



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Mestrado em Educação Física

JULIO CESAR SOARES DA SILVA

**OS ESTUDOS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA:
O CASO DA FEF/UNB**

Brasília

2018

JULIO CESAR SOARES DA SILVA

**OS ESTUDOS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA:
O CASO DA FEF/UNB**

Área de Concentração: Atividade Física e Esporte

Linha de Pesquisa: Estudos Sociais e Pedagógicos da
Educação Física, Esporte e Lazer.

Tema da pesquisa: Formação em Educação Física

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação Física da
Universidade de Brasília, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
Física.**

Orientador: Professor Doutor Lino Castellani Filho

Brasília

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIO CESAR SOARES DA SILVA

**OS ESTUDOS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA:
O CASO DA FEF/UNB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Lino Castellani Filho (Orientador)

Programa de Pós-Graduação da FEF/Universidade de Brasília

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro (UnB)

Programa de Pós-Graduação da FEF/Universidade de Brasília

Prof. Dr. Roberto Lião Junior (SEDF)

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Brasília, agosto de 2018

DEDICATÓRIA

Manicoré ó cidade altaneira,

Para tua grandeza,

Glória e defesa,

Tens para sempre o nosso amor

E a nossa vida (Trecho do Hino do município de Manicoré-Am), letra de Olga Soares, minha mãe, uma das autoras,

Aos meus amigos e familiares pelo carinho, apoio e amizade,

A Dona Walfrida e seu Dídimio Soares, avós amados, obrigado pelo começo de tudo,

Aos meus netos e netas e os filhos Bruno, Luís, José e as pétalas do meu coração, Mayara e Carol, amores da minha vida,

A Dona Olga e seu Oliveira, pais queridos, amores eternos, toda paixão,

meu agradecimento por todo amor e carinho que houver nessa vida,

Ao meu amor, minha paixão eterna, Sandra, pela felicidade e companheirismo da vida,

A Deus, meu amigo e companheiro de todos os momentos felizes e difíceis da minha caminhada na vida.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos Renan, Gustavo, Verônica e Josias, parceiros das horas precisas e necessárias,

Aos alunos, funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB pelo apoio e incentivo,

Aos mestres da vida e da academia do Avante, pelos ensinamentos e a energia da esperança e da luta,

Aos incentivadores permanentes da nossa trajetória, Zezão, Liáo, Toinha e Juarez, pelos passos determinantes dos caminhos iniciais,

Ao meu amigo e orientador Lino Castellani Filho, pela luz da sabedoria e dedicação, meu humilde e profundo agradecimento pela honra e a oportunidade de ser seu aluno.

“apoiamo-nos numa visão dinâmica de sociedade, para a qual a sociedade está em constante processo de transformação, sendo o confronto entre os distintos interesses das classes sociais constitutivas da textura social, o motor de sua história. Assim, entendemos estar na própria capacidade organizativa dos distintos setores sociais, a possibilidade concreta e objetiva de fazerem valer seus direitos, dentre eles o de receberem de áreas profissionais diversas, serviços de qualidade. Leis e regulamentos existiriam, desta forma, como ratificadores daquilo que reconhecemos como direito inerente ao pleno exercício da cidadania.”

Castellani Filho

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal a investigação sobre os elementos presentes na formação dos licenciandos em Educação Física da UnB, de modo a estarem aptos à atuarem na escola inclusiva do sistema regular de ensino. Conhecer a história desde os primeiros passos até os dias atuais foi imprescindível para nossa crítica, tendo como base fundamental o referencial teórico do materialismo histórico dialético. Por isso, realizar uma reflexão crítica ao pós-modernismo, que estabelece de maneira nova o tema da inclusão, até uma análise aprofundada sobre o tema da educação inclusiva e o conteúdo dos currículos presentes no curso de licenciatura da FEF/UnB durante sua trajetória histórica, foi indispensável para definirmos os nossos novos caminhos e desafios. Este estudo revela o percurso histórico das lutas desenvolvidas em nível internacional e nacional, analisando as normatizações legais, revisando a literatura presente no debate da educação física, passando pelas lutas e conquistas da sociedade e dos movimentos sociais. Nos últimos anos identificamos o acesso cada vez maior desses estudantes ao sistema regular de ensino, aumentando, portanto, as estatísticas da inclusão de alunos com deficiência na educação básica, exigindo uma mudança completa neste cenário da escola inclusiva e da formação dos licenciandos. Através da realização de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes e discentes foi possível identificar as opiniões e avaliações desses segmentos sobre a realidade da educação inclusiva no processo de formação em Educação Física da FEF/UnB. Os resultados alcançados demonstraram a ausência deste conteúdo nos diversos currículos colocados em prática desde 1987. As críticas dos discentes e docentes a esta realidade, revelou uma preocupação significativa quanto a precária e/ou inexistência de uma atenção maior sobre o tema da educação inclusiva, distante da matriz curricular do curso de licenciatura da FEF/UnB. Por fim, torna-se imprescindível uma mudança de paradigma, procurando democratizar e envolver todos os segmentos da FEF/UnB, professores, funcionários e alunos na construção da nova proposta pedagógica que responda as estas novas demandas.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Materialismo histórico dialético. Educação Física Escolar. Inclusão. Escola inclusiva.

ABSTRACT

The main objective of this research was to evaluate the outline of the undergraduate course in Physical Education (P.E.) at the University of Brasilia (UnB), targeting the qualification to act in the Inclusive School at the basic and secondary education system in Brazil. Learning the history of the subject was of major importance to build our critique, which is based on the Dialectical and Historical Materialism. Therefore, it was imperative performing a critic reflection about Postmodernism, which establishes the topic of Inclusion in a new way. It was also imperative the realization of a deep analysis about Inclusive Education content in the licentiate course of P.E. at the School of Physical Education in the university, including the chronological trajectory of the topic in the curricular matrix. This study reveals the historical struggles faced at international and national levels, including legal aspects. It also surveys the literature related to the debate about P.E. and reviews the adversities and achievements of society in general and of the social movements in particular. As a result, it was possible to identify a rise in the number of schoolers with special needs reaching the regular education system. The increase on the statistics of inclusion of such students reveals the necessity of a complete modification in the scenario of the Inclusive School and of the training of the Licentiates. Through semi-structured interviews with lecturers and undergraduates, it was possible to collect opinions and individual evaluations about the reality of the preparation for Inclusive Education, offered to the undergraduates in P.E. in the curriculum program. Research results point out the absence of that subject in the several curriculum modifications applied since 1987. On the other hand, lecturers and students showed significant concern about the precary or completely missing attention given to the subject of Inclusive Education. Ultimately, it is of great importance that a paradigm shift be made, in order to even up and involve all segments of the College of Physical Education in the building of a new pedagogic proposal capable of answering current and future demands

Keywords: People with disabilities. Dialectical historical materialism. College of Physical Education. Inclusion. Inclusive school.

LISTA DE SIGLAS

AEB – Associação Brasileira de Educação

AEC - Associação dos Educadores Católicos

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração em Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEB – Câmara do Ensino Básico

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CES – Câmara do Ensino Superior

CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONAPE – Conferência Nacional Popular de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CP – Conselho Pleno

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EC – Emenda Constitucional

EF – Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ESS – Escola de Serviço Social

FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FDE-DF – Fórum Distrital de Educação do Distrito Federal

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FEF – Faculdade de Educação Física

FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FMI – Fundo Monetário Internacional

FONAPE – Fórum Nacional Popular de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME – Ministério do Esporte

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE-DF - Plano Distrital de Educação – Distrito Federal

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEs-UnB – Portadores de Necessidades Especiais da Universidade de Brasília

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPNE-UnB – Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília

PTE-UnB – Programa Tutorial Especial da Universidade de Brasília

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEJEL – Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer do Estado do Amazonas

SINPRO – Sindicato dos Professores no Distrito Federal

SOBAMA – Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada

TCU – Tribunal de Contas da União

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Organização da estrutura curricular – 1º Currículo	109
Ilustração 2 Organização da estrutura curricular – 2º Currículo	111
Ilustração 3 Fluxograma das disciplinas do curso de licenciatura plena da FEF/UnB - 2º Currículo	111
Ilustração 4 Organização da estrutura curricular – 3º Currículo.	114
Ilustração 5 Fluxograma das disciplinas do curso de licenciatura plena da FEF/UnB - 3º Currículo	115
Ilustração 6 - Página eletrônica inicial do Cadastro de Cursos ativos no MEC.....	132
Ilustração 7 - Quadro de cursos de Educação Física ativos no Distrito Federal.....	133

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Quadro anexo à Resolução CNE/CES nº 04/2009 – Carga horária mínima dos cursos de graduação da área de saúde, bacharelados, na modalidade presencial	74
TABELA 02	Porcentagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento – Brasil	78
TABELA 03	Comportamento das matrículas no Brasil 2009-2013.....	80
TABELA 04	Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na Educação Básica, por tipo de atendimento por rede – Brasil	81
TABELA 05	Proporção das matrículas dos alunos com deficiência em relação ao total de matrículas da Educação Básica ao longo dos anos em cada etapa/modalidade – Brasil	84
TABELA 06	Resultados Finais do Censo Escolar 2014.....	85
TABELA 07	Resultados Finais do Censo Escolar 2015.....	86
TABELA 08	Resultado do controle das estratégias - PDE 2015-2016.....	92
TABELA 09	Distribuição de créditos por áreas.....	114
TABELA 10	Quadro de cursos de Educação Física ativos no Distrito Federal.....	133

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	16
2	CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO	25
2.1	Justificativa.....	25
2.2	Pessoas com deficiência: Presente.....	27
3	OBJETIVOS	29
3.1	OBJETIVOS GERAL.....	29
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
4	CAPÍTULO I – EXCLUSÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO NOS MARCOS DO CAPITALISMO	30
4.1	A ESSÊNCIA DA EXCLUSÃO.....	34
4.2	A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	48
5	CAPÍTULO II – OS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	59
5.1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	69
5.1.1	As matrículas na educação básica de alunos com deficiência: Os números do Brasil.....	75
5.1.2	A educação inclusiva em cada etapa e modalidade da educação básica.....	83
5.1.3	A educação de alunos com deficiência, no Distrito Federal.....	88
5.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	96
5.3	O CONTEÚDO EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FEF/UnB.....	107

5.3.1	Algumas aproximações sobre a política para estudantes da UnB voltadas para as pessoas com deficiência.....	119
6	SUJEITO DA PESQUISA.....	122
7	CAPÍTULO III – LICENCIADOS E PROFESSORES: REFLEXÕES E DETERMINAÇÕES DOS SUJEITOS.....	125
7.1	O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO DISTRITO FEDERAL.....	132
7.2	A FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNB E A REESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR.....	135
7.3	A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PERSPECTIVA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO DF.....	137
8	EM BUSCA DE UMA SÍNTESE	143
9	REFERÊNCIAS.....	152
10	ANEXOS.....	161

1 APRESENTAÇÃO

A inclusão escolar tem se configurado em um paradigma em desenvolvimento que permeia as ações educacionais em nosso país. Realidade ou ficção, de forma precária ou adequada, o fato inegável é que cada vez mais alunos com deficiência têm tido acesso à educação, chegando inclusive até a Universidade, o que há bem pouco tempo era um fato raro de se observar (BRABO, 2013).

Impulsionados pelos grandes avanços e conquistas da sociedade nas últimas décadas, muitas transformações ocorreram no ambiente político, social e educacional que favoreceram e oportunizaram instrumentos para que o mundo começasse a repensar e olhar os alunos com deficiência, sob uma diferente perspectiva.

Neste cenário de importantes mudanças, é necessário destacar o papel imprescindível dos movimentos sociais organizados e sua luta determinada em busca do avanço dos direitos sociais e no reconhecimento do Estado à partir da materialização e inserção de políticas públicas para este segmento.

Admitir, compreender e participar da Educação Inclusiva é, sobretudo, estar aberto a um debate permanente e desafiador.

A escola como espaço inclusivo, segundo Cidade e Freitas (1997), têm sido alvo de inúmeras reflexões e debates. A ideia da escola como espaço inclusivo nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores etc. coexistem, formando este *locus* extremamente complexo. A partir disto, a discussão de uma escola para todos tem suscitado inúmeros debates sobre programas e políticas de inserção de alunos com deficiência. A grande polêmica está centrada na questão de como promover a inclusão na escola de forma responsável e competente.

Nossa trajetória acadêmica, para podermos iniciar e pautar a discussão sobre este tema, começa em 1981, ao iniciar o Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Durante essa passagem pelo ensino superior, em nível da graduação, a referência à educação inclusiva nas disciplinas de cunho didático e pedagógico foi precária ou inexistente. No entanto, a participação no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, com a temática da Ginástica Escolar Especial,

me permitiu pela primeira vez, do ponto de vista acadêmico, uma relação mais próxima e qualificada com esse conteúdo.

Do ponto de vista profissional, meu primeiro contato com esta experiência ocorre já no ano de 1982, ao estagiar como monitor na antiga e extinta FEBEM – Fundação Estadual do Menor, que recebia nas classes comuns da educação infantil, alunos com deficiência.

Como docente, nossa atuação na rede pública de ensino junto a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, entre os anos de 1983 a 1997, se deu principalmente na periferia da cidade de Manaus, onde as condições sempre precárias de estrutura física e material das escolas, tornavam nossa tarefa cotidiana mais difícil e complexa.

No entanto, talvez tenha sido aquela a maior e melhor faculdade que cursei. Sem dúvida, se o ensino e a capacitação que somente a Universidade pode proporcionar são indispensáveis, é também verdadeiro afirmar que é impossível pensar na formação sem vivenciar o chão muitas vezes de barro e de areia das escolas, sem condições de acessibilidade, falta de recursos materiais para as atividades do ensino, salas superlotadas e falta da valorização profissional.

Ainda neste mesmo período, pude vivenciar a diferença entre as redes pública e privada, ao atuar como docente no Colégio Domingos Sávio, pertencente à Rede Salesiana. Condições estruturais e materiais absolutamente distintas demonstraram o quanto ainda permanece o débito do poder público com a grande maioria da população brasileira que depende do sistema de ensino estatal.

É importante destacar que embora o período dessa atuação tenha proporcionado grande e variada experiência profissional, era raro identificar e atuar em classes comuns de ensino com alunos com algum tipo de deficiência, o que demonstrava o grande caminho a percorrer no sentido de assegurar a igualdade de acesso à educação destinada às crianças e adolescentes com deficiência.

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso à escola se defrontavam basicamente com duas alternativas no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que elas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica, que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais,

que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (SCHNEIDER, 1974; PASCHOALICK, 1981, CUNHA, 1988; FERREIRA, 1989).

Embalados pelos sonhos e princípios do movimento mundial pela inclusão escolar e dos direitos humanos, principalmente, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)¹ e da Declaração de Salamanca (1994)², o Brasil começa definitivamente, na década de 1990, através dos sistemas de ensino, a dar os primeiros passos concretos na redução dessa desigualdade social.

Neste período, nossa trajetória profissional também é marcada pela experiência importante da atuação política por mais de 10 anos (1993-2003) como dirigente sindical, ocupando a Diretoria Executiva da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE³. Sem dúvida um período de grande intervenção na luta em defesa dos direitos dos trabalhadores em educação, da escola pública e dos avanços em busca de uma sociedade justa e igualitária.

Durante essa passagem, ganhou destaque a participação e as lutas desenvolvidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por uma LDBEN que representasse conquistas e avanços para a sociedade brasileira, a efetiva

¹ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Durante a conferência, foi estipulada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Ao todo, mais de 150 governos adotaram esse compromisso. Tal declaração estabelece objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos e os objetivos determinados a serem alcançados até 2015.

² Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

³ A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação é uma entidade sindical, que congrega e articula a luta nacional de professores e funcionários das escolas públicas. Atualmente tem mais de 2,5 milhões de sindicalizados através de suas representações nos estados e municípios.

contribuição na organização do Fórum Social Mundial⁴ e do Fórum Mundial de Educação⁵, ambos ocorridos em Porto Alegre, entre os anos de 2001 e 2003.

Ainda é importante registrar minha participação na organização e realização do Congresso Nacional de Educação, realizado em 1996 na cidade de Belo Horizonte, que teve significativo papel na articulação da sociedade civil através da mobilização de dezenas de entidades que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Este evento, que reuniu milhares de trabalhadores em educação, estudantes, pesquisadores, organizações não governamentais e gestores, significou um grande movimento em defesa do ensino público, no sentido de discutir uma proposta de Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira.

Na condição de gestor público, a passagem como Diretor de Esporte Escolar e Identidade Cultural do Ministério do Esporte (2003-2006), representou um marco desafiador, podendo ao longo de quase quatro anos efetivar, mesmo com muitas restrições, a tarefa de conduzir ações representativas no âmbito das políticas públicas de esporte e lazer, em nível federal.

Ainda na área da administração pública, aconteceu uma segunda passagem, agora na condição de gestor da Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer do Estado do Amazonas – SEJEL, por quatro anos (2008-2011). Sem dúvida uma das mais difíceis e complexas experiências na minha curta, mas sobretudo, enriquecedora e desafiadora caminhada profissional na gestão pública⁶.

⁴ O **Fórum Social Mundial** (FMS) é um encontro anual internacional articulado por movimentos sociais, ONGs e pela comunidade civil para discutir e lutar contra o neoliberalismo, o imperialismo e, sobretudo, contra desigualdades sociais provocadas pela Globalização. É caracterizado por ser não governamental e apartidário, apesar de alguns partidos e correntes partidárias participarem ativamente dos debates e discussões. O primeiro encontro do Fórum Social Mundial aconteceu em 2001, na cidade de Porto Alegre (RS). Nesse encontro, quatro grandes temas foram debatidos: a) a produção de riquezas e a reprodução social; b) o acesso às riquezas e à sustentabilidade; c) a afirmação da sociedade civil e dos espaços públicos e d) poder político e ética na nova sociedade. Um dos objetivos principais do FSM de 2001 foi o de estabelecer uma oposição ao **Fórum Econômico Mundial**, realizado anualmente desde 1974, em Davos (Suíça), e que é sustentado por mais de mil empresas multinacionais, em defesa da melhoria e expansão do neoliberalismo.

⁵ O Fórum Mundial de Educação teve origem em janeiro de 2001, em Porto Alegre, durante a realização do Fórum Social Mundial. A sua primeira edição, em outubro daquele ano, teve como tema Educação no mundo globalizado. O FME construiu um espaço próprio no campo das lutas pela educação, no interior do **Fórum Social Mundial**, associando o pedagógico ao econômico, ao social, ao ambiental e ao cultural, resgatando a memória histórica da luta pela educação, constituindo-se numa rede de pessoas, instituições e organizações articuladas em função de um calendário mundial de ações coletivas planetárias por uma alternativa ao projeto neoliberal.

⁶ Durante estes dois períodos de gestão pública na área do esporte, é necessário destacar o difícil caminho a ser percorrido em busca do direito ao esporte e ao lazer e a constatação do quadro de importância que as políticas públicas tem lugar nas mais variadas esferas de poder, quer seja na priorização do esporte e lazer como uma

Ao chegar como docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1997, encontrei uma rede de ensino mais estruturada e melhor preparada para o atendimento dessa demanda. Inicialmente atuando com alunos do ensino médio e posteriormente, em classes com alunos do ensino fundamental.

Vale ressaltar que entre as décadas de 1970 e 1990, o Distrito Federal passou por um período de grandes transformações, na medida em que o processo concebido com o início da escolarização dos estudantes com deficiência em instituições especializadas, denominadas de Centros de Ensino Especial, tinha o objetivo de estabelecer o atendimento desses alunos, em classes especiais. Ainda assim, apesar de tais Centros terem o objetivo de inserir o aluno nas classes comuns do ensino regular, permaneceu a segregação e a restrição dos alunos com deficiência no espaço pedagógico e social do ambiente escolar⁷, fato ainda presente nos dias de hoje.

Com a revisão deste processo de inclusão às turmas comuns, onde a instituição educacional deveria acolher o aluno e garantir acesso à aprendizagem e a seu desenvolvimento integral, a Secretaria de Educação do Distrito Federal não conseguiu avançar em uma proposta pedagógica que pudesse responder a estes desafios, gerando com isso a evasão, repetência ou ainda o retorno às instituições especializadas (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2013).

Em 2012, ao assumir a docência na Escola Parque da 307/308 Sul⁸, atuando diretamente com alunos com deficiência incluídos em classes comuns, pude estabelecer uma melhor dimensão do quadro complexo que envolve o sistema regular de ensino, e, ao mesmo tempo, sentir enorme satisfação de ser personagem

garantia a ser oferecida a todo cidadão, nos orçamentos direcionados para este setor, assim como na construção de ações estruturantes como política permanente de Estado.

⁷ O resultado deste processo de inclusão foi insuficiente para garantir o atendimento integral dos alunos com deficiência. A formação dos professores, as condições dos espaços pedagógicos, o projeto político-pedagógico das escolas, a não promoção da atenção coletiva a esta demanda e às condições materiais dos estabelecimentos de ensino, foram fatores determinantes para a manutenção deste quadro de precariedade e a não inserção desses alunos de forma ampla nas classes comuns do ensino regular.

⁸ A Escola Parque 307/308 Sul, inaugurada em 20/11/1960, fundada nos princípios do educador Anísio Teixeira, foi tombada pelo IPHAN, como patrimônio cultural do DF, oferece uma educação voltada para os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, do respeito ao bem comum, dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais na busca de aprendizagens significativas. Entre seus objetivos educacionais, estão o oferecimento aos educandos atividades artísticas, físicas, formais e não formais, lúdico motoras, para que possam se expressar numa dimensão histórico e social.

importante na possibilidade da oferta e acesso a um ensino inclusivo, na perspectiva da igualdade e de qualidade para todos.

Evidente que, na mesma proporção, cresceram as responsabilidades e a necessidade de poder retomar o processo permanente de capacitação, de forma a responder com qualidade a esta nova demanda, proporcionado ao longo de quase 36 anos de dedicação ao exercício do magistério.

Longos e permanentes momentos de interrogação e insegurança dos nossos docentes vieram sempre ao meu pensamento e permanecem até hoje: E agora o que vou fazer? Não me sinto preparado para atuar com esses alunos! Alunos com os mais variados tipos de deficiência física, auditiva, visual, autistas, altas habilidades, que conquistaram o espaço de igualdade e de inclusão nas classes comuns, em milhares de escolas do ensino regular de nosso País, se fizeram cada vez mais presentes nos desafios cotidianos da educação brasileira.

Do ponto de vista da universidade, responsável pelo processo de formação dos nossos docentes, é absolutamente necessário que a comunidade acadêmica assuma o papel protagonista de pensar a educação inclusiva e responder às lutas e as demandas desse próximo período.

Neste contexto, ganha relevo o papel que a Universidade de Brasília, através da Faculdade de Educação Física deve desempenhar. Seus professores, alunos e técnicos administrativos, são atores centrais e indispensáveis na conquista desse novo momento, na medida que inclua e promova na formação, os conteúdos sobre o ensino à pessoa com deficiência e que responda aos desafios atuais do sistema regular da educação.

Portanto, se tornou necessário um processo de avaliação sobre o que a FEF/UnB avançou, desde a criação do Departamento de Educação Física da Universidade de Brasília em 1972, para depois transformar-se em janeiro de 1997, em Faculdade de Educação Física, na formação dos seus licenciados para atuarem no ensino inclusivo, em classes comuns, atendendo alunos com deficiência.

Resgatar a história, investigar os conteúdos e componentes curriculares, analisar a prática pedagógica de seus professores, conhecer os sentimentos e a compreensão de alunos e professores, foram tarefas obrigatórias para podermos analisar a formação para a docência na educação básica, dos licenciados da

Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, com vistas ao tratamento dado por eles à questão da educação inclusiva.

Ao desenvolvermos nossa pesquisa, organizamos o Método de Exposição basicamente em 08 (oito) capítulos, tendo como pilares centrais a discussão sobre a Educação brasileira, a Educação Escolar, a Educação Física e a Educação Inclusiva.

Iniciamos nossa pesquisa desenvolvendo no capítulo I, a abordagem teórica e conceitual sobre os aspectos relacionados a exclusão e inclusão. Ao ressaltar a importância do debate sobre a inclusão nestes últimos anos, foi necessário conceituar a exclusão, identificando a relação entre exclusão e integração, e, ao mesmo tempo, buscando analisar o processo de exclusão e inclusão nesta etapa do modo de produção capitalista.

No Capítulo II, abordou-se a temática da contrarreforma do Estado brasileiro, procurando detalhar de maneira crítica, as mudanças realizadas e, em andamento, em nosso país desde a década de 1980, enfatizando as principais alterações na ressignificação do papel do Estado e as novas transformações trazidas ao mundo do trabalho e sua relação direta com o cenário da Educação Brasileira.

Os estudos sobre a Educação Inclusiva na Educação Brasileira foram tratados no Capítulo III, onde se avaliou o percurso histórico da sua constituição, à ação dos movimentos sociais, incluindo nesta análise, uma crítica ao movimento da educação inclusiva e seus reflexos no ambiente escolar.

No Capítulo IV foi feita uma avaliação da Educação Escolar Brasileira e a Educação Inclusiva, trazendo o conhecimento sobre a legislação e as normas legais, que ao longo dos últimos anos vêm construindo mudanças significativas no âmbito educacional e na organização escolar. Ainda neste capítulo, são abordados os dados relativos às matrículas na Educação Básica no Brasil, assim como, o atual estágio da educação Inclusiva no Distrito federal.

A Educação Física Escolar Brasileira no contexto da Educação Inclusiva teve seu detalhamento abordado no Capítulo V, nele procuramos trazer à avaliação crítica e qualitativa, às diversas ações e as variadas alterações efetivadas, especialmente no campo da Educação Física, relacionado a esse novo momento da inclusão escolar.

O Capítulo VI se destinou a investigar os aspectos relacionados ao conteúdo da Educação Física Inclusiva no processo de formação do licenciando em Educação Física na FEF/UnB, dando ênfase ao conhecimento da organização das diversas

matrizes curriculares implementadas no curso de Licenciatura, além de construir um breve histórico da sua configuração.

No capítulo VII registramos os resultados alcançados com às opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa, além de ressaltarmos uma visão geral sobre o conteúdo da educação inclusiva na matriz curricular dos cursos de graduação em Educação Física do DF, a proposta em andamento que está sendo discutida pela FEF/UnB e a nossa avaliação sobre a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Finalizamos nossa pesquisa com o capítulo VIII, destacando as considerações finais e as primeiras aproximações sobre os resultados obtidos com a pesquisa, que nos permitiram avaliar o quadro de fragilidade e precariedade sobre o atendimento ao conteúdo da educação inclusiva na formação dos licenciados da FEF/UnB.

Quanto ao referencial teórico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a linha do materialismo histórico dialético, tendo como percurso metodológico a revisão da literatura, a análise documental sobre o ordenamento legal, através da consulta à referências nacionais e internacionais, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa, tendo como objeto, o acesso às opiniões e avaliações do quadro da realidade da formação dos licenciados da FEF/UnB.

Neste contexto da Metodologia da Pesquisa, procuramos ainda identificar na legislação em vigor, a abordagem presente da concepção de Educação Escolar, de Educação Física Escolar e de Educação, ao lado da visão conceitual dos envolvidos com a formação dos licenciandos da FEF/UnB, sendo sujeitos da pesquisa os docentes e licenciados em julho de 2017, além do próprio Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UnB.

Ficam as dúvidas e os enormes desafios para a comunidade escolar. Gestores, professores, funcionários das escolas, pais, associações representativas da sociedade, universidades, são convocados permanentemente para realizarem este debate.

Ao buscarmos identificar a realidade da inserção do conteúdo da educação inclusiva na formação dos licenciados da FEF/UnB, nos deparamos com um quadro de inúmeras dificuldades, seja pela insuficiente formação dos docentes, da ausência deste conteúdo na matriz curricular do curso, restrições a acessibilidade, assim como,

na ausência do debate coletivo e participativo, dentro da instituição, tornando esta tarefa muito mais complexa e difícil, na medida em que a ação da FEF/UnB não se aproxima da resposta a esta nova realidade.

2 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO

2.1 JUSTIFICATIVA

A realidade da formação docente do licenciando em educação física para atuar na Educação Básica, voltada ao ensino do aluno com deficiência, tem impulsionado um grande debate em busca do seu aprimoramento e qualificação, na perspectiva da educação inclusiva. Os desafios têm sido difíceis e complexos. O movimento da escola inclusiva percorreu caminhos importantes, principalmente a partir dos anos oitenta, tendo pautado a reformulação das Diretrizes Curriculares de formação de nível superior em Educação Física, assim como, a reorganização dos sistemas de ensino diante desse novo e importante avanço da sociedade.

Os dados estatísticos à partir da década de 2000, apresentam um crescimento importante de acesso de matrículas aos alunos com deficiência no sistema regular de educação. Somente entre os anos de 2009-2014, os números cresceram em 38,6%, chegando quase a novecentos mil alunos das matrículas no ensino básico em nosso país. Este fato determina uma mudança de paradigma nas ações desenvolvidas pelos gestores públicos e privados, principalmente, na ampliação dos conteúdos curriculares dos cursos de graduação em Educação Física e na melhoria da preparação de todo sistema educacional.

