reflexões, destacamos exemplos de atividades que foram realizadas na Sala de Recursos e durante a aula de Educação Física. Vale lembrar que, mesmo tendo um espaço menor, a Sala de Recursos nos permite realizar atividades que possibilitam diversos tipos de movimentos corporais. Por isso, em um dos atendimentos, afastamos todas as mesas, cadeiras e armários para um canto da sala e espalhamos pelo chão muitos colchonetes; os alunos puderam, dessa forma, explorar o espaço de diferentes maneiras. Ao correr, caminhar, rolar e pular, eles vivenciaram também muitas situações de desequilíbrio, as quais propiciaram a

aprendizagem de novas posturas corporais em superfícies instáveis. Nossa intenção, ao propor essa atividade, era fazer com que os alunos, além de identificar os diferentes segmentos corporais, pudessem experimentar novas formas de se deslocar pelo espaço.

Um dado interessante, apontado nas observações do professor de Educação Física e da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, diz respeito às interações que aconteceram quando a atividade foi realizada durante a aula de Educação Física. Ao contrário do que aconteceu na Sala de Recursos Multifuncional, durante o atendimento individualizado, a mesma atividade, realizada com os outras crianças, propiciou interessantes momentos de interação, desde o segurar a mão do colega que está ao lado para ficar equilibrado e não cair, até a possibilidade de “se mostrar” e dizer “olhe só o que eu consigo fazer, tente você também”. No espaço coletivo, quando o colega conseguia realizar o movimento, todos vibravam, ficavam alegres e batiam palmas, mostrando-nos que o espaço de sala de aula comum oferece ao aluno oportunidades de estímulo ampliadas em relação à dinâmica adulto/criança do atendimento individual. Para Falkenbach, Drexler e Werle (2007), é nesse contexto rico e desafiador que os professores devem organizar recursos pedagógicos que favoreçam as relações entre as crianças. Segundo os autores, podemos começar a compreender os processos de inclusão escolar quando entendermos que o fato de procurar alguém para brincar junto é também o reconhecimento da legitimidade da relação com os colegas.

Considerações finais

O desafio evocado, portanto, quando propusemos a realização de atividades compartilhadas entre os professores de Educação Física e de Educação Especial, durante o planejamento e a execução do plano de Atendimento Educacional Especializado, está associado às lacunas que ainda existem na escola e que podem ser

preenchidas pelo trabalho desses profissionais. Acreditamos que existem muitas ações que podem contribuir para que o movimento corporal se faça presente durante todo o processo de ensino-aprendizagem, através de jogos, danças e brincadeiras, a fim de complementar ou suplementar a formação e a participação dos alunos com deficiências nas turmas comuns do ensino regular.

Ao longo do presente texto, apresentamos reflexões que se originaram em um programa específico, o Observatório da Educação, no qual a relação entre a pesquisa acadêmica e a ação docente está articulada pelo compromisso de propor o *novo*. Discutimos o que seria esse elemento novo e como é possível concebê-lo por meio de uma aprendizagem necessariamente coletiva, para a qual o conceito de “comunidade de prática” parece ser de grande pertinência. Além disso, destacamos lacunas e apresentamos pistas de trabalho envolvendo a Educação Física e a Educação Especial. A compreensão dessas lacunas nos leva ao reconhecimento de que há espaço para a construção de iniciativas curriculares que integrem corpo e dimensão cognitiva, reconhecendo que conhecemos em modo global, pensamos e nos comunicamos “com” o corpo, pois somos também corpo. A rigidez habitual que restringe as atividades do Atendimento Educacional Especializado a propostas de caráter abstrato e supostamente reflexivo empobrece a ação pedagógica, como ocorre com uma Educação Física repetitiva, simplificadora e pouco dinâmica. As mudanças são necessárias, portanto, em ambos os campos.

Quando pensamos em um plano de ação pedagógico elaborado de forma coletiva, que possibilita a interlocução com outras áreas do conhecimento, é porque acreditamos que podemos ensinar aos alunos conteúdos de Química e Física quando eles estão com sede por terem corrido em um dia de muito calor, ou ensinar Português quando eles cantam e dançam ouvindo suas músicas preferidas. Percebemos que é dessa maneira, agindo no cotidiano,

que transformaremos a escola em um local agradável e de boas lembranças para nossos alunos. Queremos acreditar que estamos inovando, na medida em que nossas ações evitariam pesadelos como o relatado por Maria Sol.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011. Edição Especial.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 02, p. 282-287, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP . **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2012**. Brasília, 2013. 41p.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e motricidade**: revendo essa antiga parceria. Cadernos de Pesquisa. n. 87, p. 58-61, 1993.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Ed. revisada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DRUMOND, J. C. **Políticas de inovação educacional**: subjetivação e modo de ser docente na Escola Plural. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FALKENBACH, A.; DREXSLER, G.; WERLE, V. Didática da educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 103-119, jan. 2007.

FERNADEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação Física como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

HAAS, C.; TEZZARI, M. L. O cotidiano escolar e a necessidade como descritores da cena: as práticas pedagógicas inovadoras nos processos inclusivos. In: **I Colóquio de Educação Especial e Pesquisa**: História, Política, Formação e Práticas Pedagógicas. Realização UFRGS, UFES e UFSCAR. Canela, set. 2013.

HAETINGER, M. G. **O universo criativo da criança**. 3. ed. [s. l.]: Ed. Criar, 2005.

LE BOUCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANZINI, E. J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicitude no atendimento educacional especializado**. 2011. Nova Almeida, ES. 11 a 13 abr., 2011.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formación humana y capacitación**. Santiago: Dolmen, 1995.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, v. 2, nov. 2001.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco e Alceu Ferraro. Pelotas: Educar, 2002.

NEGRINE, A. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2002.

SILVA, R. F.; SEABRA, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional**. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

SOUZA, E. P. M. de. **Ginástica Geral: uma área de conhecimento da Educação Física**. 1997. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

WENGER, E. **Comunità di pratica**. Aprendizamento, significado e identità. Tradução: Merlini, R. Raffaello. Milano: Cortina, 2006.

WENGER, E. A social theory of learning. In: ILLERIS, K. **Contemporary theories of learning: learning theorists – in their own words**. New York: Routledge, 2009.

Sobre os Autores

Carlos Henrique Ramos Soares é licenciado em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Além disso, é integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE). E-mail: chr_soares@yahoo.com.br

Claudio Roberto Baptista é Doutor em Educação pela Università di Bologna. É professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordena o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE). E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br

Apoio: CAPES/INEP