Os professores do sistema regular de ensino do Distrito Federal, quando do acesso dos alunos com deficiência inseridos ou não em classes regulares comuns, vivenciam esses novos desafios a partir de uma formação docente insuficiente para desenvolver atividades com segurança neste campo, no âmbito da escola. Daí a necessidade de investigar e avaliar permanentemente a formação de futuros professores no curso de graduação em Licenciatura da FEF/UnB.

Há um variado campo a ser pesquisado e avaliado. Este tema reforça o importante papel da UnB e das Instituições formadoras, em especial da FEF/UnB. Embora se reconheça a frágil e precária inserção deste tema no seu projeto pedagógico, a Universidade de Brasília, neste cenário, deve ser responsável por estas mudanças e seu ajustamento a novas tarefas, estabelecendo metas, avaliando resultados, realizando transformações necessárias de forma a atender a esta nova

realidade, e assim, cumprir o seu papel social de excelência no ambiente do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por oportuno, reafirmamos que as mudanças trazidas a esse novo momento da educação brasileira, mesmo vivenciando um período de grandes retrocessos, nos remete à luta pela manutenção das conquistas e consolidação dos direitos fundamentais do ser humano, ao mesmo tempo que também credencia o papel imprescindível da Universidade em ser a difusora de uma perspectiva educacional inclusiva.

Observamos, entretanto, que estudos relacionados a este tema, tendo como eixo a formação docente para a Educação Básica, são reduzidos e tratados ainda de forma fragmentada. Muitas vezes o enfoque aborda a trajetória das políticas públicas e leis voltadas para a inclusão escolar, em outras, a prática docente voltada a uma categoria específica de deficiência.

Importante destacar que desde 2007, quando se inicia o processo de apresentação de dissertações do Mestrado no Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, entre os mais de 150 projetos de pesquisa concluídos, menos de dez trataram da formação, sendo apenas dois relacionados ao tema presente nesta pesquisa. Portanto, assim fica configurada sua importância de forma a contribuir com a reversão deste quadro de precariedade através dos estudos desenvolvidos pela FEF/UnB, em nível do seu Programa de Pós-Graduação.

De igual importância, merece uma avaliação destacada as mudanças no currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UnB efetivadas ao longo dos últimos 45 anos. Foram implementadas durante este período três propostas, onde o percurso histórico percorrido ao longo desta trajetória, teve uma relação direta com o movimento de mudanças acontecidas no campo educacional e no debate sobre a conceituação da Educação Física no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, o objeto desta pesquisa consolida a necessidade de avaliar de maneira crítica e permanente a proposta pedagógica da FEF/UnB, destacando o conteúdo das matrizes curriculares, de forma a construir uma contribuição imprescindível para a vivência de novos avanços e conquistas da sociedade.

2.2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PRESENTE!

O Censo de 2010 realizado pelo IBGE apresenta um resultado estatístico importante relacionado ao tema da Pessoa com Deficiência. Atestando a presença de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, ou seja, 23,92 % da população brasileira, estes dados demonstram que este número é muitas vezes maior que a população de muitos países, portanto, tendo um significado especial na vida de todos os brasileiros.

São números impressionantes e que nos remetem à um debate maior em busca da responsabilização de todos, dos desafios, garantias e direitos fundamentais a serem conquistados e atendidos através implementação de políticas públicas cada vez mais inclusivas.

Nesse contexto de grandes e transformações vivenciadas no seio da sociedade moderna, a identificação utilizada para se referir a este seguimento passou por inúmeras mudanças nas suas expressões.

Antes da Constituição de 1988, Diniz (2007) afirma que de maneira geral, o termo utilizado para se referir às pessoas com deficiência era basicamente de pessoa com necessidades especiais, pessoa deficiente, deficiente, pessoa portadora de deficiência, excepcionais e, em várias situações, identificados de maneira agressiva como aleijado, débil-mental, retardado, mongolóide, manco e coxo entre outros.

Ao se organizarem como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa, que as excluía. O primeiro passo nessa direção foi a expressão “pessoas deficientes”, que o movimento usou quando da sua organização no final da década de 1970 e início da década de 1980, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). A inclusão do substantivo “pessoa” era uma forma de evitar a coisificação, se contrapondo à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então.

Posteriormente, foi incorporada a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, com o objetivo de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa. A expressão foi adotada na Constituição Federal de 1988 e nas legislações estaduais e municipais, bem como em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das

deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a utilizá-la em seus documentos oficiais. Eufemismos foram adotados, tais como “pessoas com necessidades especiais” e portadores de necessidades especiais. A crítica do movimento a esses eufemismos se deve ao fato do adjetivo especial criar uma categoria que não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos. Para o movimento, com a luta política não se busca ser especial, mas sim, ser cidadão. A condição de portador passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia da deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. Além disso, enfatiza a deficiência em detrimento do ser humano (LANA JUNIOR, 2010).

Com a realização da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada pela ONU em 2006, o Brasil, ao ratificar em 2008 as suas resoluções, reafirmou suas diretrizes e compromissos, determinando entre outras mudanças e responsabilidades, a alteração do termo de identificação desta representação, passando a adotar e determinando em todas normas legais e nos seus instrumentos oficiais, a expressão *pessoa com deficiência*.

Em oposição à expressão pessoa portadora, pessoa com deficiência, demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser pessoa com deficiência é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência (LANA JUNIOR, 2010).

Vale ressaltar que esta alteração realizada através do Decreto nº 6949/2009, recebeu força de Emenda Constitucional, o que tornou seu valor legal ainda maior com relação a sua amplitude e representatividade.

Por isso, utilizamos no decorrer desta pesquisa a expressão *pessoa com deficiência ou aluno com deficiência*, de modo a estabelecer um único entendimento sobre a expressão oficial definida pela legislação em vigor. No entanto, as normas legais, documentos oficiais, textos de autores e estudos científicos utilizados na pesquisa, obedeceram fielmente aos termos utilizados à época de suas constituições.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar a forma como o conceito de educação inclusiva se faz presente na formação do licenciando/licenciado em Educação Física: A análise do curso de graduação em licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física da UnB.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UnB, nele buscando detectar a presença e o entendimento do conceito da Educação Escolar, da Educação Escolar Inclusiva, da Educação Física Escolar e da Educação Física Escolar Inclusiva.

Conhecer através das normas legais e da análise documental, o percurso histórico da educação inclusiva no sistema regular de ensino.

Analisar as apropriações conceituais dos docentes/coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UnB sobre a Educação Escolar, a Educação Escolar Inclusiva, a Educação Física Escolar e a Educação Física Escolar Inclusiva.

Analisar os conteúdos das disciplinas curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UnB, buscando nele localizar o tratamento pensado para o conceito da Educação Escolar, da Educação Escolar Inclusiva, da Educação Física Escolar e da Educação Física Escolar Inclusiva.

Investigar e analisar a apropriação conceitual da Educação Escolar, da Educação Escolar Inclusiva, da Educação Física Escolar e da Educação Física Escolar Inclusiva por parte dos Licenciados em Educação Física da FEF/UnB (Julho/2017).

4 CAPÍTULO I - EXCLUSÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO NOS MARCOS DO CAPITALISMO

Ao nos depararmos com o desafio de analisarmos as teorias que implicam de maneira direta na vida social, é correto afirmar a ausência concreta da neutralidade.

Ao fazer referência sobre este tema, afirmam Neto e Braz (2006) que nas teorias que se voltam para a vida social, muito mais que naquelas que têm por objeto a análise das realidades da natureza, as controvérsias extrapolam as diferenças relativas a métodos, hipóteses e procedimentos de pesquisa; além de divergências nesses domínios, nas teorias e nas ciências sociais as polêmicas e mesmo as oposições frontais, devem-se ao fato de elas lidarem com interesses muito determinados de classes e grupos sociais. Nessas teorias e ciências, nunca existem formulações neutras, assépticas ou desinteressadas.

Neste espaço de introdução à temática de pessoas com deficiência, nosso primeiro objetivo foi procurar conceituar a exclusão, identificar a relação entre exclusão e integração, e buscar analisar o processo de exclusão e inclusão nesta etapa do modo de produção capitalista.

A exclusão social tem sido ao longo dos últimos anos ponto de discussão quando se avalia os diversos momentos por que passa a sociedade brasileira. O debate sobre exclusão e inclusão social destaca questões importantes, quer seja pela rejeição a um projeto emancipador de sociedade com tendência a integração, seja pela evidência de um princípio excludente inerente a elas.

Especialmente a partir dos anos de 1960, uma série de estudos vem enfatizando supostas formas não diretamente econômicas de segregação, que passaram a ser denominadas de exclusão. Dentre esses estudos, encontram-se as análises que denunciam a exclusão de grupos historicamente discriminados. Muitas vezes pautadas em certa perspectiva teórica, essas análises têm servido de base não só para se contestar as referidas formas de segregação, como para a formulação de ações que proclamam ter o objetivo de resolver ou minimizar a problemática da segregação dos indivíduos com deficiência.

Fontes (2001), explica que a referência ao termo universal da inclusão diz respeito a tudo que pode ser partilhado por pessoas, indiferente da sua origem, crença, filiação, etc.

Ao abordar os aspectos relacionados às pessoas com deficiência, ao nos depararmos com a pauta dos grupos discriminados historicamente, encontramos a temática da anormalidade e da normalidade. É exatamente na categorização e na segregação imposta pelos grupos dominantes que se define a figura do anormal, direcionados a instituições especializadas, onde se mantinham à margem do convívio de pessoas consideradas normais, assim destacado por Sasaki (1999).

Sob o argumento que a atuação de especialistas, no campo educacional, era a melhor forma de tratar os desviantes, foi através das escolas especiais que se organiza o seu atendimento, com o viés médico ou clínico, abandonando a ênfase pedagógica, a partir da sua deficiência cognitiva ou sensorial severa.

O trabalho nas escolas especiais, sob o enfoque médico ou clínico, era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia etc.) e com pouca ênfase dada à atividade acadêmica, já que, nessa instituição, a educação escolar não era compreendida como necessária, ou mesmo possível, sobretudo para os educandos com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. Dessa forma, o trabalho era desenvolvido como um interminável processo de prontidão para a alfabetização sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas quanto a capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal (GLAT e FERNANDES, 2005, p. 2).

Ainda na década de 1970 e 1980, apesar da mudança de paradigma do modelo médico para o modelo educacional, a educação especial não alterou seus métodos através da ênfase clínica e com currículos próprios, mantendo o quadro de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, através das escolas e cursos especiais, fazendo com que se mantivesse a sua imagem associada à invalidez ou incapacidade, mantendo sua inserção distante dos indivíduos considerados normais, e que significavam um risco ao tecido social e a composição de uma sociedade saudável.

Ao colocar as pessoas deficientes numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, a sociedade gera uma extratificação com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. Ao ser concebida como um corpo estruturado com órgãos e onde cada órgão tem uma função social muito precisa, a sociedade estabelece as funções de cada indivíduo e determina quem pode e quem não pode desempenhar os diversos papéis sociais. Por analogia com o corpo humano, os órgãos devem se relacionar entre si, trazendo uma harmonia fisiológica para esse corpo, não devendo existir órgãos estragados ou em mau funcionamento.

O sistema do capital, segundo Mészáros (2002), constituiu-se no curso da história, como uma poderosa estrutura totalizadora de controle, à qual tudo deve se ajustar, inclusive os seres humanos. O autor explica que, para funcionar como modo totalizador de controle sociometabólico, o sistema do capital forma uma estrutura de comando adequada para exercer suas funções. Consequentemente, para atingir os objetivos metabólicos adotados, tudo deve se sujeitar às exigências do modo de controle do capital, cabendo, inclusive, a cada ser humano, provar sua viabilidade produtiva.

Pina (2009), afirma que ao considerarmos o mecanismo de criação da figura do anormal como uma espécie de consequência da modernidade acarreta duas implicações. Primeiramente, isenta-se o modo de produção capitalista de sua culpa na constituição de todo o processo de segregação dos desviantes. Outra forma de atuação importante refere-se ao seguinte fato: ao atribuir ao pensamento moderno a culpa pelo mecanismo de criação da figura do anormal, torna-se incoerente buscar a superação desse mecanismo com base no próprio pensamento moderno. Consequentemente, em prol da adoção do pós-modernismo, são descartadas as teorias críticas pautadas nos preceitos da Modernidade, dentre elas, a concepção de mundo empenhada em superar todas as formas de desigualdade, exploração e dominação social, política e econômica. Com isso, o enfrentamento da segregação dos considerados desviantes sintoniza-se com os interesses e necessidades do bloco dirigente da atual etapa capitalista.

Pina (2009), destaca também que é importante reconhecer a perversidade do processo de segregação identificado e analisado por Marques (2001), L. Marques (2001) e Marques e Marques (2003), mas atacar a modernidade de maneira genérica,

sem considerá-la na história, não é a melhor escolha para os que interpretam os fenômenos da sociedade capitalista como parte integrante da totalidade concreta.

Conforme ressalta Evangelista (1992), a sociedade burguesa dissolve a sociabilidade capitalista na reprodução imperceptível do cotidiano, fazendo da opacidade a marca dos fenômenos e relações sociais. Nessa realidade reificada da vida cotidiana, desaparece a visibilidade do poder opressivo, que está em todo lugar e não está em lugar nenhum:

O poder dissolve-se e esconde-se na cotidianidade, ampliando o seu próprio espaço e aperfeiçoando sua eficácia. Daí a aparência fenomênica desse processo social contemporâneo conduzir alguns a considerarem-no como uma “nova” substantividade da dominação - o poder “microfísico” -, que transcenderia o espaço institucional (EVANGELISTA, 1992, p. 62-63).

Portanto, embora a segregação dos indivíduos com deficiência aparente ser um processo em que tais indivíduos ficam totalmente de fora, esse fenômeno não configura uma exclusão do sistema enquanto tal, pois a margem do convívio social ainda é parte integrante das relações sociais capitalistas.

Ainda é importante destacar que a problemática que envolve a concentração da exclusão é evidenciada na definição de Oliveira (2004), ao se referir ao ato de retirar do caminho todos os entraves ao estabelecimento das condições necessárias ao funcionamento do modo de produção capitalista. Nesse movimento, exclui-se pela expropriação, o roubo, a expulsão, a usurpação, enfim, sempre processos de violência (OLIVEIRA, 2004). Mas, como os trabalhadores que foram expulsos de suas terras não podiam ser absorvidos pela manufatura nascente com a mesma rapidez com que se tornavam disponíveis, muitos foram deslocados do centro da vida social que começava a ser delineada (MARX, 2008).

4.1 A ESSÊNCIA DA EXCLUSÃO

Marx (2008), afirma que o acúmulo do capital obrigatoriamente determina o controle de grandes quantidades de capitais e força de trabalho nas mãos dos detentores dos meios de produção de mercadorias. Por isso, podemos afirmar que a acumulação primitiva é o processo histórico para gerar as condições básicas da acumulação capitalista.

Na construção da acumulação primitiva, Marx destacou nesta etapa de grandes transformações, o deslocamento de grandes massas humanas, violentamente privadas do seu meio de subsistência, lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos (MARX, 2008).

Nesse processo, os camponeses foram privados de sua fonte tradicional de subsistência. Antes, eles dispunham do usufruto das terras comuns, de onde retiravam os elementos necessários para sobreviver, como lenha e turfa, por exemplo. Depois, com a transformação da propriedade comunal em propriedade privada, a apropriação desses elementos assumiu a forma de roubo. Além disso, a expropriação dos camponeses foi marcada pela chamada limpeza das propriedades, que consistiu em varrer destas os seres humanos para que os trabalhadores agrícolas não encontrassem mais, na terra em que lavravam, o espaço necessário para sua própria habitação (MARX, 2008).

Desse modo, a acumulação primitiva formou uma população detentora apenas de sua força de trabalho, uma vez que muitos foram impedidos de assegurar sua própria subsistência a partir das condições anteriores de vida.

Ao serem excluídos ou expulsos do seu processo de subsistência, grandes massas não puderam acessar as forças de produção de maneira imediata, nessa nova condição de existência ou simplesmente porque tais condições não mais existiam.

De acordo com Marx (2008, p. 848,) isso ocorreu, na maioria dos casos, por força das circunstâncias, sobretudo porque os trabalhadores, ao serem “arrancados das suas condições habituais de existência, não podiam enquadrar-se, da noite para o dia, na disciplina exigida pela nova situação”. A impossibilidade de prosseguir trabalhando nas velhas condições que não mais existiam, fez, portanto, com que

muitas pessoas se transformassem em vagabundos e indigentes, transformação que lhes era imposta. Mas tal impossibilidade fez emergir, também, uma legislação que os tratava como pessoas que haviam escolhido, propositalmente, o caminho do crime, como se dependesse da sua vontade prosseguir trabalhando nas velhas condições que não mais existiam (MARX, 2008).

Como já analisamos anteriormente, a sociedade capitalista promove ao estabelecer os valores e condutas de inclusão forçada, formas variadas de discriminação, presentes em seu interior, podendo-se afirmar que isto se configura na segregação de pessoas com deficiência em instituições especializadas.

Ao defender que as pessoas com deficiência recebessem atenção em centros especializados, a partir do risco que significavam para a sua objetivação e ao contínuo acúmulo do capital, o bloco do poder procurou mantê-las à margem do convívio social, princípio este formulado por intelectuais orgânicos da classe dominante (PINA, 2009).

Tal entendimento toma a aparência de um poder difuso e capilar, ou seja, não emanado das relações de produção, portanto assumindo o paradigma da inclusão forçada, enquadrando os desviantes na lógica exigida pelo capital.

Torna-se necessário para a compreensão da realidade, identificar e legitimar a essência de nossas indicações, avaliar as determinações que demonstram a insuficiência da inclusão em superar a exclusão, enquanto política de emancipação humana.

Conforme foi identificado anteriormente, o fato da segregação dos grupos, historicamente, adotou a formulação da exclusão. A partir de 1960, o debate sobre exclusão passou a se dar a partir de relações não econômicas, portanto entendida para além da conceituação clássica construída no aspecto econômico, organizadas na relação capital-trabalho ou nas relações de hegemonia, surgindo então formulações que buscavam evidenciar a atenção na exclusão, onde se faz possível destacar o paradigma da integração e inclusão.

Ao analisar este contexto, Sasaki (1999) ressalta que a prática na integração ocorre de três formas. A primeira decorre da conquista por méritos próprios, ao conseguirem os espaços físicos ou sociais na sociedade. A segunda forma ocorre pela inserção das pessoas com deficiência ocuparem espaços ou atividades comuns, em convivência com pessoas não deficientes. A terceira se dá pela inserção de

peessoas com deficiência em ambientes especializados, como por exemplo, a classe especial numa escola comum.

O paradigma da integração se estabelece a partir do final da década de 1960, por meio de um movimento que procurou inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais da sociedade, tais como: educação, trabalho, família, lazer etc. A partir desse movimento, a integração esperava atingir seu objetivo proclamado: “derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos” (SASSAKI, 1999, p.30-31).

Do ponto de vista da inclusão, este objetivo não conseguiu ser resolvido, principalmente porque foi mantida a lógica da normalidade como referência.

A integração não conseguiu romper com a ideia de que os desviantes deveriam ser segregados. Exemplo disso é o caso das escolas especiais. Conforme explica Sasaki (2005), a integração – assim como o paradigma da exclusão – partia do pressuposto de que deveriam existir dois sistemas de educação: o regular e o especial. Para os que se adaptam à norma, a modalidade regular de ensino; para os desviantes da norma, o ensino especial, vale dizer, segregado. Nesse aspecto, o que diferencia as duas concepções – exclusão e integração – é que, naquela, a tendência era de que todos os desviantes fossem excluídos, enquanto nesta, a segregação deveria se restringir aos que fracassavam na tentativa de se inserir no ensino regular e aos que supostamente não apresentavam requisitos mínimos para se aventurar em tal tentativa.

É importante salientar que a integração só foi instituída no âmbito das políticas educacionais em decorrência dos questionamentos direcionados ao modelo segregado de Educação Especial. De acordo com Glat e Fernandes (2005), os questionamentos surgidos desencadearam a busca por alternativas pedagógicas para que todos os educandos fossem inseridos, preferencialmente, no sistema regular de ensino. É a partir da utilização do termo *preferencialmente* que se manteve aberta a possibilidade do encaminhamento à estrutura paralela de ensino, configurando a possibilidade de manter em funcionamento a institucionalização dos desvios.

Sob o argumento de que as classes ou escolas especiais visavam preparar as pessoas com deficiência para terem acesso às classes ou escolas regulares, havia a obrigatoriedade das mesmas superarem suas próprias limitações. Tal fato teria levado

muitos educandos a este modelo de educação segregada, condição indispensável para alcançar o nível de integração, necessário para atingir o nível de seus colegas deficientes.

Portanto, é importante salientar que a integração definiu o paradigma da exclusão como forma de entender a segregação de pessoas com deficiência.

Mészáros (2002), ao destacar este tema, afirma que compreensão de que as pessoas com deficiência estão excluídas da sociedade contribui para fazer emergir a ideia de que, para solucionar tal problemática, seria preciso inseri-las na sociedade, algo que é impossível de ser realizado, à medida que elas já estão inseridas, ainda que em suas margens.

Por sua vez, o fato da exclusão não estar determinada pelo processo de hegemonia, na totalidade da vida social, portanto se torna correto afirmar que sua superação está determinada por mudanças que não alteraram as relações sociais e o modo de produção capitalista.

A integração buscou atuar na extinção da exclusão através de suas práticas, sem, contudo, interferir nas relações sociais presentes no modelo de produção capitalista da existência.

Oliveira (2004), ressalta que, enquanto forma, a essência manifesta-se no aparecer imediato dos fenômenos, sempre de modo diferente daquilo que ela é. Desconsiderando esse aspecto, o paradigma da exclusão toma o aparecer imediato do fenômeno – isto é, a exclusão de grupos historicamente discriminados – como sendo a revelação de sua própria essência. Dessa forma, tomando a segregação dos indivíduos com deficiência a partir de uma compreensão que não transcende os limites do plano fenomênico, não é compreendido o fato de que essa segregação consiste em um procedimento de inclusão forçada, utilizado para enquadrar as pessoas deficientes, assim como outros grupos discriminados, na disciplina imposta pela sociabilidade capitalista.

Sem compreender que a dinâmica das relações capitalistas determina o processo de exclusão, o paradigma da integração aborda apenas as consequências desse fenômeno. Mas tratar a exclusão sem atacar a lógica que a produz, não é suficiente para extinguir esse problema social.

O que, de fato, precisamos refletir nesta nossa análise se a inclusão

definitivamente contribuiu para construir um novo tipo de sociedade.

Sem considerar que para enfrentar o paradigma da exclusão era necessário alterar as relações sociais e o modo de produção capitalista, o movimento da integração não foi e não será capaz de superar os desafios colocados, surgindo daí a demanda de buscar uma nova ação que pudesse retomar a inclusão dessa representação excluída da sociedade.

Ao detalhar os objetivos desse movimento, Sasaki (1999) afirma que o objetivo desse movimento “é a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios”. Dentre os princípios a que se refere o autor, pode-se destacar: celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária; igual importância das minorias; cidadania com qualidade de vida.

Conforme destaca Pina (2009), o movimento da inclusão social teve dois momentos de grande avanço no processo histórico das sociedades modernas, começando inicialmente na segunda metade dos anos de 1980 nos países mais desenvolvidos e, na década de 1990, tomando impulso também em países em desenvolvimento.

Neste contexto, é destacado o papel coletivo e de adaptação da sociedade para incluir nos seus sistemas sociais, os indivíduos que se encontram excluídos.

Conforme mencionado anteriormente, a tentativa da integração de superar as condições de exclusão pautava-se em uma espécie de esforço unilateral da pessoa com deficiência e de seus aliados. Com o intuito de superar essa limitação, foi desenvolvida pela inclusão a ideia de processo bilateral, no qual a pessoa com deficiência juntamente com a sociedade, atuaria de modo a construir a chamada sociedade para todos. Essa ideia é evidenciada pelo conceito de inclusão social:

Conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1999, p.41).

Pina (2009), afirma que considerado no conjunto das relações sociais, porém, esse processo bilateral de adaptação proposto pela inclusão não avança em relação à integração, pois apenas mantém um caráter de continuidade. Assim como o esforço unilateral presente nas formulações da integração, o processo bilateral proposto pela inclusão não visa transformar a dinâmica que rege os sistemas sociais gerais da sociedade capitalista. A inclusão apenas aciona a sociedade para que ocorram modificações superficiais que visem à inclusão dos excluídos. Vale salientar que essa modificação da sociedade não consiste, portanto, em uma transformação radical, mas em alterações superficiais que mantêm em funcionamento o modo capitalista de produzir a existência.

Embora proclame o objetivo de eliminar os fatores que geram a exclusão, de construir um novo tipo de sociedade, pode-se afirmar que a luta pela inclusão, a despeito do que afirmam seus defensores, é uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão, já que não toca suas razões de fundo e se estabelece como movimento compensatório” (LANCILLOTTI, 2003, p.89).

Esse processo de inclusão social acontece em diferentes áreas como educação, lazer, transporte, para citar algumas. Quando isto ocorre, esse movimento ganha a forma de educação para todos, lazer para todos e transporte para todos. Ou seja, quanto mais se avança na materialização de sistemas comuns e de inclusão, mais cedo se constituirá a sociedade inclusiva (SASSAKI, 1999).

Ainda segundo Sasaki (1999), a sociedade inclusiva significaria um novo tipo da sociedade a partir da adequação de espaços sociais gerais e a construção de uma nova mentalidade das pessoas, afirmando que:

a inclusão, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1999, p.42).

Ao contrário do que supõe o ideário da inclusão, a sociedade inclusiva não consiste em um novo tipo de sociedade, visto que a efetivação do processo de

inclusão nos diferentes setores sociais não altera as relações capitalistas. Dito de outra forma, a inclusão social não visa construir uma sociedade totalmente nova, que possa ser chamada de sociedade inclusiva. Trata-se apenas de uma nova face dada à velha ordem social capitalista, qual seja, a de um capitalismo menos selvagem, isto é, humanizado. A título de exemplo pode-se citar a efetivação do processo de inclusão social no mercado de trabalho, que não modifica a natureza do modo pelo qual os seres humanos produzem sua existência no interior da ordem social vigente.

Por isso, a compreensão de que o paradigma da inclusão não estabelece a constituição de uma nova sociedade, ao não propor a alteração das relações sociais e o modo de produção capitalista existente, portanto mantendo a velha sociedade capitalista, como uma fase mais humanizada, menos agressiva.

No campo educacional, a escola inclusiva ganha força e representação na medida em que é proposto o desafio de tornar as escolas e os sistemas de ensino, espaços humanizadores, inclusivos e ratificadores do princípio da educação para todos. Entretanto é preciso destacar que o processo da atividade pedagógica é uma das categorias da escola, onde a determinação está fora da mesma, superando a falsa ideia da inclusão no sistema, sem compreender que as exceções são criadas pelo próprio sistema para manter sua permanência, cuja base fundamental é a exploração.

De maneira igual, o processo de inclusão no mercado de trabalho também ganha importância ao permitir nessa nova fase que pessoas com deficiência trabalhem.

Sobre este tema, Sasaki (1999) salienta que sob o ponto de vista da inclusão, os dias de hoje devem configurar uma nova fase na qual as pessoas com deficiência sejam inseridas no mercado de trabalho. Vale ressaltar o fato de que o paradigma da inclusão entende que o mercado de trabalho não deve ser constituído pelo antagonismo entre as classes sociais, visto que, em seu entendimento, trabalhadores e capitalistas deveriam enfrentar juntos os desafios da produtividade e competitividade. Dessa forma, se, na fase da exclusão, o mercado de trabalho poderia ser comparado a um campo de batalha, composto, de um lado, pelos capitalistas e, de outro lado, pelos trabalhadores (sejam eles deficientes ou não deficientes), assim ressalta:

na atual fase da inclusão, o mundo do trabalho tende a não ter dois lados. Agora, os protagonistas, em geral, parecem querer enfrentar juntos o desafio da produtividade e competitividade. A ideia que começou a vingar timidamente é a de que não haverá mais batalhas e muito menos vencedores e vencidos. Surge, então, no panorama do mercado de trabalho a figura da empresa inclusiva (SASSAKI, 1999, p.65).

Ao destacar este cenário, Pina (2009) afirma que duas importantes implicações ideológicas pautam este tema. A primeira se relaciona com a possibilidade de que as pessoas com deficiência possam ser incluídas no mercado de trabalho, desde que participem do processo da inclusão social sem criticar ou superar os modos de produção presentes. O outro conceito importante está presente na ideia de que os capitalistas são parceiros e não indivíduos pertencentes a uma classe de poder diferente. A partir dessas duas afirmações, se torna mais fácil analisar os conflitos de classe existente.

Para Duarte (2003), ao afirmar que a utilização de novas denominações e definições pós-modernas vêm ganhando espaço, salienta que:

Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude idealista, para a qual a denominação que empregamos para caracterizar nossa sociedade dependa do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade: se for o “olhar econômico” então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político” devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural” devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno (DUARTE, 2003, p.13).

Portanto é necessário afirmar que a conceituação de novos paradigmas não significa a constituição de nova fase do capitalismo, daí a inconsistência da adoção de novos termos apresentados.

Ao afirmar que é uma atitude idealista denominar de sociedade inclusiva um modo de produzir a vida essencialmente regulado pelo capital, Pina (2009) destaca que a chamada sociedade inclusiva não passa, pois, de uma forma aparente da

sociedade capitalista em uma nova fase.

Outro debate obrigatório que deve ser feito de forma criteriosa é a possibilidade da equiparação de oportunidades dentro do processo de inclusão, verificando a acessibilidade para todos dos serviços gerais da sociedade.

Este paradigma ganha expressão a partir da luta pela igualdade de oportunidades, principalmente pela diminuição ou redução das barreiras arquitetônicas. Ainda é reafirmado o caráter da acessibilidade para todos, a habitação, transporte, saúde, trabalho, entre outros, com o objetivo de alcançar qualidade de vida.

Sobre esta temática, Pina (2009), identifica dois aspectos fundamentais para o aprofundamento desta análise. O primeiro aspecto diz respeito à identificação de que nem todas as pessoas podem ter acesso a todos os serviços oferecidos pela sociedade. De fato, as condições de vida no capitalismo impossibilitam o acesso universal não só aos serviços oferecidos, como aos bens produzidos pela própria humanidade. Porém, embora os teóricos da inclusão identifiquem a não acessibilidade, eles não a relacionam com a dinâmica capitalista. Conseqüentemente, sua tentativa de superá-la esbarra nas determinações essenciais desse fenômeno.

Evidência disso é o segundo aspecto a ser mencionado sobre as palavras de Sassaki (1999), onde afirma que a inclusão defende a equiparação de oportunidades como forma de garantir o acesso de todos aos serviços, bens e ambientes construídos e naturais da sociedade. Dessa forma, não é garantida a acessibilidade efetiva de todas as pessoas, visto que a dinâmica capitalista não é atacada.

Nesse ponto, é importante salientar que o ideário da inclusão não é capaz de promover o acesso de todos aos serviços oferecidos e bens produzidos no capitalismo, simplesmente pelo fato de que a chamada sociedade inclusiva, como já foi possível entender, nada mais é do que a sociedade capitalista com uma nova aparência. Ou seja, a inclusão não ataca a lógica que impede a acessibilidade de todas as pessoas às produções da humanidade.

Nesse ponto, é importante ressaltar outra ideia veiculada pelo ideário da inclusão social: trata-se da tese de que a inclusão equipara oportunidades, ou seja, de que é possível equiparar oportunidades no interior do capitalismo. Ao desconsiderar que a desigualdade resultante das relações sociais capitalistas

favorece os que possuem maior capacidade de consumo, impossibilitando uma efetiva equiparação de oportunidades, a inclusão social contribui para disseminar o princípio da liberdade de mercado. Esse princípio entende que a liberdade de mercado premia os indivíduos mais capazes e aptos de acordo com o esforço próprio de cada um (ANDERSON, 1998). Trata-se de um entendimento que desconsidera a desigualdade de condições provenientes das diferenças de classe no capitalismo.

Para Pina (2009), o ideário da inclusão, como já foi possível compreender, defende a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, nas escolas regulares etc., o que amplia a participação dos indivíduos pertencentes a esse grupo historicamente discriminado, na vida social. Contudo, afirmar que isso se trata de uma equiparação de oportunidades significa desconsiderar a desigualdade de condições produzida pelo capitalismo.

Sobre o conceito de oportunidades de acesso para todos, é dada importância a eliminação de barreiras que impedem uma qualidade de vida às pessoas, sendo determinações secundárias, sem mencionar a essência da dinâmica excludente da sociedade capitalista, sendo oposta a socialização universal e não mercantilizada dos bens produzidos pela humanidade.

Frigotto (2001) e Alves (1999), defendem que o momento não é para todos, apenas parte da sociedade pode ter acesso aos bens que o capitalismo oferece, não havendo qualquer possibilidade que o mesmo possa prover o mínimo, com relação a educação, saúde ou trabalho.

Outro aspecto que precisa ser evidenciado, e melhor avaliado, parte da afirmação que a escola inclusiva, além de pautar-se no princípio de que todas crianças podem ser incluídas e terem acesso a uma educação de qualidade para todos, torna obrigatório partirmos da hipótese da garantia da qualidade da educação e da possibilidade de acesso ao conhecimento e o saber sistematizado a todos, como se esse projeto fosse possível de ser oferecido dentro do modo de produção capitalista.

Um primeiro pressuposto que precisa ser analisado traz como referência a possibilidade das pessoas com deficiência poderem ter acesso a mesma escola dos alunos identificados como normais, observando que a segregação dos considerados anormais em escolas ou classes especiais, seria prejudicial ao seu desempenho pedagógico.

Este conceito, formulado a partir da Declaração de Salamanca (1999), tem importante papel nesse novo contexto, sendo afirmado que:

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 2009, p. 3).

Essa definição de Salamanca estabelece os conceitos que determinam a possibilidade de mesmo no interior do capitalismo, como se isso fosse possível, obter a garantia da educação de qualidade para todos os indivíduos e que sua construção acontece a partir da ideia de que a escola inclusiva é possível como uma pedagogia capaz de promover a educação para todas as crianças de forma bem sucedida.

No entanto, é exatamente nas contradições do capitalismo onde a divisão da sociedade em classes e a conseqüente necessidade de apropriação privada do saber pela classe dominante têm contribuído para a não expansão de escolas com consistente padrão de qualidade para toda a população.

Conforme explica Saviani (2005), o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção, e como a sociedade capitalista funda-se na apropriação privada dos meios de produção, a tendência é fazer do saber uma propriedade exclusiva da classe dominante. O autor explica que essa tendência não pode ser levada às últimas conseqüências, pois isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital, visto que o trabalhador necessita de algum conhecimento para poder produzir mercadorias. Daí a necessidade da classe dominante oferecer o acesso ao saber à classe trabalhadora de maneira reduzida. Nas palavras de Saviani (2005, p.99):

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2005).

Neste contexto torna-se necessário reafirmar a impossibilidade de todos os indivíduos terem acesso ao saber sistematizado, a partir da constatação dele ser apropriado e controlado pela classe dominante, portanto impossível de ser alcançada na lógica do capitalismo.

Ao abordarmos o princípio de que todas as crianças, juntas, deveriam ter acesso ao conhecimento, tendo um sistema de ensino único, partimos da condição que nos permitem a identificação de uma escola de acesso privado a classe dominante e outra é destinada ao restante da população.

Diante disso, há a necessidade de se criar esta nomenclatura nova: A escola inclusiva, não reveladora das questões de fundo da sociedade capitalista, impeditiva de garantir o acesso aos bens intelectuais, onde é negado o acesso ao saber sistematizado a todos.

Alguns documentos trazem importantes referências históricas sobre o direito à educação inclusiva à ser garantida a pessoa com deficiência. A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU em 1990, serviu de base para a construção do Plano Decenal de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, onde foi aprovada, tornou-se no primeiro documento internacional que aborda o conceito da educação

inclusiva, ao reafirmar o compromisso com uma Educação para Todos.

De acordo com Melo (2003), a Conferência Mundial de Educação para Todos determina uma educação seletiva. Segundo a autora, o Programa de Educação para Todos, impulsionado pelo Banco Mundial e pela UNESCO, em que se baseiam as mudanças nas políticas educacionais para a América Latina e Caribe, principalmente a partir da década de 1990, é um programa de educação seletiva para as massas. A autora explica que o termo “para as massas”, refere-se ao fato desse programa ser dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida.

A autora afirma que as linhas centrais destas diretrizes, determinam um programa de educação seletivo, porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às necessidades básicas de aprendizagem – sua focalização também expressa uma desfocalização em relação aos outros níveis de ensino.

Ainda destaca a autora,

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, na Tailândia, conduzida pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD, consolida esta política de reforma educacional de educação seletiva para as massas, como política compensatória para a diminuição da pobreza, tentando, também, diminuir as ‘tensões sociais’ causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM, bem como promover uma governabilidade estável na região (MELO, 2003, p.199).

A inserção de pessoas com deficiência na escola regular continuará a ser insuficiente nos marcos da sociedade capitalista, em virtude da impossibilidade da garantia ao saber sistematizado a todos, principalmente aos excluídos da classe trabalhadora, sejam eles deficientes ou não.

Duarte (2006) sustenta a necessidade da inclusão de todos nas escolas regulares, não como um fim, mas como parte integrante de um projeto de superação da sociedade capitalista. Por isso Duarte (2006, p. 282) salienta que:

há que se lutar para que um número maior de indivíduos se apropriem do saber científico, filosófico, e artístico, de tal maneira que esse saber torne-se

uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, uma prática social de resistência às brutais formas de alienação hoje existentes.

A difusão das referidas teses tem a missão de mascarar não só a impossibilidade de socialização do saber sistematizado na sociedade capitalista, mas também o entendimento de que a luta pela escola pública de qualidade socialmente referenciada, coincide com a luta pela superação do capitalismo, tal como explica Saviani (2005, p. 257):

na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso, socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (SAVIANI, 2005).

4.2 CAPÍTULO II – A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Nossa avaliação sobre o processo da contrarreforma em desenvolvimento no Brasil, tem o seu marco inicial a partir dos anos 70 com o enfrentamento da crise do capital, através de ações articuladas da burguesia com a reestruturação do Estado capitalista nos anos 80 e 90.

Na década de 1970, houve uma resposta contundente do capital à queda das taxas de lucros, cujos fundamentos foram tratados em Mandel (1982) e Harvey (1993). Os anos 1980 foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional na produção, tratada na literatura disponível como reestruturação produtiva – confirmando a assertiva mandeliana (reforçada por Husson, 1999) da corrida tecnológica em busca do diferencial de produtividade do trabalho, como fonte de superlucros (Mandel, 1982); pela mundialização da economia, diga-se, uma reformulação das estratégias empresariais e dos países no âmbito do mercado mundial de mercadorias e capitais, que implica uma divisão do trabalho, e uma relação centro/periferia diferenciados do período anterior, combinada ao processo de financeirização e pelo ajuste neoliberal, especialmente com um novo perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão de relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas, para a democracia e para o ambiente intelectual e moral (BEHRING, 2008).

O mundo do trabalho vivenciou nos anos 80 um dos momentos de maior e mais ampla transformação, através das mudanças na sua área de novas tecnologias e as condições de trabalho e produção. Com a chegada das inovações tecnológicas são criadas as possibilidades da automatização, com trabalhadores multifuncionais, intensificando o processo de trabalho e da produção.

Como o toyotismo é baseado em tecnologias capital-intensivas e poupadoras de mão-de-obra, os efeitos sobre a força de trabalho têm sido devastadores, caracterizando um processo de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (Antunes, 1995; Mattoso, 1996). Observam-se os fenômenos do aprofundamento do desemprego estrutural, da rápida destruição e reconstrução de habilidades, da perda salarial e do retrocesso da luta sindical (ANTUNES, 1995,

MATTOSO, 1996).

Harvey (1993) afirma que a radical reestruturação do trabalho resultará em regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, assim como a redução do emprego regular em favor do trabalho parcial, temporário ou subcontratados.

Ao realizar uma síntese sobre as mudanças no mundo do trabalho, Mattoso (1996), identificou a insegurança no mercado de trabalho com a destruição do emprego, principalmente no setor industrial, redução de estabilidade e aumento da sub contratação, a flexibilização dos salários, deterioração da distribuição da renda, a insegurança na contratação do trabalho, seja pelo dualismo no mercado, seja pelo avanço da contratação coletiva e, por fim, o descredenciamento e ilegitimação das suas representações, com redução dos níveis de sindicalização.

Nesse sentido, para Harvey (1993) o fundamento central desta mudança tem o objetivo de promover a agressividade do capital, aumentar a produtividade, recuperar a sua rentabilidade, sem a preocupação com as necessidades sociais das maiorias.

Assim o neoliberalismo propõe mais mercado livre e menos estado social, ou seja, tem-se a:

“retirada do Estado como agente econômico, dissolução do coletivo e do público em nome da liberdade econômica e do individualismo, corte de benefícios sociais, degradação dos serviços públicos, desregulamentação do mercado de trabalho, desaparecimento de direitos históricos dos trabalhadores; estes são os componentes regressivos das posições neoliberais no campo social, que alguns se atrevem a propugnar como traços da pós-modernidade” (MONTES, 1996: 38).

Em relação ao Estado, portanto, existem fortes repercussões dos processos delineados anteriormente – a reestruturação produtiva e a mundialização – que configuram as linhas gerais de uma verdadeira contrarreforma.

Com a constituição da nova ofensiva neoliberal, são articulados processos de desconstituição dos Estados nacionais, convertendo-se a se tornarem territórios nacionais disponíveis às investidas e oportunidades do capital estrangeiro.

Diante disso os Estados são determinados a garantirem infra-estrutura, efetivar

incentivos fiscais, institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação, em nome da competitividade. Neste cenário é importante destacar os processos de privatização, reduzindo o papel do Estado e do setor público.

Husson (1994 e 1999) defende que com o avanço dos efeitos da mundialização sobre esses Estados, prospera uma clara definição à diminuição do controle democrático, com características cada vez mais de um Estado forte e enxuto, desprezando o tipo de consenso social dos anos de crescimento, com claras tendências antidemocráticas.

Na América Latina, na grande maioria dos países periféricos e do terceiro mundo, é muito frequente a redução dos acessos e avanços da democracia, assim como a não consolidação de regimes participativos por parte da maioria da população.

Neste contexto de pressão pelo aumento de gasto e ao mesmo tempo de queda da receita, verifica-se uma disputa cada vez maior pela destinação dos fundos públicos. Sob o argumento da escassez de recursos, da contenção da inflação e do déficit público, defende-se o equilíbrio das contas públicas através do corte de gastos das estatais, ao mesmo tempo orientando uma pauta regressiva nas suas ações e na execução das políticas públicas.

Netto (1993) salienta que as políticas sociais entram neste cenário caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. Segundo os neoliberais, elas são paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado. Evidentemente, nessa perspectiva deixam de ser direito social. Daí as tendências de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado, o que, aos poucos – já que há resistências e sujeitos em conflitos nesse processo eminentemente político – vai configurando um Estado Mínimo para os trabalhadores e um Estado máximo para o capital.

Sobre este período Campos et al (2004), afirma que na análise temporal de 1960 a 2000, podemos compreender dois períodos muito diferenciados, marcados por momentos contraditórios. Um momento de grande expansão econômica, durante o período do regime político autoritário, responsável pela negação da possibilidade da distribuição mais justa da renda, como a impossibilidade do fim da exclusão social. No que diz respeito ao processo da exclusão social, mesmo considerando a melhora dos

índices da escolaridade e pobreza, verificou-se a ampliação da desigualdade socioeconômica no Brasil⁹.

A partir dos anos 1970, com a crise do capital, se projetou nas ações do Estado uma reação da burguesia brasileira à crise do Estado de Bem-Estar Social, a principalmente nos anos de 1980, seguindo todo um projeto em curso, em nível internacional.

Na década de 1990, o Brasil adentrou num período marcado por uma nova ofensiva burguesa, mais uma vez adaptando-se às requisições do capitalismo mundial. Mas certamente, configura-se como uma contrarreforma social e moral, na perspectiva de recompor a hegemonia burguesa no país (MOTA, 1995 e 2000).

Tendo como ato central a formulação e implementação do Plano Real, com seu lançamento em 1994, estas ações caracterizadas por algumas condições econômicas, políticas, sociais e culturais, existentes naquele momento.

Conforme Mandel (1990) destaca que esta

é uma crise social do conjunto da sociedade burguesa, uma crise das relações de produção capitalistas e de todas as relações sociais burguesas, que se imbrica com a diminuição durável do crescimento econômico capitalista, acentua e agrava os efeitos das flutuações conjunturais da economia, e recebe por sua vez novos estímulos dessas flutuações (MANDEL, 1990).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, lançado em 1995, resume a expressão dessas tendências levadas a efeito, tais como a privatização da economia nacional, a reforma do estado tendo como eixo principal o funcionalismo público, a restrição de direitos previdenciários e trabalhistas, de forma a atender a redução da crise fiscal do Estado e o aumento da poupança, gerando assim o crescimento econômico.

A proposta de reforma da previdência social no contexto das emendas

⁹ Ver PEREIRA, L. Produções marginais. São Paulo, Duas Cidades, 1978; HENRIQUE, W. O capitalismo selvagem. Campinas, IE/UNICAMP, 1999.

constitucionais apresentadas naquele período, destacava o fim das aposentadorias integrais e precoces e a substituição de tempo de serviço por tempo de contribuição. É necessário ressaltar que a reforma do sistema previdenciário teve o objetivo de reduzir a previdência pública e fomentar o crescimento da previdência privada ou complementar.

O movimento de reforma do Estado representou uma escolha por uma política econômica regressiva. Conforme Behring (2003, p. 198):

esta opção implicou uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil. A expressão reforma do Estado tem um sentido totalmente ideológico. Tratar-se-ia, ao contrário de uma contrarreforma do Estado. Pois o discurso do programa de reforma se fundamenta apenas em elementos fiscais. O discurso de preocupação com a proteção social presente nos planos e emendas constitucionais que dão embasamento legal à reforma mais parece uma pintura para deixá-la mais aceitável socialmente (BEHRING, 2003).

Na interpretação de Dain e Soares (1998), a Reforma do Estado implementada no Brasil, diante de uma análise mais cuidadosa e densa, tem se mostrado insuficiente e consoante com o modelo de Estado mínimo defendido pelas correntes neoliberais, o que afasta a sociedade brasileira de um modelo de proteção social universal, sem com isso gerar um ajuste, mesmo que a curto prazo, nas contas públicas.

Diante de tais elementos críticos, defendemos que esse processo não se trata de uma reforma, mas de uma contrarreforma do Estado, afirma Behring (2003). Conforme Granemann (2004, p. 30), a contrarreforma pode ser entendida como um conjunto de alterações regressivas nos direitos do mundo do trabalho. Elas em geral, alteram os marcos legais – rebaixados – já alcançados em determinado momento pela luta de classe em um dado país.

Após este período de grandes transformações e incansáveis lutas da população brasileira, ganha espaço a viabilidade e construção de um projeto de governo com características democráticas e populares, simbolizado nos governos do presidente Lula e Dilma Rousseff. O Brasil deu saltos importantes nas estatísticas de

inclusão social, no combate à miséria e a fome. Milhões de brasileiros e brasileiras passaram a ser definitivamente reconhecidos pelo Estado através das políticas públicas, reduzindo com isso as desigualdades sociais, resultados de décadas de abandono a que foi submetida a grande maioria da nossa população.

A atual conjuntura não será objeto de uma análise mais aprofundada neste capítulo. Embora mereça destaque uma avaliação mais precisa e, sobretudo, necessária para melhor compreensão da perspectiva que temos pela frente, será indispensável tratarmos deste quadro político. É possível identificar elementos e a implementação de uma nova contrarreforma em curso, neste novo cenário político. Enfim, parece que já vimos este filme e não faz muito tempo.

No entanto, vamos destacar alguns indícios deste complexo quadro de mudanças que, ao contrariar as previsões da maioria dos analistas políticos e econômicos e do próprio governo, a destituição da presidenta Dilma Rousseff, não pôs fim às crises política e econômica.

A promessa da recuperação do desenvolvimento econômico e social, não passou de uma história já esperada por parte da população. Após alguns poucos momentos de euforia do mercado, a realidade se impôs e os índices da economia recuaram. As análises de economistas e da classe política passaram a apontar que a retomada demorará muito mais do que o previsto.

A safra de indicadores do primeiro trimestre de 2018 divulgada até agora, revela um desempenho da economia brasileira pior do que o esperado. Os números ainda apontam para um crescimento, mas são considerados decepcionantes e já levam parte dos economistas a piorar as projeções. A fraqueza da economia fica evidente em todos os setores da economia: varejo, serviços e indústria. O quadro marca uma inversão das expectativas porque os economistas esperavam que a economia brasileira começaria o ano num ritmo mais acelerado, sobretudo depois do modesto crescimento 2017, quando o Produto Interno Bruto (PIB) avançou apenas 1%.

Na avaliação dos economistas, há uma série de razões que explicam o tímido desempenho da economia no primeiro trimestre de 2018. O desemprego ainda segue elevado e há queda de trabalhadores com carteira de trabalho assinada, o que inibe a volta com mais força do consumo das famílias. Segundo o IBGE, o número de desempregados no Brasil nos três primeiros meses de 2018 foi de 13,7 milhões de pessoas. Isso

representa alta de 11,2% em relação ao quarto trimestre (abril/2018).

Além disso, existe a incerteza com o quadro eleitoral deste ano e, conseqüentemente, com o andamento da agenda de reformas, especialmente na área fiscal, no próximo governo. Sem essa clareza no cenário, as empresas têm optado por postergar parte dos investimentos. "Toda essa incerteza faz com que as empresas não invistam mesmo com os juros num patamar tão baixo", afirma o economista da consultoria GO Associados, Luiz Castelli. Atualmente, a taxa básica de juros está em 6,5%, menor patamar de toda a série histórica do BC, iniciada em 1986. Para o primeiro trimestre, Castelli esperava um crescimento entre 0,7% e 0,8%, mas agora deve reduzir esse número para 0,3%.

Assim que assume, Temer anunciou sua agenda para o retrocesso, a começar pelo fim do Fundo Soberano e a mudança do regime do Pré-Sal, que tira da Petrobrás o papel de operadora única da exploração das jazidas que a própria companhia descobriu; aprova medidas que impactam na regressão de direitos sociais, privatiza serviços e setores do Estado, reduz os investimentos na área social, avança sobre a reforma previdenciária, efetiva uma reforma nos direitos trabalhistas, atacando as conquistas da CLT, precariza ainda mais as relações trabalhistas e a desestruturação da organização sindical, promove retirada de programas sociais, apresenta à sociedade um plano de demissão voluntária para os servidores públicos e estabelece um teto dos gastos públicos que congela investimentos na área de saúde e educação por vinte anos, aprova a contrarreforma a educação no ensino médio, de maneira a atender aos ditames do mercado e do capital e a redução do programa sociais, como, por exemplo, o Minha Casa, Minha Vida.

As mudanças efetivadas ou em andamento, propostas na área da Educação, merecem um capítulo à parte e são uma prova incontestável do desejo de não permitir conquistas e avanços sociais em nosso país.

A contrarreforma do ensino médio, que tem potencial para aprofundar problemas que já existem na formação educacional dos jovens brasileiros, ao propor um modelo educacional que se limita a preparar os/as brasileiros/as para o mercado de trabalho e não para exercer a cidadania plena, a agonização e ameaça de fechamento das universidades públicas, a discussão sobre o fim do piso salarial nacional e da aposentadoria especial dos professores e a Lei da Mordada, também conhecida como Escola Sem Partido, são algumas das medidas, entre outras, que reafirmam o caráter deste governo em busca da mercantilização e privatização do

ensino, com medidas autoritárias e antidemocráticas.

O professor Alexandre Bahia (2017), ao fazer uma avaliação sobre a resistência ao golpe e seus reflexos sobre a educação pública e de qualidade, acrescenta que:

a Constituição de 1988 traz uma série de direitos/garantias, bem como projeta objetivos de melhoria para aqueles que, a partir de 1988, atuariam no Estado em cumprimento à nova ordem constitucional. Entre estes estão a universalização do direito à educação, sua melhoria e sua qualificação contínua. Durante os anos que se seguiram foram vistos altos e baixos quanto à melhoria da educação pública. No âmbito do sistema federal de ensino, durante os anos do Governo Lula houve a expansão do número de universidades, de cursos e, logo, de vagas; aumento no número de bolsas, de pesquisa e de extensão, no Brasil e no exterior. As Universidades Federais, bem como os Institutos Federais de Ensino Superior nunca tiveram tantos incentivos. A qualidade e a quantidade de pesquisa produzida no Brasil alcançou patamares históricos nunca vistos. Tudo isso se dava ao mesmo tempo em que se viu a diminuição da grande desigualdade de renda que sempre caracterizou nosso modelo econômico excludente¹⁰; houve um maior acesso a bens de consumo – inclusive ao ensino superior privado¹¹, com financiamentos como FIES e ProUni.

No entanto, esse vasto conjunto de ações indicam a expansão da educação superior nos moldes financeiro e empresarial de larga escala, por meio dos repasses do próprio governo federal a esses programas, indicando, portanto, o financiamento público indireto para o setor privado, produzindo assim, múltiplas determinações do movimento do capital em busca de novos meios e campos lucrativos e da disseminação do projeto de educação que está em vigor.

Dessa forma, é com a explosão do ensino superior brasileiro por meio do setor privado tendo em vista a sua comercialização e lucratividade, que os programas do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), ganham corpo no mercado universitário

¹⁰ Para ver mais sobre este tema consultar: Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula, POCHMANN, M. (2011).

¹¹ Para melhor avaliação das transformações feitas na política de educação superior no Brasil ver: *A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate*, LOPES, M., VALLINA, K. e SASSAKI, Y. (2018),

juntamente com a modalidade de Ensino à Distância (EAD), os quais se inserem na reconfiguração da universidade brasileira dos dias atuais.

Esse contexto é marcado por negociações internacionais e transações milionárias, como é o caso da recente maior fusão de empresas educacionais efetuada pelo Grupo Kroton (Fusão entre os Grupos Kroton e Estácio), fortalecendo, assim, seu empresariamento e os incentivos estatais (LOPES; VALLINA; SASSAKI, 2018).

Pochmann (2011), ao avaliar os resultados alcançados durante o período do Governo Lula, entre 2004 a 2010, diferentemente do momento que estamos vivendo, ressaltou a evolução do enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas, ao afirmar que “Para uma variação média anual de 0,2% na renda nacional per capita, a desigualdade de renda caiu 0,1%. Ao mesmo tempo, constatou-se que o desemprego da força de trabalho foi o que mais cresceu (5,6%), com elevação do nível ocupacional (2,6%) demarcada pela precariedade e queda do valor real do salário mínimo (1,8%). A taxa de pobreza caiu (0,8%), porém com ritmo inferior ao verificado entre 1960 e 1980 (1,3%), assim como no caso dos anos de escolaridade seguiu crescendo abaixo do primeiro padrão de mudança social. Nessa fase, a mobilidade social cresceu menos, com sinais crescentes de imobilidade para determinados segmentos dos brasileiros .

Desde o final da primeira metade da década de 2000, observou-se o surgimento de um novo padrão de mudança social no Brasil. Este padrão possuiu como características principais a combinação da expansão da renda nacional per capita com a queda na desigualdade pessoal da renda. Para os anos de 2004 e 2010, a renda per capita cresceu 2,9% como média anual, enquanto a desigualdade da renda pessoal caiu 1,5% em média ao ano.

Com isso, podemos observar também tanto a redução média anual da taxa de desemprego (5,2%) e da pobreza (4,8%) como o forte aumento médio anual no valor real do salário mínimo (7,1%), na ocupação (3,2%) e nos anos de escolaridade (3,8%) dos brasileiros. Em grande medida, o melhor desempenho nos indicadores de mobilidade social encontra-se fortemente associado ao conjunto de transformações na economia e nas políticas públicas. De um lado, a recuperação do ritmo de crescimento econômico desde 2004 se deu estimulado pelos investimentos e pela ampliação do mercado interno de consumo, sustentado pela elevação da renda das

famílias.

O retorno do fortalecimento do setor industrial permitiu não apenas estimular o nível de emprego, como melhorar a qualidade das ocupações geradas, predominantemente formais.

Entre 2004 e 2009, por exemplo, houve a geração líquida de 8,1 milhões de postos de trabalho formais, enquanto entre 1998 e 2003 foram criados apenas 1,9 milhão de novos empregos assalariados com carteira assinada em todo o Brasil. De outro lado, a ampliação da renda das famílias, sobretudo daquelas situadas na base da pirâmide social, por decorrência do papel ativo das políticas públicas. Enquanto o rendimento médio familiar per capita no topo da distribuição da renda (10% mais ricos) no Brasil cresceu 1,6%, em média, entre 2003 e 2008, o rendimento médio familiar per capita na base da distribuição da renda no Brasil (10% mais pobres) cresceu 9,1% ao ano, em média. Inicialmente, devido à política de aumento do valor do salário mínimo, que permitiu injetar um trilhão de reais aos trabalhadores de salário de base somente no período de 2003 a 2010.

Na sequência, a política de transferência direta de renda aos diversos segmentos vulneráveis (idosos, portadores de necessidades especiais, desempregados e pobres) por meio da Previdência e Assistência Social. Entre os anos de 2002 e 2008, por exemplo, a transferência de renda aos segmentos mais vulneráveis da população foi nominalmente multiplicada por 2,3 vezes, passando de 134,7 bilhões de reais para 305,3 bilhões de reais.

Destaca-se, ainda, que, durante a década de 1990, a dinâmica distributiva era outra. O rendimento médio dos segmentos do topo da pirâmide social decrescia em valor real (0,4% ao ano, em média, para os 10% mais ricos), enquanto para os estratos da base da pirâmide social aumentava em torno de somente 1%, em média, ao ano (1,8% para os 10% mais pobres).

Por fim, ressalta Pochman (2011), que se destacou ainda à adoção da política de inclusão bancária, capaz de permitir elevar a difusão do crédito tanto ao consumo como à produção, especialmente dos segmentos de baixa renda. A presença das operações de crédito no total do Produto Interno Bruto cresceu de 24,2%, em 2002, para 45%, em 2009. Com isso, o volume de recursos pertencente aos financiamentos às pessoas físicas foi multiplicado por mais de 4 vezes entre 2003 e 2009, enquanto

o repasse de recursos à agricultura familiar aumentou de 2,4 bilhões de reais, em 2003, para 10,8 bilhões, em 2009. Também no âmbito das operações de crédito cabe ressaltar o avanço do financiamento para a habitação que subiu de 25,7 bilhões, em 2004, para 80 bilhões, em 2009”.

5 CAPÍTULO II - OS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O olhar sobre a educação especial no Brasil tem seu início marcado com a criação do Instituto dos Meninos Surdos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, coordenado pelo mestre francês Edouard Huet, sem dúvida representando uma grande conquista, considerando o movimento da época. Teixeira (1968) afirma,

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do Colégio Pedro II e dos Institutos de cegos e Surdos-Mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado (TEXEIRA, 1968:71).

Assim neste período, a educação para pessoas com deficiência foi se desenvolvendo através de ações isoladas e o atendimento inicial priorizando as deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, as deficiências físicas.

Segundo Jannuzzi (1992), duas vertentes separavam o atendimento inicial: a vertente médico-pedagógica e a psicopedagógica.

A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da sociedade brasileira e refletiu, na Educação Especial, estímulo à criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes. A criação de serviços de higiene e saúde pública, em alguns estados, deu início à inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais. A preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais,

onde seriam atendidos por professores especializados. Os seguidores dessa vertente, por um lado, usavam recursos pedagógicos alternativos e, por outro, desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência que eram utilizadas para a identificação dos diferentes níveis intelectuais das crianças ou jovens. Esta última prevaleceu sobre a primeira e a tendência diagnóstica. Além disso, teve como resultado a implementação de medidas segregadoras, pois deram origem às classes especiais para deficientes mentais (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001).

Ao fazer uma avaliação sobre este novo ideário da educação, Dechichi (2001) apontou, ao ressaltar o estudo das diferenças individuais, propondo um ensino adequado e especializado a adaptar técnicas de diagnóstico, que esses seguidores estimularam o processo de identificação de alunos com dificuldades para acompanhar as exigências das escolas, contribuindo assim, para a exclusão de alunos considerados diferentes nas escolas regulares.

Com o aumento do desenvolvimento industrial e conseqüentemente da economia, a exigência de formação de mão de obra especializada exigiu popularização da escola primária, havendo grande expansão do seu atendimento, tendo como características a redução do tempo de estudo e multiplicidade de turnos (MENDES, 1999).

Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, ao criticarem os princípios tradicionais da educação, seus defensores propunham a pedagogia de preocupação política e social, ao destacarem a liberdade, laicidade e a psicologia infantil, propondo a revisão do sistema educacional do Brasil. A Escola Nova¹², também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressista, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

Nesse Manifesto, foi feita pelos autores, a defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto, entre outros.

¹² Para maior conhecimento sobre o tema da Escola Nova, ver em Dermeval Saviani, *Escola e Democracia* (2012).

A atuação destes Pioneiros se estendeu pelas décadas seguintes sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso. As suas ideias e práticas influenciaram uma nova geração de educadores como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

Saviani (2013) afirma que a desde a década de 1920, o escolanovismo teve grande influência nos rumos da educação brasileira, quando é fundada em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), reunindo as principais lideranças dos novos ideais educacionais. Neste mesmo período a igreja católica se organiza através da Associação dos Educadores Católicos (AEC), estabelecendo a partir daí um contraponto aos Pioneiros da Educação.

A década de 50 é marcada por grandes debates e avanços sobre a educação especial no Brasil. A expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas, escolas especiais comunitárias privadas, filantrópicas e sem fins lucrativos, representa um significativo aumento da oferta de vagas para o atendimento do aluno com deficiência.

Segundo Jannuzzi (1992), ao longo da década de 1960 ocorreu a maior expansão do ensino especial, chegando a serem criados quase 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência em nosso país.

A promulgação da Lei 5.692/71, em 11 de agosto de 1971, promoveu a reformulação do ensino de 1º e 2º graus, presente na LDBEN, Lei 4.024/61, assegurando em um único artigo, a temática da educação especial:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Como reflexo da luta dos movimentos sociais aconteceram na década de 1980, diversos avanços pelos direitos das pessoas com deficiência. A Constituição Federal promulgada em 1988 assegurou o direito de todos à educação em seu artigo 208,

estabelecendo a integração escolar como garantia aos indivíduos que apresentassem deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com grande atuação política e articulação entre as várias representações da sociedade, entre elas do movimento sindical e estudantil, entidades ligadas ao ensino e a pesquisa e às representações dos profissionais da área da educação, surge em 1987 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP, tendo como finalidade principal, a defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos.

O Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, nome inicialmente dado ao conjunto que reunia as entidades, foi oficialmente lançado na cidade de Brasília em 9 de abril de 1987, como parte do movimento da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. O lançamento foi acompanhado de um Manifesto – o Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita, seguindo, dessa forma, a tradição adotada pelos educadores brasileiros nas décadas de 1930 e 1950.

Entretanto, diferente do movimento dos Pioneiros de 30, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública expressava o desejo de setores importantes da intelectualidade brasileira em luta pela redemocratização do País, agregando coletivos representativos e socialmente organizados.

Entre as entidades que fundaram este movimento, podemos destacar a CUT, CGT, OAB, ANPED, SBPC, CEDES, ANDES, FASUBRA, CNTE, UNE, UBES, além da FENOE e ANPAE¹³.

Segundo Gonh (1994), esse momento foi valioso na história da educação brasileira por conseguir que entidades distintas com propostas diferenciadas fossem capazes de promover um movimento de integração, que conseguiu chegar à formulação de uma plataforma educacional unitária para a Constituinte, sendo o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública a síntese de uma grande mobilização

¹³ CUT- Central Única dos Trabalhadores, CGT- Central Geral dos Trabalhadores, OAB-Ordem dos Advogados do Brasil, ANPED-Associação Nacional de Política e Administração em Educação, SBPC-Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, CEDES -Centro de Estudos Educação e Sociedade, ANDES-Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, FASUBRA-Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil, CNTE-Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, UNE-União nacional dos Estudantes, UBES-União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, FENOE-Federação Nacional dos Orientadores Educacionais e ANPAE-Associação Nacional de Política e Administração em Educação.

nacional, no bojo de efervescentes mobilizações em torno de um projeto de educação para o país na década dos anos 80, e que continua sendo um dos movimentos sociais que, mesmo reunindo sujeitos sociais de diversas concepções teóricas, consegue manter um princípio comum: a defesa incondicional da escola pública, gratuita, universal e laica.

Ainda ao analisar este tema, Ribeiro (2002) afirma que o Fórum funcionou como um catalisador de instituições e agentes, entre elas, fortemente, os sindicatos relacionados à educação e as representações políticas, principalmente partidos com bases populares e ligados às pautas educacionais, incisivamente durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), posteriormente.

É importante destacar que este movimento teve papel significativo nos avanços trazidos pelo texto constitucional de 88, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 96, constituindo-se, e ainda hoje, referência de ação e resistência contra os ataques direcionados ao ensino público.

Em 1996, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, é consignada a oferta da educação especial aos alunos de 0 a 6 anos e a necessidade do professor se capacitar e dispor de recursos materiais, de forma a atender a diversidade dos alunos.

Em seu capítulo V, a lei trata especialmente da Educação Especial, onde define que sua oferta deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, contando com apoio especial para o atendimento da demanda.

Nos anos 90, um acontecimento de grande representação e valor mundial se realiza na busca pela igualdade de acesso à educação de pessoas com qualquer tipo de limitação. A Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha, em 1994, onde é aprovada a Declaração de Salamanca, estabeleceu a inclusão como compromisso de assegurar que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional dos países membros da Organização das Nações Unidas – ONU, sendo destacado do texto:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências, nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, ONU, 1994).

Sobre este tema, Duarte (2000) salienta que o discurso da inclusão sobre a necessidade de promover uma mudança de valores para concretizar a sociedade inclusiva reforça a ideia de que problemas sociais contemporâneos decorrem de uma questão de mentalidade individual, de uma crise de valores pela qual estaria passando a humanidade. Nessa ótica, conflitos sociais que caracterizam a sociedade capitalista atual como excludente, intolerante, injusta etc., são entendidos como resultado de uma espécie de despreparo ético e moral dos indivíduos para lidar com as diferenças humanas. O ideário da inclusão estabelece a relação entre a construção de valores éticos e morais pautados na diversidade com a efetivação da inclusão social, de modo a difundir o entendimento de que a sociedade inclusiva seria mais tolerante, justa e inclusiva porque seus membros estariam mais preparados para lidar com a diversidade. Sob o ponto de vista desse ideário, as escolas que possuem orientação

inclusiva seriam mais eficazes para combater atitudes discriminatórias exatamente porque elas estariam educando moralmente os indivíduos para lidar melhor com a diversidade. Porém, é preciso considerar que, atualmente, a vivência prática da moralidade esbarra na alienação produzida pela sociedade capitalista e que somente a prática revolucionária pode superar os limites impostos por essa alienação (DUARTE, 2000).

Conforme alerta Duarte (2000):

Na sociedade capitalista em crise o desenvolvimento moral dos indivíduos ficará restrito a limites por demais estreitos se a educação não estiver articulada a um processo de luta política pela superação do capitalismo rumo a uma sociedade socialista (DUARTE, 2000, p.87)

O ideário da inclusão, como já foi possível entender, não visa superar a sociedade capitalista, fato que determina a impossibilidade das escolas pautadas nesse ideário promoverem um satisfatório desenvolvimento moral dos indivíduos nos dias de hoje. O atual agravamento de problemas como a exclusão, a intolerância, a violência apenas evidencia o fato de que o desenvolvimento da dinâmica capitalista pode encaminhar a humanidade à barbárie, tal como alerta Saviani (1999, p.104):

Todos os problemas de hoje são problemas do capitalismo. E precisam ser resolvidos, isto é, superados, o que implica a superação do próprio capitalismo como totalidade. E a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando através da categoria "socialismo". Fora disto, a alternativa que resta é a barbárie, cujos indícios se manifestam como contraponto contraditório e com força proporcional à necessidade cada vez mais iniludível de se viabilizar as soluções preconizadas.

Ao refletir sobre a ideia de que as escolas pautadas no ideário da inclusão constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, foi possível entender como a questão da moral aparece no discurso sobre educação das classes dominantes. Foi possível compreender ainda que o ideário da inclusão assimila o pressuposto defendido pelas classes dominantes – de que a educação, por meio da

formação moral dos indivíduos, contribui para conquistar um mundo mais seguro, mais próspero, mais tolerante.

Conforme salienta Duarte (2000), há ainda outra forma pela qual a questão da moral aparece atualmente nos discursos da mídia e das classes dominantes sobre a educação: trata-se do trabalho voluntário. Sob tal perspectiva, a educação deixa de ser responsabilidade do Estado. Além disso, o bom cidadão passa a ser aquele que participa de forma construtiva e não aquele que critica o capitalismo pautado em ideologias ultrapassadas.

Essa perspectiva também é assimilada pelo ideário da inclusão como forma de se concretizar a educação inclusiva. Uma evidência disso é a afirmação contida na Declaração de Salamanca segundo a qual o sucesso das escolas inclusivas depende do esforço não só dos professores e profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais e voluntários:

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (UNESCO, 2009, p.6).

Ao afirmar que o sucesso das escolas inclusivas depende também do esforço a ser realizado por parte de colegas, pais, famílias e voluntários, o ideário da inclusão assimila a tendência de retirar do Estado a responsabilidade da educação. Dessa forma, transfere a responsabilidade da concretização do processo de inclusão social no âmbito educacional – do Estado para os próprios indivíduos.

O segundo aspecto apontado por Duarte (2000), a respeito do trabalho voluntário – o qual se refere à ideia de que o bom cidadão, ao invés de ficar criticando o capitalismo, atua de forma construtiva mesmo diante de situações adversas – também consta na Declaração de Salamanca, conforme evidencia a seguinte afirmação:

A experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem-sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que estejam disponíveis (UNESCO, 2009, p.6).

Com essa afirmação difunde-se a ideia de que a escola pode encontrar melhores modos de usar os limitados recursos disponíveis tornando-se inclusiva, pois esse modelo de escola tende a atrair maior apoio da comunidade. Assim, ao invés de questionar a dinâmica do capitalismo, da qual resultam os escassos recursos para as escolas destinadas às frações da classe trabalhadora que vivem sob os efeitos mais dramáticos da exploração capitalista, torna-se mais interessante, conforme supõe a referida Declaração, adotar o ideário da inclusão, pois isso pode ajudá-las a lidar melhor com os recursos que possuem. O resultado ideológico dessa forma de se tratar a escassez de recursos consiste em disseminar a ideia de que, ao invés de ficar criticando o governo ou o capitalismo, os professores e as escolas devem buscar saídas individuais, locais, comunitárias. Dito de outra forma, o resultado disso é o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade capitalista. A difusão desse tipo de discurso não acontece por acaso, tal como explica Duarte (2006):

Não é mero acaso que atualmente seja tão difundido em educação, o discurso voltado para as características definidoras de um bom professor, de um professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas. Uma variante desse discurso é aquela em que, em vez de falar-se de um professor que é gente que faz, fala-se de uma escola em que os professores, coletivamente, de preferência de mãos dadas com a comunidade, transformam em exemplo de sucesso escolar. Em nome da superação dos discursos imobilistas, é adotado um discurso no qual a passagem do fracasso ao sucesso torna-se uma questão de força de vontade de alguns indivíduos, ou melhor, de um coletivo, de uma comunidade. O resultado ideológico, pretendido ou não, é bastante claro: o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade, pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. A saída passa a ser a das soluções locais, comunitárias, individuais (DUARTE, 2006, p.141).

Com base nas reflexões apresentadas, torna-se possível afirmar que o paradigma da inclusão segue a tendência da ideologia da classe dominante, de modo a difundir o entendimento de que a exclusão, a intolerância, a indiferença e outros problemas intrinsecamente relacionados à dinâmica capitalista podem ser superados por uma formação de valores pautados na diversidade – sem necessariamente demandar a alteração do modo como homens e mulheres produzem sua existência nos dias de hoje. A principal missão ideológica dessa forma de se abordar a resolução dos problemas contemporâneos consiste em não evidenciar a relação do capitalismo com os problemas sociais criados ou intensificados por esse modo de produção da vida humana.

Portanto, podemos afirmar que a escola necessita de grandes transformações, e estas devem sempre estar vinculadas a uma transformação radical da sua própria condição, sendo indispensável que neste cenário de mudanças complexas e profundas no âmbito da educação, que os protagonistas deste processo, professores, gestores, funcionários da escola e a comunidade escolar, sejam atores fundamentais no debate permanente sobre o projeto de construção de um modelo novo e emancipador para a sociedade brasileira.

5.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para melhor compreensão do estágio da educação inclusiva no âmbito do ensino regular e o atual momento da formação de professores e licenciados em Educação Física, é necessário percorrer um longo caminho em quase 60 anos de avanços e retrocessos, escritos nas normas da legislação educacional brasileira.

Iniciamos nosso percurso histórico, estabelecendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, e assim, fica pela primeira vez o termo educação dos excepcionais consignadas nos artigos 88 e 89 da referida Legislação.

Este ato marca o início das ações oficiais do poder público na área da educação especial, antes restritas apenas a iniciativas regionais e isoladas, no contexto da política educacional nacional.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ao promover mudanças no que diz respeito ao ensino de primeiro e segundo graus, definiu no seu artigo 9º, o atendimento da educação aos alunos que apresentassem deficiência física ou mental, aos que estivessem com atraso em idade regular de matrícula, além dos superdotados.

Visando democratizar a educação brasileira, a Constituição de 1988 determinou avanços no sentido de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, implementar a formação para o trabalho, assim como a formação humanística, científica e tecnológica. Além disso, estabeleceu o atendimento, preferencialmente, na rede regular de ensino, aos alunos com deficiência.

Neste mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, definiu em seu artigo 53, o direito a educação da criança e ao adolescente, visando o pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Em 1994, a partir da determinação dos princípios aprovados com a Declaração de Salamanca, durante a realização da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, ganha apoio à mobilização mundial e brasileira pelo direito e inclusão de todos à educação. Este documento traz como ponto central, o compromisso dos Estados nacionais em assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante dos sistemas educacionais.

Esta Declaração se configurou em um marco na educação de alunos com deficiência. Afirmava a decisão de “[...] assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professor tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades especiais das escolas [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, ONU, 1994).

Ainda neste mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial já identificava a frágil formação dos professores e técnicos das escolas regulares para atendimento do aluno da educação especial, provocado pela inadequação curricular nos cursos de formação de docentes.

Assim, é editada pelo Ministério da Educação, a Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, que estabeleceu, a partir da necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuem com alunos com deficiência, a recomendação da inclusão da disciplina *Aspectos Ético-Político-Educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência*, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Além disso, a mesma resolução também recomendou a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos – Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com deficiência nos cursos de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades, recomendando ainda, a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Os avanços e garantias trazidas pelos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu o dever do Estado em garantir a educação escolar pública de maneira universal.

Em seu Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, artigo 4º, parágrafo III, determina: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

A lei maior da educação nacional estabeleceu um capítulo especial para este tema. Ao tratar de maneira destacada a Educação Especial no seu Capítulo V, são reafirmados os avanços em busca do direito a inclusão e das oportunidades para todos.

Em seu artigo 59, a LDBEN recomenda que os sistemas de ensino devam assegurar aos educandos com deficiência, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns. Ainda no artigo 62, a referida lei afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim, mais uma vez se verifica o papel importante no Ensino Superior para a formação do professor que irá atender ao aluno com deficiência no ensino comum. Esse papel é referendado na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Em seu item III, subitem 8, relativo à Educação Especial, o Plano recomenda a inclusão de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior. No item IV, subitem 10, referente à formação dos professores e valorização do magistério, recomenda incluir, em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.

Em 08 de outubro de 2001, o Brasil chancela através do Decreto nº 3.956, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência. Nesta Convenção, os Estados participantes se comprometem a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer natureza para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, e promulgada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 25 de agosto de 2009, através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, passou a ter o status de Emenda Constitucional por força do parágrafo III, artigo 5º da Carta Constitucional de 1988. Neste texto, se reconheceu ser a deficiência *“um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”*

Com as concepções trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a educação inclusiva sofreu um redimensionamento, imprimindo-lhe um caráter transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e complementar ao ensino comum.

Inicialmente, a Resolução indicava, em seu artigo 7º, que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, seja em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. No artigo 8º, indicava que as escolas da rede regular de ensino deveriam prever e prover, na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. E logo adiante, no artigo 18, parágrafo 1º, tal resolução nos apontava quem são os professores aptos a atuar com alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:

[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (BRASIL, 2001).

Ainda nessa trajetória, a Resolução CNE/CP nº 01/2002, instituída em 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, tendo a perspectiva da educação inclusiva, definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplasse o conhecimento sobre as especificidades dos alunos. Dessa forma, coube à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a responsabilidade por desenvolver as diretrizes de formação do professor para a educação básica.

Vale salientar, que nesta mesma Resolução também é tratado a duração dos cursos de formação de professores e a adaptação a estas novas Diretrizes:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

E importante destacar que ainda no início de 2009, através da Resolução nº 04/2009, de 06 de abril de 2009, foi determinada a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, entre eles a Educação Física:

Art. 1º Ficam instituídas, na forma do Parecer CNE/CES nº 213/2008, as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial, constantes do quadro anexo à presente.

TABELA 01 – Quadro de anexo a Resolução CNS/CES nº 04/2009

Carga horária mínima dos cursos de graduação considerados da área de saúde, bacharelados, na modalidade presencial	
Curso	Carga Horária Mínima
<i>Biomedicina</i>	3.200
<i>Ciências Biológicas</i>	3.200
<i>Educação Física</i>	3.200
<i>Enfermagem</i>	4.000
<i>Farmácia</i>	4.000
<i>Fisioterapia</i>	4.000
<i>Fonoaudiologia</i>	3.200
<i>Nutrição</i>	3.200
<i>Terapia Ocupacional</i>	3.200

Parágrafo único. Os estágios e as atividades complementares dos cursos de graduação referidos no caput não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações específicas contidas nas respectivas Diretrizes Curriculares.

Art. 2º As Instituições de Educação Superior, para o atendimento ao art. 1º, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, tomando por base as seguintes orientações:

I - a carga horária total dos cursos, ofertados sob regime seriado, por sistema de crédito ou por módulos acadêmicos, atendidos os tempos letivos fixados na Lei nº 9.394/96, deverá ser dimensionada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo;

Por fim, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 03 de junho de 2009, instituiu a obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.

5.1.1 AS MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: OS NÚMEROS DO BRASIL

Levantamento feito pelo movimento Todos Pela Educação para o Observatório do PNE¹⁴, com base nos dados do Censo da Educação Básica (MEC/Inep), mostra que de 2009 a 2014, as matrículas na Educação Básica de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação aumentaram 38,6%, passando de 639.718 para 886.815 matrículas no período.

Esses dados representam um avanço importante do ponto de vista do crescimento do atendimento dessa demanda da sociedade, onde as políticas públicas no âmbito educacional levadas a efeito a partir do ano de 2003, com os governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma Rousseff, determinaram forte impacto nas ações governamentais.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), construído de forma participativa pelo conjunto da sociedade brasileira e sancionado em junho de 2014, o Brasil deve universalizar até 2024 o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, preferencialmente em classes comuns, o que tem significado extraordinário desafio a ser enfrentado. A Educação Básica inclui as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica.

No entanto, é importante ressaltar que a proposta aprovada do Governo Temer de implementação do teto para os gastos públicos, objeto das PEC's 241/55,

¹⁴ Todos pela Educação (TPE) é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira, principalmente ligados ao setor empresarial. Fundado em 2006, o movimento conta com 32 organizações, entre mantenedores e parceiros. Dermeval Saviani (2007) avalia como positiva a intenção dos empresários financiadores do movimento defenderem o aumento dos gastos com educação, no entanto, critica sua tendência de considerar a educação como questão de filantropia, os interesses de ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas, e as concepções de "pedagogia de resultados" e de "pedagogia das competências". Bernardi et al. (2014) apontam o fato de que tais empresários colocaram o mercado como a solução para todos os problemas da educação e a lógica da gestão empresarial como única alternativa de sucesso, enquanto Santo (2012) afirma que eles colocam-se contrários ao financiamento público do Ensino Superior, defendendo o fim de sua gratuidade e que sua gestão seja realizada pela iniciativa privada.

aprovada em 16 de dezembro de 2016, consolidando-se na Emenda Constitucional 95, institui um novo regime fiscal para vigorar nos próximos 20 (vinte) anos, valendo, portanto, até 2036, tendo impacto fundamental no desenvolvimento, manutenção e ampliação das políticas públicas, em especial, na implementação e viabilização do Plano Nacional de Educação.

Além da ausência de diálogo com a sociedade civil, os protestos foram motivados pela oposição a um discurso oficial falacioso da necessidade de um novo regime fiscal, por meio da limitação de gastos e investimentos públicos, especialmente nos serviços de natureza social, como única medida capaz de retomar o crescimento da economia, que teria sucumbido diante de um suposto comportamento fiscal irresponsável do governo anterior.

A Emenda Constitucional 95 estabeleceu um novo regime fiscal, instituindo uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração para 20 anos e possibilidade de revisão – restrita ao índice de correção – em 10 anos. Nessa regra, o gasto primário do governo federal fica limitado por um teto definido pelo montante gasto do ano anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Assim, o novo regime fiscal implica um congelamento real das despesas do Governo Federal, que pressupõe uma redução do gasto público relativamente ao PIB e ao número de habitantes (devido ao crescimento da população ao longo dos anos).

Sobre esta situação, o ministro do TCU, Vital do Rêgo (2018) relator do processo de prestação de contas do governo Temer em 2017, fez um alerta ao afirmar que sem mudanças na lei do teto de gastos que impede que as despesas cresçam acima da inflação do ano anterior – haverá dificuldades para a máquina pública operar nos próximos anos, culminando coma total paralisa no primeiro semestre de 2024. Ao destacar os enormes prejuízos a sociedade brasileira, o ministro enfatiza “ Os contingenciamentos das despesas discricionárias devem aumentar, podendo comprometer, em última instância, e apenas para mencionar os exemplos mais críticos, os recursos destinados ao custeio de programas de saúde, educação e segurança”.

Ou seja, de acordo com a regra proposta, os gastos públicos não vão acompanhar o crescimento da renda e da população. Em síntese, o Brasil está submetido ao “pacto” da austeridade, ou seja, a uma política de longo prazo fundada

na redução dos gastos públicos e do papel do Estado em suas funções de indutor do crescimento econômico e promotor do bem-estar social.

O PNE estabeleceu como meta atingir 7% do PIB até 2019 e 10% do PIB até 2024. Hoje, segundo o INEP, o Brasil investe apenas 5% do valor, considerando o que de fato vai para o sistema público. Com a EC 95, esta meta já não será cumprida — e as demais tampouco. “As metas do PNE de responsabilidade da União já estão inviabilizadas”, alerta Araújo (2018), docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. “A médio prazo, os aportes que a União dava para programas como o Pronatec e Pró-Infância serão praticamente congelados”.

Amaral (2018), docente da Universidade Federal de Goiás, publicou um estudo sobre a Emenda Constitucional 95 e as metas do PNE na edição de outubro da Revista Brasileira de Educação, no qual afirma que a EC 95 determinou a morte do PNE. Além da EC 95, há ainda outro ponto sufocando o financiamento da Educação. De cada dez reais investidos na área, apenas dois vêm da União. O restante é repassado por estados e municípios – recursos intimamente atrelados ao Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

Isso significa que se há uma recessão econômica e a população consome menos, há menos investimento em educação. Isso afeta principalmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – o FUNDEB – que financia 40 milhões de estudantes e é extremamente dependente da arrecadação de ICMS.

Ao avaliar os impactos sobre a educação e, especialmente sobre o cumprimento das metas do PNE, Pinto (2018) afirma que a estimativa é que a União gaste R\$ 15 bilhões a menos em 2018 do que gastava em 2012. “O Brasil vive um *boom* populacional, momento que no mundo inteiro serve para o país crescer, mas escolhemos inviabilizar o PNE, o descumprimento de suas metas e reduzir os investimentos no maior programa de financiamento de educação do País, o Fundeb”, complementando que no processo de ajuste fiscal não há divisão de sacrifícios, onerando sobremaneira as classes economicamente menos favorecidas da população.

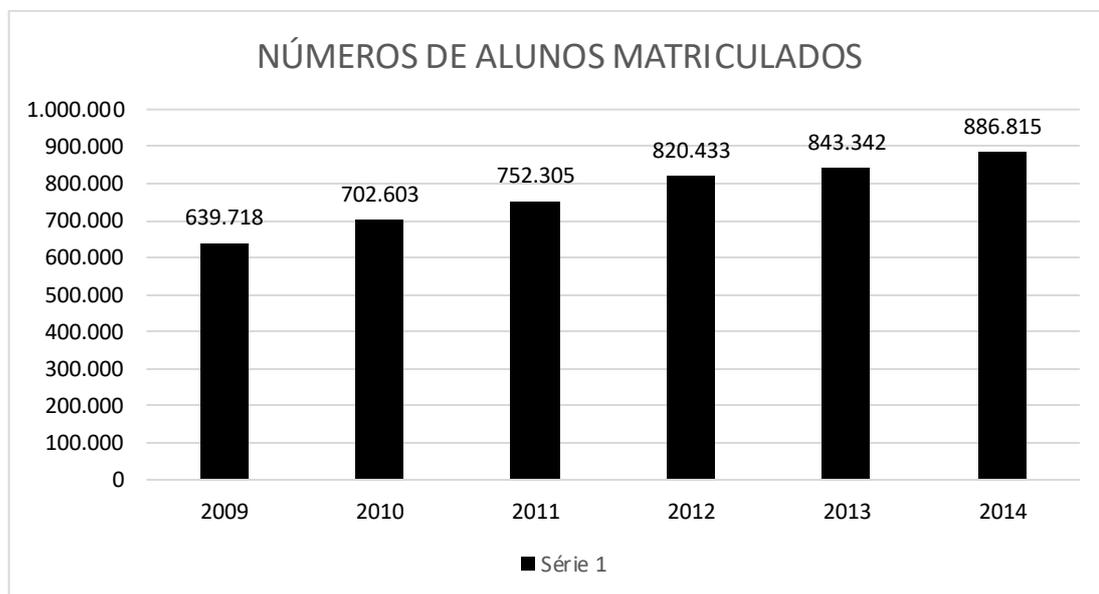
Destacamos que a demanda da sociedade pelo acesso as políticas públicas da educação ainda são muito representativas. Por não haver dados que mostrem

quantas crianças e jovens com essas características ainda estão fora da escola, o levantamento traz informações apenas sobre aqueles que já estão matriculados. Os dados mostram que tanto em números absolutos, quanto em percentual, as matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica vêm aumentando ano a ano, conforme demonstra a tabela abaixo:

TABELA 02 – Porcentagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento - Brasil

	2009 (%)	2009 (absoluto)	2010 (%)	2010 (absoluto)	2011 (%)	2011 (absoluto)	2012 (%)	2012 (absoluto)	2013 (%)	2013 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)
Total	100	639.718	100	702.603	100	752.305	100	820.433	100	843.342	100	886.815
Classes comuns	60,50	387.031	68,90	484.332	74,20	558.423	75,70	620.777	76,90	648.921	78,80	698.768
Classes especiais	8,40	53.430	6,60	46.255	5,00	37.497	3,80	31.168	3,60	30.453	3,00	27.004
Escolas exclusivas	31,10	199.257	24,50	172.016	20,80	156.385	20,50	168.488	19,40	163.968	18,20	161.043

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar – Elaboração Todos pela Educação



Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar – Elaboração própria

Nessa etapa de crescimento das matrículas, verificamos um movimento inverso ao analisarmos os números absolutos de 2009 a 2014. Por um lado, constatamos a ampliação dos indicadores das classes comuns de 60,50% em 2009 para 78,80% em 2014, ao mesmo tempo em que é identificada uma diminuição dos números relacionados às classes especiais, de 8,40% para 3,00 %, e nas escolas exclusivas de 31,10% para 18,20%.

Esse aumento foi resultado, principalmente, do crescimento de matrículas em classes comuns na rede pública de Ensino, que passou de 365.796, em 2009, para 655.375, em 2014. Esses números representam, respectivamente, 80,4% e 92,7% do total de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública em cada ano. Já em relação a matrículas dessa população em classes exclusivas, houve redução de 10,8% para 3,9% entre 2009 e 2014, e em classes especiais, de 13,7% para 3,4% no período.

No caso da rede privada, nota-se, nos últimos anos, um movimento cada vez mais acentuado, de inclusão em classes comuns dos estudantes com deficiência. Porém, verificam-se dois cenários diferentes: em 2014, nas escolas particulares, a maioria, 87,7%, estava matriculada em classes comuns, frente a 72,9% em 2009; Já nas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, entre elas as conveniadas com o poder público, 6,9% deles estavam em classes comuns, ante 3,3%, em 2009.

Em 2014, dos 886.815 alunos com deficiência matriculados na Educação Básica, 79,7% estavam na rede pública, enquanto na rede privada 15,9% estavam em escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, e 4,3% em escolas particulares.

Esses resultados expressam dois resultados concretos que merecem ser destacados. O primeiro se refere ao crescimento que este nível de matrículas alcançou nestes últimos anos. Este acréscimo de quase 40% tem significado histórico, representado pelo grau de investimento em políticas públicas educacionais voltadas para a reversão deste quadro de abandono a que foi destinado os alunos com deficiência.

Ainda tem interferência neste cenário, a falta de atenção do poder público à pessoa com deficiência em toda nossa história, onde a ausência de políticas inclusivas negou a essa população, as garantias mínimas de acesso aos direitos fundamentais da pessoa humana, seja na atenção à saúde, transporte, acessibilidade, emprego e educação, entre outros.

No que diz respeito ao número de quase 80% de matrículas efetivadas na rede pública, este fato representa outra conquista das ações na esfera estatal. No entanto, se por um lado estes resultados são a representação de um avanço em relação aos números alcançados pelo sistema público de ensino, em outra medida tal estatística

registrada neste censo, traz enormes tarefas a serem enfrentadas pelos gestores, trabalhadores em educação e da sociedade civil, ao se defrontarem com este momento de superação e complexidade, de maneira a garantir os direitos e a dignidade às pessoas com deficiência.

Os resultados já mencionados no início de nosso texto, com relação ao Censo do IBGE/2010, demonstram ainda a enorme dívida social de décadas de abandono a que foram submetidas as populações mais carentes do nosso país e os caminhos a serem percorridos com o objetivo de garantir o acesso mínimo desse segmento populacional, aos direitos fundamentais da pessoa humana.

Sobre estes desafios colocados, vale a pena ressaltar que segundo dados da CNTE, a matrícula na educação básica tem tido uma tendência de queda nos últimos 15 anos. O contingente de matrículas vem apresentando variação negativa de 0,5% a 2% em relação ao ano anterior no período de 2009 a 2013. Em termos absolutos, esse decréscimo corresponde de 52.580.452 estudantes em 2009 para 50.042.448 em 2013. Ou seja, uma diminuição de 2.538.004 estudantes ou -4,8%, conforme indica a tabela abaixo:

TABELA 03 - Comportamento das matrículas no Brasil 2009-2013

ANO	Número de Matrículas
2009	52.580.452
2010	51.549.889
2011	50.972.619
2012	50.545.050
2013	50.042.448
2009 – 2013 (Matrículas)	- 2.538.004 (-4,8%)

Fonte: Censo Escolar MEC – Elaboração CNTE

TABELA 04 - Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados da Educação Básica, por tipo de atendimento por rede – Brasil

Por rede / Rede pública												
	2009 (%)	2009 (absoluto)	2010 (%)	2010 (absoluto)	2011 (%)	2011 (absoluto)	2012 (%)	2012 (absoluto)	2013 (%)	2013 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)
Total	100	454.927	100	532.620	100	588.896	100	641.844	100	664.455	100	707.120
Classes comuns	80,40	365.796	85,80	457.236	89,30	525.812	90,90	583.619	91,80	609.839	92,70	655.375
Escolas exclusivas	8,50	38.862	6,20	33.176	5,00	29.400	4,70	30.200	4,20	28.059	3,90	27.736
Classes especiais	11,00	50.269	7,90	42.208	5,70	33.684	4,40	28.025	4,00	26.538	3,40	24.009

Por rede / Rede privada												
	2009 (%)	2009 (absoluto)	2010 (%)	2010 (absoluto)	2011 (%)	2011 (absoluto)	2012 (%)	2012 (absoluto)	2013 (%)	2013 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)
Total	100	184.791	100	169.983	100	163.409	100	178.589	100	178.876	100	179.695
Classes comuns	11,50	21.235	15,90	27.096	20,00	32.611	20,80	37.158	21,80	39.082	24,10	43.393
Escolas exclusivas	86,80	160.395	81,70	138.840	77,70	126.985	77,40	138.288	76,00	135.879	74,20	133.307
Classes especiais	1,70	3.161	2,40	4.047	2,30	3.813	1,80	3.143	2,20	3.915	1,70	2.995

Por rede / Rede privada / Escolas Particulares												
	2009 (%)	2009 (absoluto)	2010 (%)	2010 (absoluto)	2011 (%)	2011 (absoluto)	2012 (%)	2012 (absoluto)	2013 (%)	2013 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)
Total	100	21.829	99,90	25.663	100	29.274	100	32.451	100	34.552	100	38.459
Classes comuns	72,90	15.924	79,80	20.456	85,20	24.933	87,90	28.526	86,50	29.595	87,70	33.714
Escolas exclusivas	23,10	5.035	16,50	4.244	11,40	3.330	9,40	3.064	9,40	3.240	9,50	3.660
Classes especiais	4,00	870	3,60	933	3,50	1.011	2,70	861	4,10	1.416	2,80	1.085

Por rede / Rede privada / Escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas												
	2009 (%)	2009 (absoluto)	2010 (%)	2010 (absoluto)	2011 (%)	2011 (absoluto)	2012 (%)	2012 (absoluto)	2013 (%)	2013 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)
Total	100	162.962	100	144.320	100	134.135	100	146.138	100	144.324	100	141.236
Classes comuns	3,30	5.311	4,60	6.510	5,70	7.678	5,90	8.632	6,40	9.155	6,90	9.679
Escolas exclusivas	95,30	155.360	93,30	134.595	92,20	123.655	92,50	135.224	91,90	132.639	91,80	129.647
Classes especiais	1,40	2.291	2,20	3.114	2,10	2.802	1,60	2.282	1,70	2.499	1,40	1.910

Por rede / Rede privada / Escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas												
	2009 (%)	2009 (absoluto)	2010 (%)	2010 (absoluto)	2011 (%)	2011 (absoluto)	2012 (%)	2012 (absoluto)	2013 (%)	2013 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)
Total	100	158.566	100	140.960	100	129.554	100	141.316	100	139.418	100	136.407
Classes comuns	2,20	3.538	3,30	4.617	4,20	5.483	4,00	5.670	4,00	5.600	4,30	5.868
Escolas exclusivas	96,40	152.878	94,60	133.343	93,80	121.853	94,40	133.455	94,20	131.358	94,30	128.662
Classes especiais	1,40	2.150	2,10	3.000	2,00	2.545	1,60	2.191	1,50	2.460	1,40	1.877

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar – Elaboração Todos pela Educação

5.1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CADA ETAPA E MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na Educação Infantil, o percentual de 77,4% das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas em classes comuns, é menor que a média da Educação Básica, mas a tendência é de crescimento nesse indicador, ao passo que o percentual dessa população em escolas exclusivas vem diminuindo – de 57,5%, em 2009, para 21,5%, em 2014 –, bem como o percentual de matrículas em classes especiais de 6,4%, em 2009, para 1,2%, em 2014.

No Ensino Fundamental, os anos iniciais mostram tendência semelhante: o percentual de alunos com deficiência em classes comuns aumentou, passando de 56,9%, em 2009, para 76,2%, em 2014. O mesmo ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que o percentual também já é maior nesse indicador, de 93,8% em 2009 para 97% em 2014.

No Ensino Médio, o percentual de alunos com deficiência matriculados em classes comuns é o maior dentre todas as etapas (97,9%, em 2014) e é continuamente crescente. O número de matrículas desses estudantes é recorde em 2014 nessa etapa (57.754 matrículas). Porém, ao compararmos o número de alunos com deficiência ao total de estudantes matriculados em cada etapa da Educação Básica regular, vemos que a proporção no Ensino Médio é bastante inferior às encontradas nas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação representavam 2,83% do total de alunos matriculados nesta etapa em 2014, enquanto no Ensino Médio, a proporção era de apenas 0,70%. Isso indica que dos os alunos com essas características que entram no Ensino Fundamental, um percentual menor chega ao Ensino Médio.

Este fato pode estar sendo determinado pela diretriz pedagógica que associa esse processo de integração e o acesso às classes comuns do ensino regular, para os alunos que têm condições de acompanhar e desenvolver atividades pedagógicas

para o ensino comum, tendo a possibilidade de gerar de maneira mais evidente, o fator da evasão escolar.

TABELA 05 – Proporção das matrículas de alunos com necessidades especiais em relação ao total de matrículas da Educação Básica ao longo dos anos em cada etapa/modalidade - Brasil

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Educação Infantil	1,11%	1,03%	0,90%	0,81%	0,79%	0,78%
EF – Anos Iniciais	2,10%	2,35%	2,57%	2,71%	2,75%	2,83%
EF – Anos Finais	0,72%	0,90%	1,07%	1,29%	1,43%	1,63%
Ensino Médio	0,27%	0,34%	0,41%	0,52%	0,58%	0,70%
Educação Profissional	0,21%	0,19%	0,22%	0,23%	0,21%	0,24%
EJA	1,59%	1,86%	2,07%	2,69%	2,88%	3,12%

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar – Elaboração Todos pela Educação

Na Educação Profissional e Tecnológica, o percentual de alunos com deficiência matriculados em classes comuns é de 84,28%, ante 39,09% em 2009. O número total de matrículas desses alunos nessa modalidade de ensino também é crescente, passando de 1.837 para 3.251 no período.

Na Educação de Jovens e Adultos, pouco mais da maioria, 50,86%, dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados, estão em escolas exclusivas, enquanto 45,86% estão em classes comuns. Em números absolutos, as matrículas nessa modalidade têm crescido nesses dois tipos de atendimento, registrando queda apenas no número e também no percentual, em classes especiais. Quando se compara a quantidade de alunos com deficiência matriculados na EJA, em relação ao número total de matrículas nessa modalidade, nota-se que a proporção é a maior registrada em relação às demais etapas/modalidades da Educação Básica.

TABELA 06 - Resultados Finais do Censo Escolar 2014
Número de alunos matriculados/Matrícula inicial

Município	Dependência	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		
TOTAL	Estadual	1395	33504	150683	133242	78496	5027
	Federal	24	0	0	1133	1694	2784
	Privada	25380	26431	56695	45688	28648	15712
	Total	26799	59935	207378	180063	108838	23523
BRASILIA	Estadual	1395	33504	150683	133242	78496	5027
	Federal	24	0	0	1133	1694	2784
	Privada	25380	26431	56695	45688	28648	15712
	Total	26799	59935	207378	180063	108838	23523

EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
24650	19988	0	0	80	1226	5602	3493	1571	30	1588	316
0	54	0	0	0	0	0	14	8	26	0	2
285	887	89	294	87	92	487	409	174	150	397	2
24935	20929	89	294	167	1318	6089	3916	1753	206	1985	320
24650	19988	0	0	80	1226	5602	3493	1571	30	1588	316
0	54	0	0	0	0	0	14	8	26	0	2
285	887	89	294	87	92	487	409	174	150	397	2
24935	20929	89	294	167	1318	6089	3916	1753	206	1985	320

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar – Elaboração Todos pela Educação

1: Inclui os alunos do Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/ Magistério

2: Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

TABELA 07 - Resultados Finais do Censo Escolar 2015

Número de Matrículas – Censo Escolar

Município	Dependência Administrativa	Tipo de Mediação Didático-Pedagógica	Ensino Regular					Educação Profissional				
			Ed. Infantil		Ensino Fundamental ¹		Ensino Médio ²	Formação Continuada ou Qualificação Profissional (FIC)			Técnica de Nível Médio	
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Curso FIC Integrado na modalidade EJA - nível fundamental (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Fundamental)	Curso FIC integrado na modalidade EJA - Nível Médio	Curso FIC concomitante	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Curso Técnico Concomitante ou Subsequente
Total	Federal	Presencial	20	0	0	1137	974	0	0	0	520	2449
		Total	20	0	0	1137	974	0	0	0	520	2449
	Estadual	Presencial	805	32672	146286	131539	77566	0	0	0	444	5121
		Total	805	32672	146286	131539	77566	0	0	0	444	5121
	Municipal	Presencial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada	Presencial	26516	28351	57674	45302	28940	0	0	801	0	12659	
	Total	26516	28351	57674	45302	28940	0	0	801	0	12659	
Total		27341	61023	203960	177978	107480	0	0	801	964	20229	
Brasília	Federal	Presencial	20	0	0	1137	974	0	0	0	520	2449
		Total	20	0	0	1137	974	0	0	0	520	2449
	Estadual	Presencial	805	32672	146286	131539	77566	0	0	0	444	5121
		Total	805	32672	146286	131539	77566	0	0	0	444	5121
	Privada	Presencial	26516	28351	57674	45302	28940	0	0	801	0	12659
		Total	26516	28351	57674	45302	28940	0	0	801	0	12659
Total		27341	61023	203960	177978	107480	0	0	801	964	20229	

EJA		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)											
Ensino Fundamental ¹	Ensino Médio	Ed. Infantil		Ensino Fundamental ¹		Ensino Médio ²	Formação Continuada ou Qualificação Profissional (FIC)			Educação Profissional Técnica de Nível Médio		EJA	
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Curso FIC Integrado na modalidade EJA - nível fundamental (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Fundamental)	Curso FIC integrado na modalidade EJA - Nível Médio	Curso FIC concomitante	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Curso Técnico Concomitante ou Subsequente	Ensino Fundamental	Ensino Médio
0	0	0	0	0	11	6	0	0	0	4	43	0	0
0	0	0	0	0	11	6	0	0	0	4	43	0	0
23710	20262	121	1059	5808	3514	1736	0	0	0	5	39	1693	359
23710	20262	121	1059	5808	3514	1736	0	0	0	5	39	1693	359
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
253	824	120	114	505	461	221	0	0	4	0	63	393	2
253	824	120	114	505	461	221	0	0	4	0	63	393	2
23963	21086	241	1173	6313	3986	1963	0	0	4	9	145	2086	361
0	0	0	0	0	11	6	0	0	0	4	43	0	0
0	0	0	0	0	11	6	0	0	0	4	43	0	0
23710	20262	121	1059	5808	3514	1736	0	0	0	5	39	1693	359
23710	20262	121	1059	5808	3514	1736	0	0	0	5	39	1693	359
253	824	120	114	505	461	221	0	0	4	0	63	393	2
253	824	120	114	505	461	221	0	0	4	0	63	393	2
23963	21086	241	1173	6313	3986	1963	0	0	4	9	145	2086	361

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar – Elaboração Todos pela Educação

Notas

1. Anos iniciais: Primeira Fase do ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 1º ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração

Anos Finais: Segunda Fase do ensino fundamental, ou seja, da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração.

2. Consideradas as matrículas do Ensino Médio Normal/Magistério.

3. Consideradas as matrículas do Projovem Urbano.

5.1.3 A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, NO DISTRITO FEDERAL

No Distrito Federal, desde a década de 1970 foram definidas ações pelo sistema regular de ensino, visando o atendimento aos alunos com deficiência. No entanto, na época, esse atendimento era concebido em uma proposta vinculada a princípios de individualização, segregação, normalização e integração de pessoas com deficiência.

Na rede pública de ensino do Distrito Federal, o início da escolarização de estudantes com deficiência se desenvolveu em instituições especializadas, denominadas Centro de Ensino Especial, com a possibilidade de atendimento em classes especiais, cujas turmas eram menores e formadas por estudantes com deficiência, e tinham como objetivo prepará-los para a integração total, ou seja, a inserção em classes comuns de ensino regular.

No entanto, ainda persistia um regime de atendimento pautado pela segregação de alunos ao espaço pedagógico e social do coletivo da escola. A ineficiência desse processo gerou evasão, repetência ou ainda o retorno do estudante às instituições especializadas.

Neste período, a SEDF não conseguiu avançar na direção do processo inclusivo e o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais permaneceu sob o enfoque e organização pedagógica do processo de integração, que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular, àqueles que tinham condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais educandos, reforçando-se, assim, o paradigma da normalização.

Na década de 1990, o processo de integração começou a ser revisto com a perspectiva de inclusão, acompanhando uma proposta defendida por vários setores da sociedade. Nesse processo, a instituição educacional deveria acolher o estudante e proporcionar-lhe a possibilidade de acesso à aprendizagem e a seu desenvolvimento global, buscando respeitar suas especificidades.

Apesar de assistir ao estudante, esse modelo de educação especial não provocou uma reformulação de práticas educacionais de maneira que fossem

valorizados os diferentes potenciais para a aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses no âmbito da educação especial.

Nas duas últimas décadas, A SEDF tem realizado esforços e organizado suas ações e políticas educacionais, fundamentadas no princípio de inclusão de todos os estudantes com deficiência em classes comuns, subsidiadas pelo caráter multifuncional, diversificado e extensivo de atendimento educacional especializado. Essa mudança de paradigma promoveu reestruturações organizacionais e pedagógicas, pautadas na análise de objetivos, conteúdos, metodologias e do processo avaliativo, dando ênfase de modo específico à flexibilização curricular e à dimensão de temporalidade, para a integralização de aprendizagens, a fim de tornar o sistema público mais inclusivo.

Essa perspectiva começa a ser reforçada na segunda metade da década de 1990 pela disseminação de propostas do movimento mundial pela educação inclusiva, uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A SEDF se viu diante de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola (CURRÍCULO EM MOVIMENTO , 2013)¹⁵.

Assim, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, foi preconizado que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; garantir a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e assegurar a aceleração de estudos aos estudantes superdotados para conclusão do programa escolar. Ainda nesta década, diante das exigências sociais pautadas pela comunidade escolar e a sociedade civil organizada, onde se registra de forma destacada a luta desenvolvida pelos educadores do Distrito Federal, através de suas representações, de modo particular o Sindicato dos Professores –

¹⁵ O Currículo em Movimento da Educação Básica – 2013, implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, como opção teórico-metodológica.

SINPRO/DF, a SEDF¹⁶ inicia um processo de reorganização da Educação Especial, a fim de tornar o sistema de ensino mais inclusivo, no sentido de avaliar, desenvolver e instituir políticas educacionais e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas de desenvolvimento e de aprendizagem, em atendimentos educacionais especializados, que complementam e ou suplementam a formação de estudantes com deficiência, com vistas à autonomia e à independência na escola e na vida.

Importante ressaltar que ao iniciar em 2012 a construção do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal – PDE-DF, o movimento organizado da sociedade civil estabelece através da luta e da sua mobilização um novo ciclo de reversão das históricas dívidas sociais, herdadas após anos de abandono e descompromisso com a educação do nosso país, tendo como referências mínimas as metas e estratégias definidas pelo Projeto do Plano Nacional de Educação, naquele momento, ainda em votação no Congresso Nacional.

Assim o PDE-DF 2015-2024, se associa:

neste contexto, com a compreensão de que a educação cumpre papel estratégico nas transformações da sociedade, desde que desenvolvida numa lógica libertária, democrática, de amplo acesso e de respeito à pluralidade de ideias e às diferenças, ou seja, garantindo o direito à educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada (PDE-DF 2015-2024).

Seguindo essa orientação, as bases fundamentais do PDE-DF pautam-se em quatro eixos: a universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016, o financiamento em cada etapa e modalidade do nível básico, a valorização dos trabalhadores escolares, por meio de salário e carreira, formação inicial e continuada para as áreas específicas de atuação na escola e a melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas e a efetiva democratização das políticas de gestão na escola e no sistema de ensino.

¹⁶ Ao longo do tempo e por iniciativa dos governos à época, o nome dado a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) sofreu transformações, sendo em alguns momentos identificada como Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF).

É importante destacar que no corpo geral do PDE-DF, estão contidas 21 (vinte e uma) metas e estratégias, tendo como objetivo central o cumprimento de 13 (treze) diretrizes. Nestes itens são estabelecidas ações que procuram intervir desde a erradicação do analfabetismo, a universalização e melhoria da qualidade da educação.

No Distrito Federal, a garantia das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, foi estabelecida através da Lei Distrital nº 5.310, de 18 de fevereiro de 2014. Estima-se que no Distrito Federal, 13% da população, ou seja, cerca de 350 mil pessoas, possuam alguma deficiência, transtorno, altas habilidades ou superdotação.

Ao tratar do acesso aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, o Plano Distrital de Educação, estabeleceu na sua meta 4, o seguinte compromisso:

Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas.

Para cumprimento desta meta, o PDE-DF¹⁷ determinou, de 2015-2024, o prazo para atingimento desse objetivo. Para o alcance desses resultados, foram definidas estratégias¹⁸ de forma a garantir e ampliar o acesso e a universalização do ensino para as pessoas com deficiência.

¹⁷ Para conhecer mais, consulte o Plano Distrital de Educação – PDE-DF, aprovado através da Lei nº 5.499, de 14 de Julho de 2015, determina diretrizes e metas que devem ser cumpridas no prazo de vigência de 2015-2024.

¹⁸ Para conhecer as estratégias constantes no PDE-DF sobre a Meta 4, específica para a universalização do atendimento educacional para estudantes com deficiência, consultar PDE-DF 2015-2024.

Durante a etapa preparatória da Conferência Nacional Popular de Educação¹⁹, realizada em Brasília-DF, no dia 13 de abril de 2018, o Fórum Distrital de Educação, seguiu as deliberações do Fórum Nacional Popular de Educação, mobilizando a sociedade brasileira para intensificar o monitoramento e avaliação do cumprimento do PNE, suas metas e estratégias, acompanhar e avaliar as deliberações da CONAE de 2014, além de propor políticas e ações que indiquem responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federativos e os sistemas de educação.

Ressaltamos que a Conferência Distrital, durante a sua realização, destacou um espaço especial para o monitoramento da implementação do Plano Distrital de Educação, com o objetivo de avaliar seus avanços e os desafios para as políticas educacionais do DF.

No documento de avaliação discutido durante o encontro, foi apresentado o resultado do controle da implementação do PDE-DF-2015-2016, onde foram verificadas todas as estratégias resultante da Meta 4 que se encontravam em andamento. No entanto, um dado preocupante deve ser destacado. Das 31 (Trinta e um) estratégias listadas, apenas 12 (doze) foram realizadas, sendo que 15 (quinze) foram iniciadas e 03 (três) não foram realizadas. A tabela abaixo registra essa atualização.

TABELA 08 - Resultado do Controle das Estratégias / PDE – 2015/2016

Metas	Não iniciadas	Não realizadas	Iniciadas	Realizadas	Total
Quantitativo	0	3	15	12	30
Estratégias		4.1, 4.7, 4.10	4.3, 4.4, 4.12, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21, 4.22, 4.23, 4.25, 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31	4.2, 4.6, 4.8, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17, 4.24, 4.26, 4.32	

Fonte: Fórum Distrital de Educação – DF, 2018

¹⁹ A Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE, foi realizada pela primeira vez em 2014, coordenado pelo Fórum nacional de Educação Popular – FNPE, tem na sua composição a presença de 33 entidades, entre elas representações sindicais, científicas, acadêmicas, organizações da sociedade civil e estudantis.

Como podemos observar, torna-se necessário e fundamental a participação efetiva dos segmentos sociais organizados na disputa deste projeto político, principalmente, na perspectiva de avanços, renovado na luta pela ampliação da consciência dos direitos por diversos coletivos sociais e o seu reconhecimento legal, jurídico, ético, político, da desigualdade, sua superação e do direito à diversidade, tendo o direito a educação numa perspectiva emancipatória.

Entretanto, neste momento de retrocessos, vivenciamos nos últimos anos o fortalecimento dos movimentos conservadores e fundamentalistas. Suas concepções e ações, afirmam a possibilidade de políticas e práticas de educação como meramente regulatórias e assentadas em uma suposta neutralidade.

Assim, diante da complexidade e dos grandes desafios pela frente, o Fórum Distrital de Educação, em seu documento de referência CONAPE/DF – 2018, afirma:

Nesse cenário, a proposição política da CONAPE/DF e CONAPE/NACIONAL, em 2018, deve apostar na radicalidade política do reconhecimento do Direito à Educação na perspectiva da Diversidade, através da incorporação das demandas oriundas dos movimentos sociais, sindicatos, associações da sociedade civil em suas lutas pelo “fim do racismo, do machismo, do sexismo, da misoginia, da LGTBfobia, da discriminação de pessoas com deficiência e do adultocentrismo”. Indicando que as políticas e práticas educacionais devem se erguer de forma radical contra as formas cotidianas de violência, como o “o racismo religioso, o racismo institucional, o feminicídio, o massacre aos povos indígenas, o genocídio da juventude negra, a negação dos direitos aos idosos, das pessoas jovens e adultas sem escolarização, das pessoas com deficiência, dos povos do campo e da floresta”. Se constituindo em um “sistema articulado e comprometido com o avanço da democracia e com as lutas pela emancipação social”. Tal processo não deve ser limitado a um rol de conteúdos e disciplinas escolares, mas sim fortalecer e estabelecer ações afirmativas, como expressão concreta de superação das desigualdades e injustiças que incidem sobre determinados grupos sociais e nas políticas e práticas sociais (CONAPE, 2018).

Por fim, o Documento de Referência do Fórum Distrital de Educação da CONAPE/DF – 2018, destaca dois aspectos necessários na construção e

fortalecimento do Sistema Nacional de Educação na perspectiva do Direito a Diversidade:

a defesa intransigente da laicidade do ensino e a garantia de financiamento público dessas políticas, principalmente quando se avança no desmantelamento do Estado, incidindo de forma mais grave no desmonte das políticas sociais e educacionais que atuam diretamente com a diversidade, com as questões de gênero, quilombolas e indígenas²⁰ ampliando a vulnerabilidade desses grupos frente ao campo conservador e de crescente criminalização dos movimentos sociais e suas lutas políticas pela diversidade (CONAPE, 2018).

Portanto, torna-se indispensável que o Fórum Distrital de Educação - DF²¹, tenha papel protagonista no sentido da avaliação e monitoramento do alcance dos objetivos do PDE-DF, ao definir um sistema com indicadores sociais e educacionais de abrangência intersetorial, assim como, constituir um conjunto de indicadores de avaliação institucional com base no perfil dos estudantes e dos profissionais de educação, nas condições de estrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão, considerando as especificidades das etapas-modalidades de ensino, conforme ficou estabelecido nas suas competências e atribuições.

O objetivo da educação inclusiva é ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino aprendizagem, bem como seu desenvolvimento

²⁰ Estudantes indígenas e quilombolas de universidades federais estão com a garantia fundamental à educação ameaçada pelo corte do Programa de Bolsa Permanência (PBP) desde o início de 2018. A bolsa, no valor de R\$ 900, é destinada a custear moradia, transporte e material escolar dos alunos e é paga pelo Ministério da Educação por meio de um cartão. São 2,5 mil estudantes de universidades federais prejudicados e o número pode chegar a 5 mil até o final deste ano. O programa foi criado no Governo Dilma Rousseff, em 2013, e já garantiu o acesso à educação a mais de 18 mil estudantes de aldeias e quilombos em todo o país. O cadastro é feito no sistema do PBP do MEC, mas desde o início deste último ano do governo de Michel Temer o acesso está bloqueado.

²¹ Instituído pela primeira vez através da Portaria nº 115, de 02 de agosto de 2012, da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, o Fórum Distrital de Educação-DF tem na sua composição as representações da Secretaria de Educação, dos gestores escolares, do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, representações sindicais de professores e funcionários da escola pública e privada, estudantes e pais, universidades, sindicatos dos estabelecimentos particulares de ensino e entidades da sociedade civil.

global. Assim, a sala de aula do ensino regular representa o espaço real de inclusão no contexto escolar, uma vez que as diferenças se apresentam como fator que contribui para a convivência com a heterogeneidade, em um ambiente inclusivo e de enriquecimento. É importante destacar que o atendimento especializado não pode ser restrito às salas de recursos; ele é abrangente em termos de estratégias pedagógicas, ações políticas e diversidade de recursos acessíveis, didáticos e pedagógicos que, juntos, possibilitam efetivação da proposta curricular para esse grupo de estudantes (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2013).

5.2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao destacar o papel histórico atribuído a Educação Física no Brasil, Castellani Filho (1988) afirma que de acordo com as necessidades estruturais e conjunturais, o seu desenvolvimento teve grande influência desde o Brasil império, apoiados por instituições militares e pelo segmento profissional dos médicos, buscando os valores da estereotipação do comportamento masculino e feminino.

Ao destacar sua origem no século XIX, Húngaro (2010) afirma que a educação física teve sua funcionalidade vinculada aos interesses da burguesia conservadora no processo de construção do homem novo, necessário ao capital, tendo papel de destaque no atendimento deste objetivo, e importante no controle das epidemias, configurando-se a partir daí em instrumento de integração médica, notadamente na sua expressão higienista.

Na década de 1930, sua relação foi estabelecida pelas alterações no reordenamento econômico social, com o objetivo de concretizar uma identidade moral e cívica brasileira, como princípio da segurança nacional e a eugenia incorporada a raça, seja pela desestruturação da ordem política e econômica, pela possibilidade de conflitos bélicos, ou ainda pela necessidade de possuir uma mão de obra fisicamente saudável e adestrada, capaz de responder as demandas do processo de industrialização à época e suas repercursões no mundo do trabalho.

Castellani Filho (1988) ressalta que ao promulgar o Decreto-lei nº 2.072, de 08 de março de 1940, que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Física, Moral e Física da infância e da juventude, além de fixar as suas bases, a legislação indicou a criação de uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Submetida ao Ministério da Educação e Saúde e ao da Guerra, o próprio Presidente Vargas se expressou ao afirmar que seu objetivo era “...incrementar a educação cívica das novas gerações, organizando a juventude por forma a constituir reserva facilmente mobilizável, sempre que houver objetivo patriótico a alcançar...”. Sobre este Decreto-lei destacamos entre outros, o artigo 4º, que ao se referir a Educação Física afirma:

Artigo 4º - A educação física a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia.

§ Único – Buscará ainda a educação física, dar às crianças e aos jovens, os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade, a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem estar e o prolongamento da vida...”

Através da Reforma Capanema efetivada a partir de 1942, um conjunto de leis ordinárias contemplaram a obrigatoriedade do ensino da educação física nos estabelecimentos de ensino e cumprida por todos os alunos até os 21 anos de idade. O mesmo movimento ocorre em relação ao ensino industrial – Decreto-lei nº 4.073/42, de 30 de janeiro de 1942, no ensino comercial – Decreto-lei nº 6.141/43, de 28 de dezembro de 1943 e ao ensino agrícola através do Decreto-lei nº 9.613/46., de 20 de agosto de 1946.

Com o fim do Estado Novo e a elaboração de uma nova Carta Magna, em 1946, substituindo a Constituição de 37, diversos segmentos sociais e políticos foram mobilizados no sentido de construir iniciativas no campo educacional de contornos liberais e democráticos, que desconstituíssem os traços autoritários do período Vargas. Em 1948, a formação de uma comissão de educadores pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, com o objetivo de elaborar um projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilitou a participação de movimentos renovadores que até então, tinham sua contribuição restrita no período estadonovista, tiveram seus trabalhos concluídos 13 anos depois com a promulgação da Lei nº 4.024 - LDBEN, de 20 de dezembro de 1961

Castellani Filho (1999) ao citar Saviani lembra que embora os objetos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, não tenham sido revogados pelas Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, a inspiração liberalista cedeu lugar a tendência tecnicista, de modo a adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico, enfatizado pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, de modo a assegurar o ímpeto desenvolvimentista, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, ficando também evidenciado

caráter lúdico-esportivo da Educação Física.

Ao definir ser um dos objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desportos, o aprimoramento da aptidão física da população, através da Lei 6.251/75, a mesma associa o entendimento de saúde aos aspectos bio-fisiológico.

Essa concepção, segundo o Coletivo de Autores (1992), apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura através da educação, adaptar o homem a sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento.

Segundo Silva (1993), a formação pedagógica do professor de Educação Física vem sendo colocada em plano secundário, prevalecendo os conteúdos das disciplinas de cunho técnico-desportivo, corporal e biológico, em detrimento das disciplinas de caráter didático-pedagógicas.

Com base nessa visão, a cultura esportiva, historicamente dominante nas propostas curriculares da Educação Física, podem criar resistências à inclusão de pessoas identificadas como menos capazes para um bom desempenho numa competição. Muitas das proposições de atividades feitas em Educação Física, realizadas na base da lógica competitivista, podem ser observadas nas escolas. A prática esportiva, desenvolvidas no âmbito da escola, quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de satisfação e de frustração.

Essa cultura competitiva, no ambiente escolar, constitui uma fonte de exclusão e pode se consistir numa barreira à educação inclusiva, de forma mais ampla. É bom salientar que, na rede de ensino, a Educação Física é a única disciplina que tem legislação específica para que certos alunos sejam dispensados de suas aulas, sendo que, determinados perfis biológicos de desempenhos motores podem ser uma das normas dessa dispensa.

No que se refere aos critérios da norma legal, a reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus, realizada pela Lei nº 5.692/71, ao abordar a temática da educação física, a mesma não regulamentou o limite de idade de obrigatoriedade da sua prática, em seu artigo 7º, realizando a sua organização somente através do Decreto nº 69.450/71, nos três níveis de ensino.

Segundo Castellani Filho (1999), o texto da Lei 10.793/2003, ao tratar dos casos de dispensa das aulas práticas de Educação Física²², reafirmou a sua integração à proposta pedagógica da escola e definindo como componente curricular obrigatório da educação básica, no entanto, facultou a sua prática ao aluno que cumprisse jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, ampliando esta dispensa aos participantes de cursos noturnos, através do Decreto-lei nº 705/69, aos maiores de trinta anos de idade, os que estivessem prestando serviço militar inicial ou em situação similar e aos que comprovassem fisicamente incapacitados, amparados através do Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969.

Castellani Filho (1999), ressalta que a esses quatro itens, se juntaram outras duas possibilidades de dispensa através da Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977, facultando essa obrigatoriedade aos alunos de pós-graduação e a mulher com prole, numa clara alusão à compreensão que cabia a ela cuidar dos filhos.

Ao se dedicar, especificamente, às pessoas com deficiência e aos cursos de Educação Física, Cidade e Freitas (2002) afirmam que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução nº 03/87, do Conselho Federal de Educação, que previu a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão (CIDADE E FREITAS, 2002).

²² Para conhecer melhor sobre essa questão ver em: A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas, capítulo III da Tese de Doutorado defendida por Lino Castellani junto ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp (1999).

Gutierrez et al (2011), enfatiza que atualmente a dificuldade dos professores em lidar com tantas adversidades é muito evidente e isso tem origem principalmente em uma formação inicial inadequada com as demandas atuais, na qual o professor quase não teve vivência com experiências inclusivas durante sua passagem pela universidade, tornando assim incapazes de contribuir com o processo de inclusão, por isso a necessidade da formação contínua e aperfeiçoada durante toda a sua carreira.

A Educação Física, como um dos componentes curriculares da educação básica, não pode ficar indiferente face ao movimento da educação inclusiva. Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina deve se constituir num dos protagonistas do processo da inclusão escolar e social. Para tanto, há necessidade que os cursos de educação superior que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam conteúdos curriculares para esse fim.

Ao analisarmos este cenário podemos afirmar que, no que diz respeito a educação física, a produção de pesquisas, informações e debates, do ponto de vista acadêmico, no campo da educação especial foi relativamente precária, principalmente o conteúdo da formação, o que determinou a fragilidade da sua atuação profissional direcionada a um caráter técnico, reduzindo sua atuação e a visão ampla da educação inclusiva.

Estes problemas persistem até hoje. No entanto a partir da década de 1990 ocorreu a ampliação de trabalhos e pesquisas, procurando tratar do conteúdo da inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns do sistema regular de ensino.

Sobre este crescimento, Carmo (2006) destaca a criação da Sociedade Brasileira da Atividade Motora Adaptada – SOBAMA²³, a criação de um Grupo de Trabalho nos congressos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE²⁴ e a inclusão de várias linhas de pesquisas nos Programas de Mestrado e Doutorado no

²³ Para conhecer mais sobre a SOBAMA: www.sobama.org.br – Hoje denominada de Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (antiga Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada), foi fundada em 9 de dezembro de 1994, é uma sociedade civil de caráter científico e educacional sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria que visa o progresso dos estudos da atividade motora adaptada em todas as suas áreas.

²⁴ Para mais informações consultar www.cbce.org.br - Criado em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento.

Brasil, tanto na Educação quanto na Educação Física.

Ao possibilitar a ampliação deste debate e os estudos sobre a Atividade Motora Adaptada, a SOBAMA tem sido uma das instituições científicas que contribuíram de maneira expressiva nos últimos anos com a divulgação do conhecimento e pesquisas destinadas ao conteúdo das pessoas com deficiência, se constituindo em uma das referências acadêmicas da área da Educação Física.

Com relação a formação nos cursos de Graduação em Educação Física, é necessário reconhecer a insuficiência no atendimento deste conteúdo, indicando inclusive, a necessidade da oferta de cursos, seminários, estágios, programas de extensão, etc, que garantam um movimento permanente e continuado de capacitação.

Apesar de reconhecer avanços importantes da produção teórica sobre o tema, a realidade desta conjuntura demonstra ainda importante distância entre a sua compreensão e a prática pedagógica, estabelecidas no ambiente escolar.

Segundo Moraes (2010), diversos estudos realizados sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência, associam a limitação da sua formação na graduação, as dificuldades dos profissionais da área de Educação Física na sua prática escolar, resultando na fragilidade do acesso ao conteúdo da inclusão escolar, gerando com isso, a resistência e insegurança para atuar com esses alunos (MORAES, 2010 apud TOLOCKA; DE MARCO, 1998; BERTO; SILVA, 2005; DUTRA; SILVA; ROCHA, 2006; SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Na educação brasileira, a área da educação física vem utilizando um programa diversificado de atividades na abordagem inclusiva, procurando incluir jogos e ritmos adequados relacionados às capacidades e limitações dos alunos, com isso propiciando o desenvolvimento global, a adaptação e o equilíbrio que demanda sua deficiência, identificando necessidades e capacidades, procurando desenvolver sua autonomia, valorizando o potencial de cada um e, conseqüentemente, o processo de inclusão em seu grupo social.

Por isso, o planejamento e a ação didática tornam-se decisivas para o processo da inclusão de diferentes em classes comuns, onde o professor deve organizar suas atividades pedagógicas para todos os estudantes sem distinção, tendo conhecimento anterior das suas limitações e possibilidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, editados na década de 1990,

recomendaram que as políticas educacionais deveriam ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não fosse um fator suplementar da desintegração social, defendendo uma educação física para a formação da cidadania com base em princípios de inclusão, integração e diversidade, como se isso significasse um rompimento com o quadro de exclusão e injustiças sociais, oriundas das desigualdades resultantes da aplicação do projeto neoliberal em nosso país.

Sobre as críticas que os PCNs destacaram ao paradigma da aptidão física, defendendo o ensino da educação física como uma área de conhecimento da cultura corporal do movimento e a educação física escolar, fazendo sua diferenciação dos objetivos do esporte, Rodrigues (2002) afirma que:

As críticas apresentadas são de caráter superficial, uma vez que não buscam a raiz dos problemas para questionar sua aparência, por exemplo, nas críticas feitas à indústria cultural, à mídia, aos jogadores profissionais, ao consumismo estimulado pelo esporte-espetáculo e à exclusão existente nas aulas de educação física. Fala-se da necessidade de se estimular o aluno para desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre estes problemas sociais, entretanto os exemplos dados de possibilidades de reflexão sobre a cultura corporal de movimento e a realidade social são de caráter superficial, pois não buscam a explicação nas contradições provenientes das desigualdades sociais e econômicas entre as classes que caracterizam a sociedade brasileira, assim como não se questionam as implicações da globalização e do projeto neoliberal de sociedade em desenvolvimento no país (RODRIGUES, 2002).

É importante destacar que este receituário determina o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil, cuja implementação das políticas educacionais e curriculares, visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo uma relação direta com a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, seguindo a ordem dos organismos internacionais, entre eles a UNESCO, o FMI e o Banco Mundial.

O Coletivo de Autores (1992) reafirma a necessidade de desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o

homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Ao abordar o tema da emancipação, o Coletivo de Autores (1992) destaca:

A expectativa da Educação Física Escolar, que tem como objetivo a reflexão sobre a cultura corporal, é contribuir para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Ao defender uma concepção crítico-superadora, o Coletivo de Autores (1992) tem sua proposta construída a partir do materialismo histórico dialético, enquanto método de análise da realidade. Essa conceituação crítico-superadora tem a fundamentação histórico-crítica como ponto inicial. Assim, entende ser o conhecimento elemento de mediação entre o aluno e seu aprender. Esse conceito privilegia uma dinâmica curricular que valoriza, na constituição do processo pedagógico, a interação dos diversos elementos e segmentos sociais. Ao defender outra estrutura para o processo de escolarização, esta concepção preconiza a ideia dos ciclos, defendendo ainda a diretividade pedagógica, cabendo ao professor definir a intencionalidade de sua ação pedagógica, sendo diagnóstica, judicativa e teleológica. Por fim, ganha importância e destaque a determinação da avaliação permanente do processo ensino aprendizagem.

A presença do aluno com deficiência na escola pressupõe uma mudança radical no interior da mesma, seja nos procedimentos de ensino, na avaliação, no currículo, enfim, em todas as áreas do sistema escolar.

Com o princípio da inclusão, a Educação Física Escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver ações envolvendo todos os

alunos e dar aos mesmos, condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação.

Sobre este cenário Souza (2002) explica que:

A educação física pode ser vista de diferentes maneiras. Por um lado, pode lidar com ideologias biologicistas, que se preocupam com a estética ou o rendimento físico e técnico do indivíduo e, por outro, pode se propor a trabalhar enfatizando os aspectos histórico-sociais do indivíduo. Dependendo da forma de conceber a educação física, não é difícil legitimar a exclusão dos estudantes de determinadas atividades, sejam eles portadores de deficiência ou não. Já vivenciamos muitas vezes a exclusão disfarçada dos menos hábeis, dos mais gordinhos, dos mais lentos, enfim, daqueles que não se enquadram em um padrão pré-estabelecido (SOUZA, 2002, p.37)

Ao definirmos que a escola é um espaço de inclusão, é necessário reafirmar a obrigatoriedade de construir uma política permanente de formação continuada, a organização de espaços físicos e materiais apropriados, buscando dessa forma a potencialização de suas possibilidades e avanços nas experiências vivenciadas no âmbito da escola, apropriando-se desta forma dos conhecimentos necessários à sua vida e a transformação social.

Ao afirmar que o princípio da inclusão exige uma transformação radical na escola, Dechichi (2001) salienta que caberá a ela adaptar-se às condições dos alunos - ao contrário do que ocorre hoje onde os alunos são os que têm que se adaptarem - não se limitando ao atendimento dos alunos que apresentem necessidades especiais, mas todos aqueles que fazem parte da escola: professores, alunos e funcionários (DECHICHI, 2001).

Sobre este tema, afirma Bueno (1999),

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever,

explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (BUENO, 1999, p. 9).

De acordo com Souza e Góes (1999), “é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta do todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural”.

É fundamental haver uma mudança global da escola, desde a sua organização curricular até o projeto político pedagógico voltado para o atendimento e inserção deste seguimento, pois trabalhar com todos os alunos incluídos tem sido um grande desafio para o sistema de ensino.

A inclusão está diretamente ligada às mudanças de princípios e da própria escola, mas sobretudo, a um processo permanente de formação inicial e continuada dos professores, o qual possa capacitá-los para sua atuação plural, democrática e alternativa. Por isso, é necessário reconhecer toda diversidade presente na escola, sejam as diferenças culturais, seja a pluralidade das manifestações intelectuais e sociais. Nesse sentido é necessário repensarmos a escola no sentido de garantir a qualidade de ensino para todos, incluindo as pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Por fim, Mittler (2003) ratifica que:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos estudantes nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a racionalidade, a raça, a linguagem de origem..., o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p.34).

Para responder a estas novas demandas pedagógicas, resultado da transformação da escola, as universidades são chamadas a reorganizarem seus programas curriculares, pesquisando, estudando e refletindo os paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdos de formação, a fim de preparar o professor para a diversidade, pois a educação inclusiva só terá seus objetivos

alcançados se todos os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, coletivos e criativos.

Essa organicidade será construída dentro do processo de luta pela afirmação do projeto político pedagógico disputado no âmbito do movimento histórico pela transformação estrutural da sociedade. Esse movimento que orienta a ação revolucionária dos homens comporta alguns momentos simultâneos, conforme afirma Chauí (1991):

DESESTABILIZAR, ESTRUTURAR, CONVENCER, CONSOLIDAR concepções práticas e ideológicas que delimitam o contexto sócio-histórico, confrontando-os com outras que a elas se opõem, buscando competência e objetividade para levar à frente este projeto de forma a materializá-lo, explicitando assim a conquista de uma outra qualidade de vida para os homens, entendido como sujeitos históricos e construtores de seu próprio processo de humanização (CHAUÍ, 1991).

Para tanto, esse projeto partiu da necessidade de investigar em que medida a FEF / UnB tem possibilitado, em seu currículo e na prática pedagógica de seus professores, na formação dos licenciados, acesso ao conteúdo da Educação Inclusiva.

No capítulo VI, desenvolvemos uma análise crítica sobre o processo de formação de licenciados, inclusive, procurando conhecer a história do Curso no processo de implantação das Diretrizes Curriculares, que foram determinadas desde o início do Departamento de Educação Física da UnB, estabelecidas à época de sua estruturação, para mais tarde transforma-se em Faculdade.

Neste contexto conhecemos e analisamos as transformações produzidas ao longo do tempo, principalmente realizando um estudo comparativo entre as Resoluções nºs 01 e 02/2002 e a Resolução nº 02/20015, que revogou as duas normas anteriores, ambas do Conselho Nacional de Educação, através do seu Conselho Pleno.

5.3 O CONTEÚDO EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FEF/UnB

O início do processo de formação dos professores no âmbito da UnB para atuarem na docência da Educação Física, teve seu marco a partir da criação do Departamento de Educação Física em 1972, sob a vigência das Diretrizes Curriculares de Formação em Educação Física, Resolução nº 69/69, do Conselho Federal de Educação, advinda do Parecer nº 894/69²⁵, onde são formadas as primeiras turmas de educadores para atuarem (não só) na Educação Básica, tendo sua conclusão em três anos, com uma carga horária de 1.800 horas.

Contudo, não há consenso entre as fontes consultadas com relação à data do início do curso. Segundo Suassuna, Gaspar e Sampaio (2006) o início do curso consta do ano de 1974, sendo:

idealizado por professores de Educação Física, funcionários da Divisão de Recreação e Esportes da Universidade. Esses professores desenvolviam atividades de treinamento de equipes desportivas e eram encarregados da oferta da disciplina prática desportiva para os estudantes da instituição. Analisando a condição que lhes era dada na Universidade, surgiu a ideia de criação do curso em 1973, sendo autorizado posteriormente por meio do Ato da Reitoria nº 831 e pela Reunião do Conselho Diretor nº 25/74. Como Departamento da Faculdade de Ciências da Saúde, o curso de Licenciatura em Educação Física se situava em um contexto composto por outros Departamentos, como Medicina Complementar, Medicina Especializada e

²⁵ O Conselho Federal de Educação, levando em conta as conclusões do Parecer nº 894/69, definiu através da Resolução 69/69 que a formação de professores de Educação Física, seria feita em curso de graduação que conferiria o título de Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos. O currículo mínimo foi constituído pelas seguintes matérias: Básicas – Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene, Profissionais – Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as matérias pedagógicas de acordo com o Parecer 672/69. Foi ainda especificado que a estas matérias seriam acrescentadas por mais duas escolhidas pelo aluno da lista de desportos oferecida pela Escola para integrar o currículo, para a obtenção do título de Técnico Desportivo. A Resolução também determinou que o curso teria a duração mínima de 1.800 horas-aulas, ministradas no mínimo em 3 anos e no máximo em 5 anos. Ainda foi facultado as escolas o oferecimento apenas do curso de Licenciatura em Educação Física, deixando de incluir os dois desportos exigidos para o título de Técnico Desportivo. Analogamente o aluno poderia optar somente pelo curso de licenciatura, mesmo quando a escola oferecesse a possibilidade da obtenção do título de Técnico Desportivo. Por último foi definido que os atuais diplomados pelo curso superior de Educação Física poderiam completar o curso de Técnico Desportivo mediante o estudo e aprovação nas matérias para tanto lhes faltassem.

Medicina Geral e Comunitária (SUASSUNA, GASPAR & SAMPAIO, 2006, p. 198).

Os dispositivos legais da época eram inspirados no conceito de currículo mínimo. Assim sendo, a estrutura curricular era distribuída em duas partes. A parte fixa era composta de disciplinas obrigatórias comuns a todas as instituições de ensino superior, com intuito de buscar-se garantir qualidade satisfatória em todo o território nacional. Esta parte produzia uma unidade no processo formativo, favorecendo também o aproveitamento de estudos entre as instituições.

A parte variável, por sua vez, era composta de disciplinas optativas, de livre escolha das instituições e dos estudantes, tendo em vista aproximar a formação tanto de necessidades regionais como de interesses particulares.

Além disso, as orientações legais daquele período destacavam a importância dos saberes relativos ao conhecimento esportivo e à parte didática, visando enfatizar a formação do professor de Educação Física para atuar em escolas (SOUZA NETO et al., 2004).

Segundo Bracht (2010), este cenário da educação física estava fortemente influenciado pelo sistema esportivo. Poderíamos dizer que o núcleo gerador de sentido e orientador da prática pedagógica naquele momento, era o fenômeno esportivo. Esse fenômeno ficou conhecido, ou melhor, denunciado, como a esportivização da educação física. Ele dominou a formação desses professores, na medida em que se estabeleceu no imaginário social a vinculação entre educação física e esporte, tornando-os quase sinônimos, pois o papel da educação física na escola era ensinar as diversas modalidades esportivas, ou seja, o fazer da educação física passou a ser em larga medida o ensinar a praticar esporte.

Embora tenha se registrado a presença de disciplinas de cunho didático pedagógico, ainda se evidenciava, certamente por força da tradição da área de Educação Física, a reprodução do paradigma de treinamento de atletas no âmbito da formação de professores de Educação Física na UnB. Esse paradigma, que se baseia essencialmente em disciplinas técnico-biológicas e esportivas, era demonstrado, por exemplo, na seleção dos candidatos, que antes de prestarem os exames vestibulares,

eram atestados por meio de provas de capacidade física, visando sua habilitação para o ingresso no curso da UnB (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/FEF/UnB, 2011).

A estrutura do currículo foi dividida na seguinte proporção: Conhecimentos Gímnico-desportivo (60%) conhecimentos biomédicos e pedagógicos (40%), conforme a ilustração abaixo:



Ilustração 1- Organização da estrutura curricular – 1º Currículo

Fonte: UnB (2011) LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

A Resolução nº 03/87 trouxe a novidade da formação do Bacharel em Educação Física. Diferentemente do que temos hoje com a Resolução CNE nº 07/2004, o Bacharelado sinalizava menos a perspectiva da profissão liberal, e mais para a formação do pesquisador, atendendo a tendência sedimentada da área acadêmica da Educação Física.

A partir disso, em 1988, o currículo de Licenciatura em Educação Física da UnB sofreu sua primeira revisão, passando de três para quatro anos de duração, com uma carga horária total de 2.910 horas. A nova estrutura, de acordo com as diretrizes estabelecidas²⁶, contemplou ainda uma maior diversidade disciplinar. O currículo era composto por uma formação geral, que visava capacitar o educador para lidar com a produção e a apropriação crítica do conhecimento científico. Para tanto a formação

²⁶ Resolução do Conselho Federal de Educação nº 03, de 16 de junho de 1987 que fixa os conteúdos mínimos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

geral abrangia dois aspectos: o humanístico, compreendendo o conhecimento filosófico, da sociedade e do ser humano; e o técnico, que desenvolve competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades relacionadas com a Educação Física e o esporte tanto na escola como fora dela.

Diferentemente do anterior, o segundo currículo de Licenciatura em Educação Física da UnB buscou consolidar a formação pedagógica de educadores na perspectiva de formar professores de Educação Física com capacidade e responsabilidade social de atuar em diversos campos de intervenção da Educação Física, como em clubes e academias, para além da escola. Desse modo perpetuou-se na UnB a configuração curricular em prol de uma formação generalista, mantendo-se a oferta exclusiva de Licenciatura, todavia em uma perspectiva ampliada (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/FEF/UnB, 2011).

Sobre este tema, Castellani Filho (1999), afirmou, ao analisar as mudanças oriundas desta nova legislação, que no campo da educação física a organização curricular pautada no detalhamento de disciplinas constituintes de um currículo mínimo, já se encontrava superada desde o início desta década prestes a se encerrar. Com efeito, a implementação da Resolução do Conselho Federal de Educação – nº 03, de 16 de junho de 1987 — que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena) — ocorrida a partir de janeiro de 1990, propiciou um substantivo redimensionamento da organização curricular dos referidos cursos, superando em muito o balizamento definido pela Resolução Conselho Federal de Educação – nº 69/69, até então em vigor. Estabelecendo quatro áreas de conhecimento — Filosófico, do Ser Humano, Da Sociedade e Técnico — e fixando um percentual de horas para cada uma delas, a Resolução do Conselho Federal de Educação serviu de norte em nossas reformulações curriculares muito mais pelo aquilo que não explicitou do que propriamente pelo explicitado.



Ilustração 2 – Organização da estrutura curricular – 2º Currículo

Fonte: UnB (2011) LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período
Anatomia Humana1	Fisiologia do Exercício 1	Fisiologia do Exercício 2	Cinesiologia 1	Cresc. e Desenv. Motor	Aprend. Percept. Motora	Prática de Ensino Educ. Física1	Prática de Ensino Educ. Física2
Form. Rítmica do Movimento	Metodologia do Atletismo	Metodologia da Ginást. Artística	Metodologia do Voleibol	Metodologia do Voleibol	Metodologia do Basquetebol		
Metodologia da Ginástica	Fun. Desenv. Aprendizagem	Medidas em Educ. Física	Introd. Aprend. Motora	Didática Fundamental	Didática da Educ. Física		
Fundamentos da Educação Física	Recreação e Lazer 1	Pesquisa em Educação Física	Psicologia da Educação 1	Organização da Educ. Brasileira	Administração Desportiva		
		Prev. Acid. Hig. das Ativ. Fis.					

Ilustração 3 – Fluxograma das disciplinas do curso de Licenciatura Plena da FEF/UnB – 2º Currículo

Fonte: UnB (2011) LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

Em 2002, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 01/2002, deu-se início à discussão nos órgãos colegiados da UnB sobre a necessidade da reestruturação curricular das licenciaturas. Em 2004, entraram em vigência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de nível superior em Educação Física, conforme a Resolução CNE/CES nº 07/2004.

Ademais, propôs-se a implantação da licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física, sendo este último objeto de grande controvérsia no decurso dos debates e tomada de decisões. De um lado estavam os que defendiam uma formação generalista, e de outro os que acreditavam na necessidade de currículo por habilitações específicas, propugnando a separação dos cursos (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Neste cenário onde é retomada a discussão sobre a possibilidade de revisão da organização da formação dos cursos de bacharelado e licenciatura, destacamos a importância de registrar as opiniões trazidas por alguns autores que destacam o marco generalista voltado ao curso da licenciatura e da formação específica direcionada ao Bacharelado. Ao realizarmos uma avaliação sobre o processo de formação em nível de graduação, podemos afirmar que sempre este caráter generalista se fez presente nas atuais diretrizes, tanto nos cursos de bacharelado, quanto na licenciatura.

Portanto, podemos concluir pela inexistência da fragmentação seja ela nas determinações integradas a formação, além das ações relacionadas a profissão, que mantiveram o projeto pedagógico voltada a profissionalização da docência ou da carreira do professor, dela se distinguindo daquele ramo profissional, voltado ao exercício das atividades desenvolvidas em academias, clubes, associações esportivas, áreas assumidas pelo campo liberal.

Deu-se início então, no âmbito da Faculdade de Educação Física da UnB, a constituição de uma Comissão de Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UnB, tendo esta se consolidado no ano seguinte, em 2005. Nos últimos sete anos foram realizadas inúmeras reuniões para tratar da reforma curricular, que se colocou desde então como um imperativo. Registrou-se nesse processo ampla participação de professores da Faculdade de Educação Física, de estudantes e servidores técnico-administrativos, que de forma democrática e

consensual, ainda que não unânime, deliberaram pela proposta que ora se apresenta (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/FEF/UnB, 2011).

O novo currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física foi elaborado tendo em vista o cumprimento de dispositivos legais que se referem tanto a cursos de licenciatura em geral, quanto ao curso de graduação específico de Educação Física, no país. Os dispositivos que tratam de aspectos gerais de cursos de licenciatura constam das Diretrizes Curriculares Nacionais, a saber, o Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001; a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002; e a Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, que versam sobre Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/FEF/UnB, 2011).

Segundo o próprio Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura, a nova proposta curricular obrigou-se a estabelecer contato com as instituições de ensino de Educação Básica do DF para que o currículo se desenvolvesse de forma plena. Isso ocorreu porque, segundo o mesmo documento, a nova estrutura curricular pautada nos princípios da Resolução CNE/CP nº 01/02, deveria ser dividida em quatro componentes curriculares: (1) Formação pedagógica, (2) Enriquecimento cultural, (3) Formação para pesquisa e (4) Formação técnico-científica aplicada à cultura do movimento humano.

O mesmo documento afirma que:

“A principal diferença do novo currículo é a proposta de uma formação centrada no desenvolvimento de competências pedagógicas, o que se dá por meio da dinâmica estabelecida entre ação-reflexão-ação, ou seja, as atividades iniciam pelo contato direto com a realidade escolar para, em um segundo momento, submeter as experiências vivenciadas na prática a uma reflexão crítica a partir da ótica acadêmica, com a contribuição das teorias científicas, para depois finalizar com o retorno à escola para uma ação transformada e transformadora” (UnB, 2011, p. 3).

Essa proposta implicou em uma reestruturação completa da dinâmica curricular anterior, que estava organizada em torno de um eixo de disciplinas, e agora passa a ter a docência na centralidade do processo formativo, por meio de 03 (três) grandes projetos consecutivos: observação, participação e regência. Podendo ser, portanto, representado pela seguinte figura:

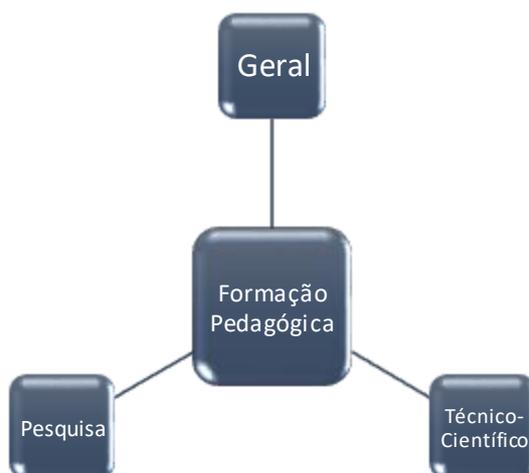


Ilustração 4 – Organização da estrutura curricular – 3º Currículo

Fonte: UnB (2011) LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

No segundo semestre de 2012, entrou em vigor o currículo atual, sendo estabelecido a sua duração mínima em 3 anos, (06 semestres), com um total de 2.820 horas e 188 créditos.

Desse total a distribuição dos créditos obedeceu a seguinte ordem e critérios:

TABELA 09 – Distribuição de créditos por áreas

Formação Pedagógica-profissional	72
Formação para a pesquisa	20
Conteúdos científicos e cultura do movimento humano	40
Prática como componente curricular	28
Estágio supervisionado	28

Fonte: UnB (2011) LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

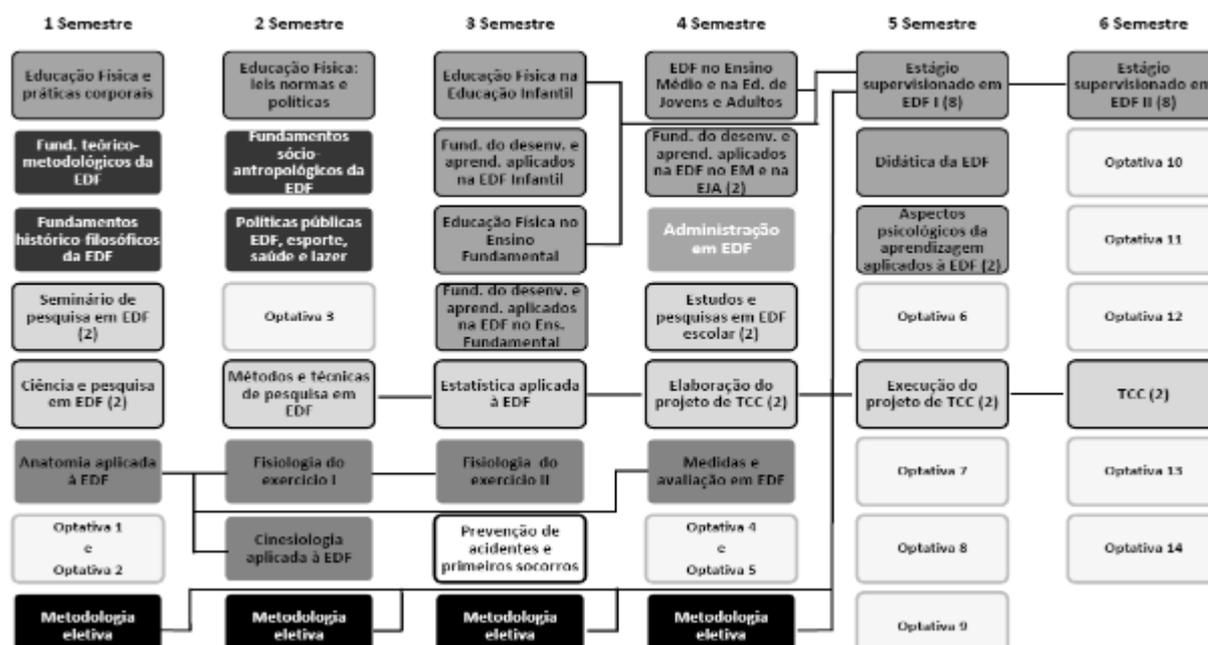


Ilustração 5 - Fluxograma das disciplinas do Curso de Licenciatura da FEF/UnB - 3º Currículo

Fonte: UnB (2011) LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

Importante destacar que na identificação das disciplinas e nas ementas apresentadas, verificamos de maneira preliminar, a ausência de qualquer referência à abordagem de conteúdo sobre a educação física escolar e o aluno com deficiência, a exceção da disciplina Libras, ofertada de maneira obrigatória neste novo currículo pela Faculdade de Letras da UnB aos alunos da Licenciatura, o que torna este debate ainda mais complexo na medida em que se tratou durante mais de 07 anos da renovação das Diretrizes Curriculares da Licenciatura.

Ainda chama atenção, o fato da disciplina da Educação Física Adaptada estar relacionada como disciplina obrigatória no curso do Bacharelado, quando a necessidade da atuação docente com pessoas com deficiência no ambiente escolar, se dá de maneira mais efetiva nos momentos atuais, com a conquista da Educação Inclusiva nas classes comuns do sistema regular de ensino.

Ainda se coloca como outro grande desafio, a reestruturação desse currículo de forma a obedecer a nova legislação em vigor, a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Para podermos contextualizar nossa análise, vamos retomar uma avaliação mais detalhada sobre a Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, através de seu Conselho Pleno, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, relativa aos cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura.

A Resolução, em suas linhas iniciais, considera como princípios que norteiam a Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada, a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade teoria e prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social e valorização profissional da educação, a gestão democrática e a avaliação e regulação dos cursos de formação. Define ainda a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre as diferentes visões de mundo.

No capítulo I, reafirmando o artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é definido o regime de colaboração entre as instituições formadoras com os sistemas de ensino, visando promover de maneira articulada a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para viabilizar o atendimento às suas especialidades nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Em seu artigo 3º, destina a formação inicial e continuada, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para as funções de magistério na educação básica em suas etapas, entre elas a educação especial, visando a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição.

Ao detalhar a formação dos profissionais do magistério para atuarem na educação básica e a base comum nacional, em seu segundo capítulo, a Resolução determina em seu artigo 5º, item III, a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, sexual, de faixa geracional, entre outras.

O artigo 8º, item VIII, determina que os egressos dos cursos de formação inicial deverão estar aptos a demonstrarem consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, além de outras.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior estabelecido no capítulo V, referente à estrutura e currículo, determina em seu parágrafo I, a duração dos cursos em no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, sendo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas, e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

No parágrafo 2º do mesmo capítulo, dentre outras garantias, reafirma a necessidade da inclusão em seus currículos de conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, entre eles fundamentos e metodologias relacionadas à educação especial.

Ao tratar a formação continuada em seu capítulo VI, a Resolução estabelece que sua oferta deve se dar através de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articuladas às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

Em que pese o prazo estabelecido pela Resolução ter sido de dois anos, ou seja, que todos os cursos tivessem ajustados a nova Resolução até julho de 2017, foi estabelecido um prazo de mais 01 ano para o cumprimento dos dispositivos, de forma a atender aos mais de 1700 cursos de Educação Física espalhados pelo País, além da adequação deste período para todos os cursos de formação inicial em nível superior e para a formação continuada, relativa aos cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura.

Para tanto, torna-se necessário a partir das diversas experiências vivenciadas pela FEF/UnB desde a sua criação até o momento atual, buscar construir com os diversos segmentos que compõem a Universidade, professores, alunos e funcionários, um novo caminho para a formação dos licenciados e das novas demandas da sociedade.

5.3.1 ALGUMAS APROXIMAÇÕES SOBRE A POLÍTICA PARA ESTUDANTES NA UNB VOLTADA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Após vários anos de discussões sobre o acesso e às condições necessárias de permanência e diplomação dos estudantes com necessidades especiais na Universidade de Brasília, em 1999, foi implantado o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE)²⁷, vinculado à Vice-Reitoria da UnB.

A partir do marco legal da Constituição Federal, da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implantação do Programa teve como objetivo proporcionar melhores oportunidades de acesso e permanência desses estudantes no ensino superior. Ainda, o PPNE da UnB tem o objetivo de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades especiais e, assegurar sua inclusão na vida acadêmica, por meio da garantia de igualdade de oportunidades e as condições adequadas para o seu desenvolvimento na universidade.

Entre as atividades e projetos implementados pelo PPNE, ressaltamos o acompanhamento acadêmico, a interação com Institutos e Faculdades, interação com a Prefeitura do Campus, a parceria com o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação, a parceria com a Biblioteca Digital e Sonora (BDS), o transporte no Campus e a realização de cursos e palestras.

Em 2003, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB aprovou a Resolução nº 48/2003, que dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB.

Entre os principais objetivos determinados pelo Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais – PPNE aos PNEs estão:

- I - propiciar e garantir a igualdade de condições para o desempenho acadêmico dos portadores de necessidades especiais;

²⁷ Para conhecer o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UnB, consulte página eletrônica da Universidade de Brasília: www.unb.gov.br e o vídeo de divulgação disponível no link <http://www.youtube.com/watch?v=fkZbfRqWACQ>

II - articular juntamente com a Faculdade de Educação da UnB a formação de profissionais especializados em educação especial e apoiar o desenvolvimento de pesquisa e trabalhos nesta área;

III - socializar o acesso e a permanência dos alunos PNEs na UnB, promovendo uma política de boa convivência universitária, que favoreça a integração e a formação de cidadãos plenos;

IV - propor a eliminação de barreiras arquitetônicas no Campus Universitário;

V - orientar e apoiar os Colegiados de Curso na adequação curricular para atender às especificações dos PNEs;

Ao criar o Programa de Tutorial Especial (PTE) no âmbito da Universidade de Brasília, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, através da Resolução nº 10/2007, buscou estabelecer o apoio acadêmico a estudantes com necessidade educacional especial, sob a supervisão do professor da respectiva disciplina e da sua Unidade Acadêmica, com o acompanhamento do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica do Decanato de Ensino de Graduação (DAIA/DEG) e do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP).

No capítulo I, o Programa de Tutorial Especial-PTE, tem como objetivos:

I. oferecer apoio acadêmico a estudantes regularmente matriculados nos cursos da UnB, que apresentem necessidades educacionais especiais e que estejam inscritos no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais/PPNE;

II. subsidiar a Universidade na promoção da inclusão, em atividades acadêmicas, dos estudantes com necessidades educacionais especiais;

III. possibilitar ao estudante universitário formação acadêmica sintonizada com a perspectiva da sociedade inclusiva.

Ao avaliarmos as iniciativas promovidas pela Universidade de Brasília através do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, fica evidenciado o distanciamento entre as ações estabelecidas nos objetivos propostos e a execução das atividades e projetos complementares a que se destina as suas finalidades, principalmente, aquelas objeto do seu desenvolvimento junto às Faculdades, Departamentos e Unidades de Ensino, em especial a FEF/UnB.

Ao final de quase 20 anos de existência do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília, é necessária uma profunda avaliação dos avanços e conquistas ao longo deste período, principalmente, analisar suas incorreções e pontos frágeis, procurando promover ajustes e o seu aprimoramento. Para tanto é necessário o envolvimento de toda comunidade acadêmica, destacando-se a participação das organizações representativas deste segmento.

Ainda, é importante ressaltar também, a necessidade de estabelecer um quadro avaliativo sobre o papel desempenhado pela FEF/UnB na participação e no desenvolvimento deste Programa, verificando assim, em que medida ocorreram mudanças positivas durante o período de sua execução.

6 SUJEITOS DA PESQUISA

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador dispõe de diversos métodos para a coleta de materiais empíricos, tais métodos variam da entrevista a observação direta, passando pela análise de artefatos, documentos e registros culturais e pelo uso de materiais visuais ou da experiência pessoal.

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007), chama atenção para o fato de que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Outro aspecto é que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Richardson (1999) acrescenta que a pesquisa qualitativa é especialmente válida em situações em que se evidencia a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados, a compreensão de atitudes, motivações, expectativas e valores de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que encerram. Como instrumento de coleta das informações, adotamos a entrevista semiestruturada.

Segundo Triviños (1987, pag. 146),

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Cadernos de Educação à Distância, MEC, UAB, 2011).

Nesse sentido, definimos 03 (três) modelos de entrevistas semiestruturadas, diferenciadas por segmento (Coordenador do curso, alunos e professores), de forma a procurar interpretar as opiniões e respostas de cada sujeito da pesquisa.

Nossa proposta contemplou como sujeitos da pesquisa, três grupos que procuramos investigar e conhecer suas opiniões:

- A) Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da UnB. (Anexo B)
 - Realizamos a entrevista com o Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da UnB.
- B) Professores das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UnB. (Anexo C)
 - Conforme levantamento feito junto a Secretaria da FEF/Unb e a Coordenação do Curso de Licenciatura, foi informado um total de 31 (trinta e um) professores (as) e as disciplinas relativas ao curso, constando suas respectivas ementas. Desse total foram entrevistados sete professores, dentre eles 02 (dois) ex-coordenadores. Registramos, de forma preliminar, que ao analisarmos as ementas apresentadas referentes às disciplinas, em nenhuma delas constava qualquer referência à abordagem ao conteúdo da pessoa com deficiência.
- C) Licenciados do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UnB, formandos do 1º semestre de 2017. (Anexo D)
 - Conforme levantamento feito junto a Secretaria da FEF/UnB e a Coordenação do Curso de Licenciatura, estavam aptos e possíveis formandos, um total de 20 (vinte) licenciandos para o 1º semestre de

2017. Desse total foram entrevistados 06 (seis) alunos da licenciatura que concluíram o curso.

- Cópia da correspondência por via eletrônica enviada em Maio/2017.

O primeiro contato com os referidos alunos (as) foi realizada por correspondência eletrônica, enviada em Maio/2017 (Anexo A)

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram os seguintes:

- Análise de documentos – este instrumento foi utilizado através da coleta de documentos legais e seu exame. Nesta etapa foram analisadas a legislação e as normas legais da UnB e do Curso de Educação Física, as Diretrizes Curriculares da Licenciatura, os conteúdos programáticos das disciplinas, assim como, a recuperação dos registros históricos deste debate dentro da instituição.

- Entrevista semiestruturada – este instrumento foi empregado na coleta de dados com os Sujeitos da Pesquisa, Coordenador do Curso de Licenciatura, os professores das disciplinas do Curso de Educação Física e os alunos formados do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física no 1º Semestre de 2017, todos da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

7 CAPÍTULO III - LICENCIADOS E PROFESSORES: REFLEXÕES E DETERMINAÇÕES DOS SUJEITOS

Não resta dúvida de que um dos momentos mais importantes em qualquer projeto de pesquisa, é aquele da avaliação sobre aquilo que se busca investigar. Iniciaremos nossas primeiras aproximações, analisando os diversos momentos em que procuramos ouvir as vozes dos diversos protagonistas, alunos e professores. É exatamente nesse cenário que ao considerarmos suas definições, a história dos envolvidos, suas opiniões e relatos sobre o tema da formação dos licenciados da FEF/UnB, ganha destaque às informações a serem coletadas e a interpretação das respostas produzidas.

Para tanto, nos valem da técnica da entrevista semiestruturada e para podermos melhor dialogar com os diversos sujeitos, estabelecemos através dos questionários da pesquisa qualitativa, como recurso para as entrevistas.

De um total de 20 (vinte) licenciados formados na turma de Julho de 2017 da FEF/UnB, conseguimos realizar 6 (seis) entrevistas. Os entrevistados puderam ao longo de suas falas, revelar suas aspirações e desejos, assim como expor o entendimento que possuíam sobre a presença desse tema no processo de formação por eles vivenciados.

Inicialmente, ao procurarmos identificar a sua opção pela escolha do curso de Licenciatura em Educação Física e podermos conhecer um pouco da sua trajetória pessoal e acadêmica, identificamos que o grupo de Licenciados pesquisado teve a escola pública da educação básica como seu principal espaço de formação escolar inicial, tendo a influência direta pela opção do Curso de Graduação em Licenciatura em nível superior da FEF/UnB, à partir de suas experiências no âmbito da escola com as primeiras aproximações com a Educação Física Escolar e, posteriormente, na prática contínua da atividade física, seja ela através da vivência da prática esportiva ou nas atividades relacionadas ao lazer.

Ao serem indagados sobre a avaliação do resultado final da sua formação acadêmica e a presença do conteúdo da educação inclusiva presente no Curso da Licenciatura, os dados revelam ao lado da explicitação, unânime, de satisfação pela qualidade do curso concluído, também se fez presente nas respostas, o

entendimento de não terem sido preparados para intervirem no ambiente escolar, junto aos alunos com deficiência. Durante o período de sua trajetória pela Universidade, os licenciados ressaltaram a inexistência, em todas as disciplinas cursadas, do conteúdo referente a essa pauta.

Quando abordados sobre a democratização do debate sobre o tema, ficou evidente nas falas dos licenciados entrevistados, a ausência de participação em espaços colegiados, tanto voltados para as reformas curriculares quanto para a questão específica do tema da educação inclusiva, identificando assim, uma visão cada vez mais restrita do debate e da construção coletiva, no âmbito da FEF/UnB.

Ao serem questionados sobre o processo de participação em cursos ou atividades pedagógicas durante o período da sua formação, os licenciados registraram a ausência de capacitação continuada ou cursos de extensão que pudessem de alguma forma servir de complementação à sua preparação para a atividade pedagógica junto aos alunos com deficiência no âmbito escolar, destacando apenas o processo de estágios realizados como uma importante ação da sua prática com esses alunos, alguns tendo a sua primeira experiência, a partir deste momento com este tema. Registramos que esta experiência ocorreu em um percentual menor, significando que poucos alunos tiveram essa vivência no ambiente escolar, durante sua passagem pelo estágio curricular.

Sobre a revisão da proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UnB, os licenciados ao avaliarem este conteúdo, defendem que não apenas seja ampliado o número de disciplinas específicas para inserir este tema na sua formação, como também, ressaltam a necessidade da sua inclusão de forma mais acentuada, de maneira interdisciplinar, principalmente nas disciplinas de caráter didático-pedagógico.

Ao avaliarem as estratégias e alternativas visando proporcionar uma maior presença do conteúdo sobre a Educação Inclusiva para a formação do Curso de licenciatura em Educação Física da UnB, os licenciados reafirmam que na elaboração do novo currículo, a ser aprovado até julho de 2018, e, implementado à partir do 2º semestre de 2019, seja efetivado uma completa reformulação desta matriz curricular, de forma a corrigir esta grave distorção, em função da realidade imposta por este novo momento de avanço da escola inclusiva para alunos com deficiência no sistema regular de ensino.

Ao avaliarem a composição geral do currículo da FEF/UnB, os licenciados afirmam sua satisfação com o seu conteúdo, destacando de maneira positiva a sua formação para o exercício da docência, em que pese as dificuldades já relacionadas ao tema da educação inclusiva.

Sobre a atual currículo da FEF/UnB, destacamos a crítica feita em todas as entrevistas realizadas com os Licenciados, sobre o fato da condição optativa da oferta da disciplina Educação Física Adaptada para o curso de Licenciatura, constando na matriz curricular do curso de Bacharel como obrigatória, sendo oferecida apenas a disciplina de Libras como obrigatória, pela Faculdade de Educação da UnB. Segundo os entrevistados, isto deveria ser imediatamente revisto, principalmente, pela oportunidade da reestruturação da proposta curricular em andamento na FEF/UnB, a ser aprovada até julho de 2018.

Por fim, os discentes ao serem questionados sobre a sua avaliação a respeito do corpo docente da FEF/UnB, os mesmos registraram opiniões positivas sobre os seus professores e seu desempenho, destacando a qualidade, experiência e capacidade dos docentes, o conteúdo das disciplinas e os resultados alcançados nas atividades didático-pedagógicas desenvolvidas durante a sua trajetória acadêmica, reconhecendo o grau de excelência da FEF/UnB, no aspecto geral.

Indispensável nesta pesquisa também foi ouvir os docentes da Faculdade de Educação Física da UnB, dentre os quais, pelo menos três dos entrevistados, exerceram a função de Coordenador do curso de graduação em Licenciatura, o que registra de maneira qualitativa os resultados alcançados. Ressaltamos que os sujeitos pesquisados também tiveram importante contribuição nos dados coletados, na avaliação e nas reflexões sobre os resultados da pesquisa, procurando investigar os elementos importantes do conteúdo da Educação Inclusiva na formação do curso da Licenciatura da FEF/UnB.

Nas primeiras observações colhidas, os docentes ao caracterizarem a sua trajetória da formação escolar e acadêmica, os mesmos identificaram principalmente o sistema público de educação, tendo como seu principal meio de formação a rede regular do ensino básico público e as instituições públicas de ensino superior, embora conste também em alguns casos a passagem de nossos docentes pelo ensino privado, tanto em nível da educação básica como em nível superior.

Sobre a sua passagem pelo exercício do magistério básico, antes das suas atividades desenvolvidas na docência do ensino superior, destacamos que foi muito presente na experiência profissional dos nossos docentes pesquisados, a sua trajetória no exercício da docência, principalmente na escola pública, o que garantiu uma vivência junto ao mundo diverso da educação escolar.

Nos resultados apresentados sobre o tema da educação física e a educação escolar, foi destacado pelos professores os avanços importantes conquistados no país neste último período, que deverão sofrer forte impacto neste cenário de muitas dificuldades, retrocessos e retirada de direitos, no momento de desmonte da escola pública, em especial do ensino superior. Neste contexto, segundo os entrevistados, se impõe medidas restritivas pelo Governo Federal relacionadas a diminuição do financiamento da educação, promovidas principalmente pelo ajuste fiscal em curso e um sistema de ensino cada vez mais voltado para o mercado de trabalho e de perfil conservador.

Segundo os participantes da pesquisa, o conceito da educação passa necessariamente por 3 (três) elementos fundamentais, o acesso ao conhecimento, a preparação para o mundo do trabalho e a integração à sociedade, embora seja afirmado também, que o atual modelo da escola proporciona uma educação reprodutora do sistema, havendo a ênfase da formação direcionada do curso de Graduação em Educação Física para o mercado de trabalho.

Sobre a condição da escola vivenciar este novo momento de inclusão, os professores reconhecem que o ambiente escolar não está preparado para este novo momento, que precisa ser transformado e melhor preparado para garantir uma educação com qualidade para as pessoas com deficiência, justificando-se um processo obrigatório da formação continuada para todos os agentes envolvidos neste projeto.

Ainda é destacado pelos docentes quando questionados a respeito do papel da Universidade em promover um processo permanente de formação da graduação, os mesmos destacam a necessidade da incorporação e desenvolvimento de atividades relativas a realização de seminários, palestras, ciclo de debates, oficinas e a criação de espaços pedagógicos, destinadas ao conteúdo da educação inclusiva, de forma a contribuir com a redução dessa necessidade.

Também é presente nos resultados da pesquisa, quando investigados sobre os elementos do conteúdo da educação inclusiva na matriz curricular, o reconhecimento dos docentes da ausência nas disciplinas que fizeram parte desta pesquisa e no currículo da FEF/UnB.

Ainda, ao analisarmos as ementas das disciplinas do Curso de Graduação em Licenciatura da FEF/UnB, verificamos a ausência deste conteúdo, não sendo identificada a presença desta temática nos programas, reforçando a constatação da absoluta inexistência deste componente na matriz curricular e estabelecendo um desafio para a inclusão de disciplinas específicas e obrigatórias, relativas a Licenciatura. Ainda segundo os docentes pesquisados, deverá ser prioritário o avanço do debate no sentido de procurar estabelecer o caráter da interdisciplinariedade desta pauta, a ser feito pela Coordenação da Graduação, de maneira permanente e compromissada com as mudanças.

É importante afirmar que outro debate se faz necessário a partir da avaliação dos estágios obrigatórios constantes na matriz curricular, que segundo os docentes, precisa ser avaliado para que possa também ser melhorado e ajustado aos desafios presentes, neste novo momento da educação inclusiva.

Ao serem questionados sobre as causas da ausência do conteúdo da Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura da FEF/UnB, os docentes apresentaram basicamente 3 (três) justificativas: a não formação adequada dos docentes para atuarem com essa matriz curricular, impossibilitando portanto a utilização deste conteúdo na abordagem de sua disciplina, a carga horária das disciplinas oferecidas é reduzida em relação ao conteúdo proposto, tornando restrito a escolha da ementa a ser utilizada e, por fim, a visão presente na formação dos docentes, reforçando a preparação dos Licenciandos sem a visão estratégica do papel emancipador que o conteúdo da educação inclusiva, tem na atualidade do ambiente escolar.

A inexistência de espaços pedagógicos e a deficiência dos projetos especiais são identificados como precários na avaliação dos professores consultados, necessitando de uma nova avaliação dos seus objetivos e finalidades, sendo ressaltado que o problema não pode ser resolvido somente com a inclusão de novas disciplinas. É necessário rediscutir o caráter presente de compartimentalização das disciplinas, vencendo a formalidade e promovendo a discussão sobre a inclusão deste tema de maneira integral.

Sobre o papel a ser desempenhado pela escola, outro ponto destacado pelos docentes, parte da necessidade de uma completa transformação do ambiente escolar, a partir da constatação do quadro de precariedade para a promoção da educação inclusiva, seja no aspecto da formação geral dos educadores, da acessibilidade aos espaços escolares, da garantia dos recursos materiais e pedagógicos e na sensibilização de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Os professores pesquisados quando questionados sobre o tema da formação dos docentes da FEF/UnB, ressaltaram que apesar da fragilidade em tratar o conteúdo da Educação Inclusiva, é encontrado no âmbito da formação dos docentes pertencentes a instituição, um nível alto de especialização dos professores e a existência de inúmeras pesquisas sendo realizadas junto ao Programa de Pós Graduação, aumentando ainda mais a qualificação de seus membros, fortalecendo o acesso ao conhecimento, além de destacarem a ampliação do corpo docente nos quadros da UnB, neste último período, em especial da FEF/UnB.

Contraditoriamente, é observado nos dados coletados, a visão absoluta da confiança e do otimismo presente nas mudanças deste cenário por parte de alguns docentes ao discutirem este tema, e ao mesmo tempo, se apresenta em algumas opiniões a tese da pouca ou quase nenhuma perspectiva para a superação destas dificuldades.

Foi também assinalado pelos professores, a necessidade de promover um maior debate sobre a separação e/ou unificação dos Cursos de Bacharelado e da Licenciatura, em virtude do pouco tempo da sua existência, sendo imprescindível uma reflexão maior sobre a formação única para a graduação, estabelecendo um novo desafio para o próximo período, embora se reconheça a necessidade da alteração e reformulação da matriz curricular de ambos os cursos.

Quando abordados sobre a temática da separação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, os docentes apresentam opiniões variadas, destacando que esta iniciativa ajudou a fortalecer, principalmente, o curso de Licenciatura, porém, sendo necessário dar continuidade ao processo de avaliação permanente. Consta também a opinião da defesa do processo de reunificação dos cursos, justificada pela importância do fortalecimento do segmento da Educação Física e da ampliação do mercado de trabalho. Também foi destacado pelos participantes da pesquisa a necessidade da manutenção da norma atual, possibilitando a continuidade de

fortalecimento de ambos os cursos, se mantendo a separação entre a Licenciatura e o Bacharelado.

Outro fator ressaltado pelos docentes, diz respeito as condições críticas de acessibilidade nas instalações da FEF/UnB. Neste cenário, torna-se necessário uma revisão completa das suas instalações prediais, propiciando a garantia do direito, não só dos estudantes, mas de toda comunidade acadêmica que frequenta de maneira permanente a instituição, às condições mínimas de acesso para as pessoas com deficiência e pessoas com dificuldade de locomoção.

7.1 O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO DISTRITO FEDERAL

Uma informação importante, foi construída à partir dos dados coletados junto a página eletrônica do MEC, pela qual podemos identificar os cursos de Educação Física ativos que se encontram em desenvolvimento no Distrito Federal, através da busca interativa realizada no dia 6 de maio de 2018, através do endereço <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>.



Ilustração 6 - Página eletrônica inicial do Cadastro de Cursos ativos no MEC

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>

Com os dados sendo acessados, pudemos mapear as informações do conteúdo de disciplinas relacionadas à educação inclusiva presentes nas matrizes curriculares dos cursos em atividade, sendo que dos 29 (vinte e nove) cursos, apenas 1 (um) pertence ao ensino público e 28 (vinte e oito) são de responsabilidade do ensino privado.

Desse total, não conseguimos obter informações de 8 (oito) cursos das instituições consultadas, em virtude das dificuldades apresentadas pelas respectivas páginas eletrônicas.

Os resultados dos 21 (vinte e um) cursos restantes apresentam a presença importante das disciplinas relacionadas ao tema, conforme a tabela abaixo:

TABELA 10 – Número de Disciplinas por cursos

Número de disciplinas com o conteúdo da educação inclusiva	Número de instituições
1	2
2	8
3	7
4	4

Fonte: Elaboração própria

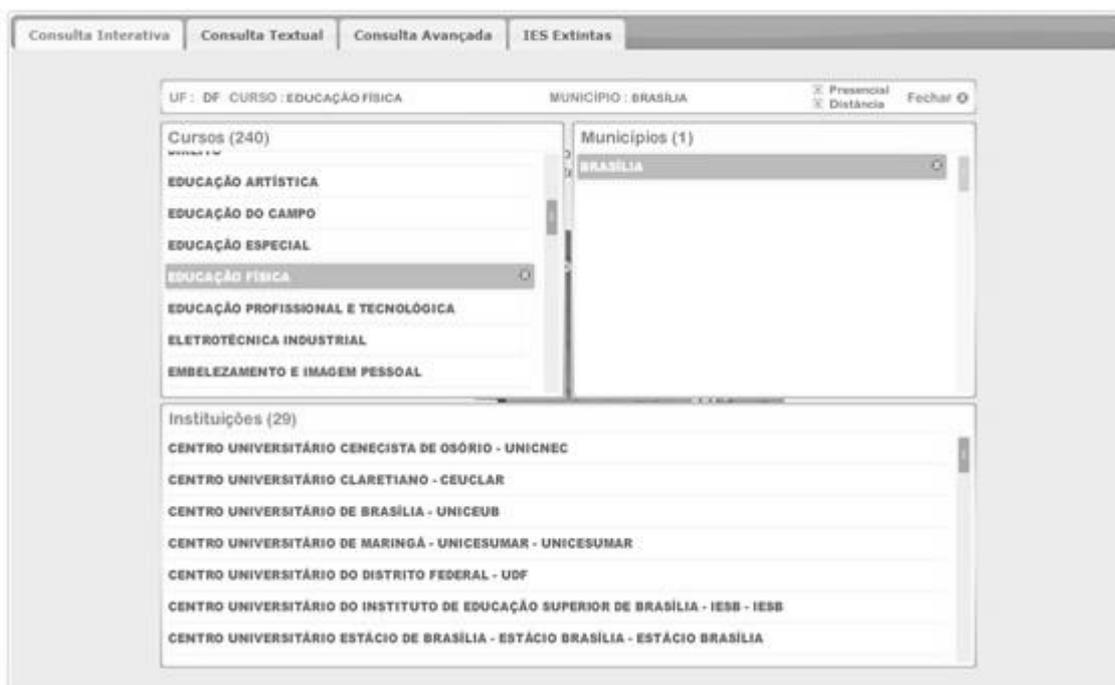


Ilustração 7 – Quadro de cursos de Educação Física ativos no Distrito Federal

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>

Entre as disciplinas destacadas nos cursos, foram encontradas as seguintes identificações: Libras, Educação Física Inclusiva, Teoria e Prática da Educação Física Adaptada, Diversidade e Educação Física Adaptada, Projeto de Educação Física

Adaptada, Prática Pedagógica: Inclusão e Diversidade, Prática Interdisciplinar: Práticas Inclusivas, Educação Física Adaptada e Primeiros Socorros, Educação Física Adaptada para PCD, Políticas Públicas e Inclusão Social, Estágio em Educação Física para Esportes Adaptados, Atividade Física Adaptada, Inclusão Social de PNE nas Organizações Sociais, Tópicos Especiais em Atividade Física para Grupos Especiais e Atividade Física para Grupos Especiais.

Como podemos observar são encontradas nomenclaturas utilizadas pelos cursos de graduação de maneira abrangente, embora seja necessário em outro momento, analisarmos com melhor detalhamento as ementas referentes a cada disciplina, para que possamos obter um quadro mais transparente e concreto dessa realidade.

No entanto, esta situação demonstra a sinalização positiva da presença cada vez mais destacada do tema da educação inclusiva na formação dos cursos de Graduação em Educação Física. Ressaltamos ainda que na composição da carga horária presente nas disciplinas, encontramos uma variação de 10 a 60 horas, do tempo destinado para o desenvolvimento das atividades de formação na graduação.

Isto sem dúvida reafirma a necessidade de promover no âmbito da FEF/UnB, um processo permanente de debates e discussões sobre esta realidade. No entanto, é inegável afirmar que mesmo necessitando de um levantamento complementar de informações sobre este quadro, é possível identificar o avanço que algumas instituições privadas de ensino já colocaram em prática neste último período, ao incluir este conteúdo de maneira mais significativa na matriz curricular dos seus Cursos em atividade.

7.2 A FACULDADE DE EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNB E A REESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

Com o objetivo de promover a reestruturação do currículo da FEF/UnB, cumprindo as determinações e objetivos da Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, foi aprovada a instalação de uma Comissão plural responsável pela organização e condução deste debate no âmbito da FEF/UnB. Sua composição é representativa na medida que contempla a participação dos diversos segmentos da comunidade acadêmica, sendo membros: 1. Coordenação – Coordenador da Graduação. 2. Membros da Comissão: 1 representante da Graduação, 1 representante da Licenciatura, 1 representante da Educação à Distância, 3 estudantes, sendo 2 representantes da Licenciatura e 1 do curso do Bacharelado, e ainda, a representação de 1 técnico-administrativo.

Seu principal objetivo foi promover à adequação da nova proposta curricular, ampliando o tempo de duração do curso de 3 para 4 anos, passando a carga horária das atuais 2808 horas para 3200 horas.

Ressaltamos que conforme demanda apresentada pelo segmento estudantil, foi solicitada também a inclusão de disciplina específica para atender a abordagem deste tema, através da oferta obrigatória da disciplina Educação Física Adaptada, extensiva ao curso da Licenciatura. Torna-se também necessário uma reavaliação das ementas das disciplinas de forma individualizada, sendo indispensável destacar a necessidade da presença do conteúdo da Educação Inclusiva, de forma interdisciplinar na matriz curricular da formação dos licenciados para atuarem no ensino para as pessoas com deficiência.

Outro destaque a ser dado pela Comissão neste processo de reestruturação do currículo, se refere a compactação da grade horária de modo a garantir a presença do aluno de forma mais efetiva durante a passagem pela sua formação acadêmica, racionalizando sua permanência no Campus e agregando disciplinas em horários próximos, afim de aproveitar melhor o seu tempo em turnos de estudo durante a semana.

Após o processo de apresentação dessa nova matriz curricular, a proposta deverá ser encaminhada ao Conselho da FEF/UnB, e, posteriormente ser submetida

para avaliação da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB, tendo sua conclusão prevista para o mês de julho de 2018, com expectativa de vigorar no segundo semestre de 2019.

7.3 A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PERSPECTIVA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO DF

A construção coletiva da Base Nacional Comum Curricular tem por objetivo principal a regulação da elaboração dos currículos dos níveis infantil, fundamental e médio da educação brasileira.

Amparado pela Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a criação da Base Curricular Nacional vem cumprir às determinações contidas pela Lei maior da educação brasileira.

A partir da formatação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos últimos anos, foi desencadeado um grande processo de discussão em todo país sobre este tema. Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação, a instituição da Base Curricular foi incluída como conteúdo importante do Plano Nacional de Educação.

Com a atualização do currículo da Educação Básica, foi consolidada a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais entre 2010 e 2012. Este processo ganha mais espaço e importância de debates no meio educacional com a aprovação, em 2014, da Lei nº 13.005/14, que instituiu o Plano Nacional de Educação, ao ressaltar entre as 20 metas constantes do texto, a criação da Base Comum Curricular.

Este movimento tem início em 2015 com os debates para a elaboração dos conteúdos da nova BNCC, a serem trabalhados a partir dos referidos parâmetros curriculares.

Desde o início do processo de discussão e os primeiros sinais da sua implementação, já indicavam a sua vinculação a modos de gerenciamento do desenvolvimento curricular, conforme publicação de um Manifesto crítico da Associação de Pós-Graduação e pesquisa em Educação – Anped, ressalta:

Nas variadas fases de elaboração da BNCC, foi cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular, testagens larga escala, responsabilização de

professores e gestores traduzidos na Bases Nacional Comum Curricular e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas (ANPED, 2017).

Sem dúvida, podemos afirmar que ao ressaltar conceitos como busca pela eficiência, destaque aos regimes de avaliação, centralidade no rendimento dos alunos e professores, para orientar os sistemas de ensino, retomamos o conceito das competências ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Ao analisar o contexto de crises que vive o Brasil e ao se apresentar a educação utilitarista e de cunho neoliberal, como alternativa para a superação dessas crises, a associação da BNCC a essa lógica, Silva²⁸(2017) afirma que:

Há um consenso entre os analistas de política curricular que o atual direcionamento da BNCC tem recebido associa-se aos pressupostos de uma racionalidade neoliberal. Todavia, isso não começou agora nem mesmo a base é o seu principal constructo político. A definição de um currículo padronizado está articulada com a predominância das avaliações externas, com os critérios utilitaristas para selecionar os conteúdos, com o estímulo à competitividade entre profissionais e entre os estabelecimentos de ensino ou mesmo com as novas figuras subjetivas emergentes deste cenário. A BNCC, com maior ou menor intensidade, apresentasse como um instrumento para a autoregulação docente e para performatividade, construindo que Ball²⁹ nomeou como “sistema de terror” (SILVA, 2017).

²⁸ Roberto Rafael Dias da Silva é Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, no qual atua na linha de pesquisa Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas. Recentemente, publicou os seguintes textos: Curricular policies for Secondary Education in Latin America: Between capacities and opportunities (revista European Journal of Curriculum Studies), Currículo e conhecimento escolar na sociedade das capacitações: o Ensino Médio em perspectiva (revista E-Curriculum) e Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? (revista Currículo sem Fronteiras).

²⁹ Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Ele se dedica a pesquisas sobre política educacional da atualidade. Suas pesquisas oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos.

Ainda, ao analisar as condições das crises resultantes no cenário liberal, podemos afirmar que as políticas educativas são regidas pela necessidade constante de reformas, que consideram a qualidade como foco e os padrões internacionais, ao fazer a leitura das boas práticas pedagógicas.

Ressaltamos que este contexto reafirma a não garantia aos estudantes e professores, às condições necessárias para participar ativamente da vida democrática, ao serem enfatizadas pelas avaliações de larga escala e as concepções utilitárias do conhecimento.

Segundo Silva³⁰, em artigo publicado - Defender o Currículo em Movimento – Resistir à BNCC, fica claro o caráter conservador e neoliberal da proposta em discussão,

A reforma empresarial da educação básica tenta responsabilizar a escola e o professor pela não aprendizagem dos estudantes, desconsiderando resultados de estudos, pesquisas realizadas pelas universidades brasileiras e os processos instituintes de construção de currículos nas escolas pelos atores sociais. Ao mesmo tempo, há negligência de investimento na infraestrutura das escolas, na redução de número de estudantes nas salas de aula, na ausência de carreiras e salários dignos para os professores. O que está em trânsito com essas reformas educacionais é um projeto de desmonte da educação básica pública no nosso país, para atender a interesses de grupos hegemônicos em defesa de uma educação como mercadoria. A flexibilização curricular para a adequação à formação no Ensino Médio às novas demandas oriundas dos processos de reestruturação produtiva do capital, enfatiza aspectos técnicos e resultados a serem aferidos pelos exames externos. Como desdobramentos dessa política, outras se avizinham: avaliações de docentes, base nacional para a formação de professores alinhadas às BNCCs da educação básica, residência pedagógica atrelada à BNCC (SILVA, 2018).

³⁰ Edileuza Fernandes da Silva é Professora aposentada da SEDF, Doutora em educação pela FE-DF e professora da FE/UnB do Programa de Pós-Graduação em Educação. Desenvolve pesquisa na área da Educação com ênfase em Profissão Docente, Currículo e Avaliação. É líder do Grupo de Pesquisa Marxismo e Formação do educador – MaxEduca da FE/UnB.

Neste cenário de enormes desafios da docência nas escolas públicas, as suas pautas têm crescido, porque vivemos ameaçados por muitas formas de violência, como o movimento da Escola sem Partido³¹, assim como as questões relacionadas as ideologias de gênero e o ensino religioso, que poderiam caracterizar o próprio declínio da democracia.

Ao comentar esta questão no contexto espanhol, o historiador Viñao³² ressalta que:

Tal articulação favorece a instauração de “uma nova versão destas políticas com vistas ao dismantelamento ou a debilitação do direito social à educação junto com outros direitos sociais próprios do chamado Estado de Bem-Estar Social, assim como a imposição de uma mentalidade, ideologia e modos de fazer tradicionalmente conservadores e autoritários”. Precisamos ficar atentos, dessa forma, à composição de políticas neoliberais que trazem em sua agenda conceitos e concepções neoconservadoras. Os princípios pedagógicos defendidos e difundidos pelo movimento “Escola sem Partido” evidenciam uma conotação neoconservadora. Isso se explicita na medida em que, no site que apresenta o movimento, assinala-se que seu foco é o engendramento de uma lei contra “o abuso da liberdade de ensinar”. Os alvos são aqueles que “a pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores [que] prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredos das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”.

³¹ Programa Escola sem Partido [ou apenas Escola sem Partido]: é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional.

³² Antonio Viñao Frago é catedrático de Teoria e História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia, na Espanha. Atualmente é presidente da Sociedade Espanhola de História da Educação. As suas principais linhas de investigação são os processos de alfabetização, escolarização e profissionalização docente, a história do currículo e o ensino secundário, assim como a análise das políticas e reformas educativas nas suas relações com as culturas escolares.

O Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO/DF, se manifestou após análise do Substitutivo e Parecer ao PL nº 7.180/2014, popularmente chamado de Escola sem Partido, que está em tramitação na Câmara dos Deputados, repudiando o seu conteúdo por considerá-la extremamente prejudicial a educação brasileira, além de ferir dispositivos constitucionais e comprometer importantes princípios de natureza pedagógica.

Ressalta o Manifesto que a proposta utiliza uma roupagem em defesa da liberdade, mas que caminha em sentido contrário, posto que esvazia o sentido da formação humana mediada pela educação institucional. É uma medida que impede o fomento do debate sobre o sentido das diversas situações da realidade sociocultural, desconhecendo o necessário pluralismo das ideias e dos valores, consolidando o pensamento único, que se torna então dogmático, e é extremamente prejudicial para a formação dos estudantes e da comunidade escolar.

Ao mesmo tempo que afirma ser dever dos professores apresentar aos alunos as diversas correntes de pensamentos acerca dos mais variados temas, contraditoriamente, mais a frente desmente tal concepção pois reputa ser defeso, ou seja, proibido, aos professores apresentarem temas que contraponham aquilo que é ensinado em casa, no âmbito familiar.

A proposta subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: a) confunde a educação escolar com a do âmbito familiar, e, com isso, os espaços público e privado; b) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (CF, art. 206º, III); c) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (CF, art. 206º, II); d) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares (Manifesto do SINPRO/DF acerca do Substitutivo ao PL nº 7.180/14, Escola Sem Partido, apresentado em 8/05/2018).

Por fim, ressaltamos que toda mudança produzida para melhorar a educação pública brasileira, passa necessariamente por uma política de valorização dos professores, com uma política de plano de cargos e carreira, formação continuada, salas de aula com número adequado de por turma, além de bibliotecas, laboratórios, internet banda larga, alimentação nutritiva e transporte escolar digno. Ao destacarmos as condições de qualidade que todo sistema regular de ensino público deveria ter

garantido, afirmamos que sem essas condições e avanços, a instituição de uma nova BNCC será insuficiente para responder a estas demandas.

Não resta dúvida do caráter excludente e reducionista presente na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trata do novo ensino médio³³, que pode acentuar ainda mais, as graves desigualdades educacionais brasileiras.

Callegari (2018), afirma que isso fica mais claro na proposta de Base Nacional Comum Curricular apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. Essa lei precisa ser revogada, a atual BNCC do ensino médio rejeitada e o tema voltar a ser debatido com a sociedade. Neste contexto ressalta:

Ao abandonar a atenção a domínios conceituais próprios das disciplinas, a proposta não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de pessoas pouco qualificadas para uma cidadania contemporânea, condenadas a trabalhos simples, entediantes e mal remunerados. É isso que se quer para o país? A nova lei abre o ensino médio para a oferta a distância. Pacotes EAD poderão substituir professores, dispensar laboratórios e bibliotecas e desintegrar o território escolar de encontros, afetos e descobertas. Isso é muito grave!

³³ Consultar Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

8 EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

Falar em Educação Inclusiva em tempos de ataques ao Estado Democrático de Direito, pelo qual vimos passando desde o golpe consubstanciado no golpe à presidenta Dilma Rousseff, não é tarefa de fácil execução.

Neste atual cenário de retrocessos e retirada de direitos, torna-se necessário o esforço de todos no sentido da compreensão dessa nova realidade imposta ao país, e principalmente, à ação política dos segmentos sociais organizados na luta pela resistência e enfrentamento às forças reacionárias que tentam impor este projeto ao povo brasileiro.

Ao longo desta dissertação procuramos demonstrar e tecer considerações sobre a formação dos licenciandos em Educação Física, particularmente daquela presente no âmbito da FEF/UnB, enfatizado a forma da presença, nela de conceitos acerca da Educação Inclusiva, passa necessariamente pela construção de sínteses provisórias – dada a provisoriedade do conhecimento – sobre o processo histórico de elaboração teórica do conceito de Educação Inclusiva. Por sua vez, para dar materialidade a esse conceito, nos fixamos no entendimento da necessidade de a contextualizarmos no cenário educacional armado no palco social brasileiro.

Por nos vermos em Programa de Pós-Graduação de universidade pública localizada no Distrito Federal, mais especificamente na capital brasileira, focamos nossa atenção na política educacional construída para esta região do centro-oeste brasileiro, nos atendo, particularmente, ao referente, nela, ao campo do componente curricular Educação Física.

A partir da experiência pessoal e profissional desenvolvidas durante mais de três décadas, procuramos destacar a importância fundamental de conhecer, participar e vivenciar inúmeras práticas e oportunidades que puderam redescobrir esta temática, tão abrangente e atual na educação brasileira, envolvendo amplos setores da sociedade, da escola até a comunidade acadêmica.

Compreender o papel que a educação cumpre nas várias fases do modo de produção capitalista e do neoliberalismo, foi necessário e imprescindível, para afirmarmos a ausência completa da neutralidade do espaço escolar, reforçando as suas finalidades e objetivos, estabelecendo uma unidade de ideias e comportamentos

capaz de orientar e organizar as ações da sociedade, através das relações de produção presentes nas sociedades capitalistas.

Conforme ressaltou Mészáros (2002), o sistema do capital constituiu-se, no curso da história, como uma estrutura totalizadora de controle, a qual tudo deve se ajustar, inclusive os seres humanos, devendo tudo estar sujeito às exigências do modo de controle do capital, inclusive, tendo a exigência de comprovar sua viabilidade produtiva.

A partir da década de 1960, o movimento pela inserção das pessoas com deficiência ganhou espaço, ao estabelecer a possibilidade do acesso de todos a direitos como educação, trabalho e lazer, procurando evidenciar o fim da exclusão social a que foi submetido este segmento.

Ressaltamos, ao contrário do que supõe o ideário da inclusão que a sociedade inclusiva não consiste em um novo tipo de sociedade, visto que a efetivação do processo de inclusão nos diferentes setores sociais não altera as relações capitalistas. Dito de outra forma, a inclusão social não visa construir uma sociedade nova, que possa ser chamada de sociedade inclusiva. Conforme foi desenvolvido no Capítulo I, utilizando importantes referenciais teóricos, não podemos perder de vista que o processo de inclusão enfatizado, se por um lado permite o acesso por parte dos até então excluídos, a direitos a eles até então negados, por outro os coloca como cidadãos vistos como tais a partir do ordenamento societário pautado pelo modo capitalista de produção da vida.

Ao destacarmos de maneira introdutória o caminho histórico da atenção às pessoas com deficiência, podemos afirmar que a mesma se desenvolveu inicialmente com a organização do seu atendimento através de escolas especiais, com predominância da vertente médica ou clínica, abandonando a ênfase pedagógica, sob o argumento da qualidade de resultados a serem alcançados pela atuação de especialistas. Destacamos que este movimento, conforme analisado no Capítulo III, foi fator determinante para a manutenção de medidas segregadoras e para a exclusão de alunos considerados diferentes nas escolas regulares.

Nos anos 70 e 80, esse modelo se manteve apesar da mudança do modelo médico para o educacional, com a manutenção da segregação através das escolas especiais, através da justificativa de que as pessoas com deficiência deveriam superar

suas dificuldades e limitações para, a partir daí, terem acesso às classes e escolas regulares, reforçando o caráter da educação seletiva.

O movimento de mudanças construídas ao longo de mais de 150 anos, quer seja, pelos acontecimentos em nível internacional ou pela mobilização das organizações sociais em nosso país, refletem um importante cenário de avanços e retrocessos sobre o atendimento às pessoas com deficiência e seus direitos, especialmente, no campo educacional.

Durante o processo de debates e aprovação da nova Constituição Brasileira de 1988, marco importante de avanços e conquistas sociais passando pela aprovação da Lei nº 9.394/96 - LDBEN, até chegarmos à aprovação do Plano Nacional de Educação, hoje inviabilizado pela famigerada “PEC do fim do mundo” – PEC 95/2016, é necessário destacarmos o importante papel desempenhado pelas entidades sindicais, estudantis, científicas e acadêmicas, organizadas e articuladas através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, na luta por uma educação pública, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada. Sem dúvida esse movimento teve grande importância na história da educação brasileira a partir dos anos 80, funcionando como instrumento de resistência e de pressão contra-hegemônica, reunindo representações e movimentos sociais de diversas concepções teóricas.

O movimento acima aludido, desencadeado em nosso país, repercutiu em território brasileiro, tornando permanente e necessário o debate sobre os efeitos suscitados por eventos internacionais, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994).

Foi nesta última Conferência que se deu a aprovação da Declaração de Salamanca, responsável pelo estabelecimento do compromisso de assegurar que a educação de pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educacional dos países membros da Organização das Nações Unidas – ONU. Não é necessário dizer que tais protocolos se circunscrevem aos marcos regulatórios do modelo societário unido pelo modo de produção capitalista, em nenhum momento dando margem a expectativas de sua superação.

Assim, quando identificamos, segundo o IBGE/2010, a presença de 45,6 milhões de brasileiros (23,92% da população), constatamos o quanto ainda precisamos avançar para termos garantido, a eles, o acesso a direitos fundamentais

do ser humano, tal qual a educação formal se caracteriza.

Os números apresentados nas estatísticas do MEC/INEP entre 2009 e 2014 trazidos em nosso texto, registram um aumento de quase 40 % nas matrículas, revelando um avanço do atendimento em todas as modalidades de ensino da educação básica, em relação a pessoa com deficiência, conforme foi destacado no Capítulo IV. No mesmo caminho apresentamos um conjunto de normas legais editadas com o objetivo de assegurar o direito do acesso ao sistema regular de ensino às pessoas com deficiência, incluindo, entre outros aspectos das resoluções e diretrizes, determinações voltadas à formação de professores e às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Se o PNE - Lei nº 1305/2014 estabeleceu meta importante a ser buscada pela política educacional brasileira, de universalização do acesso ao sistema educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, em classes comuns, buscamos apontar que a aprovação da malfadada 'PEC do fim do mundo' as inviabiliza, de fato ao afetar diretamente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

Neste cenário, ao nos depararmos com este quadro de mudanças no ambiente da educação brasileira, torna-se necessário buscarmos dimensionar o atual momento sobre o conteúdo da pessoa com deficiência no processo de formação em nível da graduação, em especial na FEF/UnB.

A partir da nossa avaliação, tornou-se necessário uma revisão introdutória sobre os aspectos da construção dos primeiros movimentos da formação da graduação em Educação Física, de forma a nos aproximarmos dos conceitos e diretrizes presentes nessa trajetória.

Ao analisarmos estes componentes da Formação Inicial, identificamos no decorrer do processo histórico da sua constituição, a composição das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física, principalmente, a partir dos anos de 1980, com destaque ao caráter técnico-desportivo, corporal e biológico, centrado nas suas habilidades e capacidades físicas. Vale destacar que este contexto vivenciou forte influência do sistema esportivo, vinculando a educação física e o esporte, tendo este fenômeno sido identificado como a esportivização da educação

física, conforme já destacado no Capítulo VI.

Nos processos de alteração e ajustamento desses componentes curriculares ocorrido nas décadas de 1990 e 2000, os cursos de Licenciatura vivenciaram um novo momento que redimensionou a organização curricular, em áreas de conhecimento-filosófico, ser humano, sociedade e técnico.

Estas mudanças trazidas pelas novas Diretrizes afirmaram a busca da consolidação da formação pedagógica dos professores de Educação Física, para atuar de forma diversificada, seja nos ambientes escolares ou em espaços de clubes e academias.

Com a entrada em vigor em 2012, o currículo atual da FEF/UnB, antes organizado em torno de um eixo de disciplinas, passa a ter centralidade no processo formativo em três grandes eixos relacionados a observação, participação e regência, tendo essa nova estrutura dividida em quatro componentes curriculares: a formação pedagógica, enriquecimento cultural, formação para a pesquisa e a formação técnico-científica.

Neste sentido, observamos que estas novas Diretrizes determinam uma formação a partir das competências pedagógicas, estabelecidas pela dinâmica da ação-reflexão-ação, iniciando com o contato com a realidade escolar, a reflexão crítica sobre a prática com o olhar acadêmico, através das teorias científicas, para depois retornar a escola para uma ação transformada e transformadora.

Com as exigências trazidas pelo novo momento da Educação Física brasileira e a necessidade da promoção de novas Diretrizes para Formação Inicial em nível superior e continuada, relativa aos cursos de Licenciatura, é aprovada nova Resolução pelo Conselho Pleno do CNE promovendo mudanças substanciais no seu conteúdo, sendo definida a sua implementação até julho de 2019.

Esta nova Resolução considerou como princípios a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade teórica e prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a avaliação e regulação dos cursos de formação.

Ressaltamos que no seu conjunto, estas novas Diretrizes Curriculares Nacionais trazem importantes contribuições da ampliação e atenção sobre o conteúdo da pessoa com deficiência, na formação inicial e continuada dos cursos de

Licenciatura, conforme já apresentado no Capítulo VI.

Diante deste quadro, este estudo procurou investigar a realidade vivenciada no curso de graduação da FEF sobre este conteúdo, de forma a contribuir com a reflexão crítica e a necessidade de ações transformadoras dentro da UnB.

Ao desenvolvermos a pesquisa em pauta, junto a Coordenação do Curso de Licenciatura da FEF/UnB, aos licenciados em julho/2017 e docentes do referido curso, sobre a presença na matriz curricular das disciplinas da Licenciatura, referente aos aspectos didático-pedagógicas voltadas a pessoa com deficiência, além de uma importante revisão documental, incluindo textos acadêmicos e as normas legais, de acordo com metodologia estabelecida no Item 10, os resultados encontrados são extremamente preocupantes a partir dos relatos e conclusões apresentadas.

Dentre os vários aspectos que destacamos inicialmente, é presente em todas as opiniões colhidas, seja de docentes ou discentes, a absoluta ausência da presença deste tema no conteúdo curricular das disciplinas, apesar do quadro atual da Licenciatura apontar atualmente para a presença da Educação Inclusiva das pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino.

As exceções se configuram nas ofertas das disciplinas Educação Física Adaptada, presente no curso do Bacharelado da FEF/UnB e Libras através da Faculdade de Educação da UnB. Isto traz grandes inquietações e preocupações, pois é muito presente, os avanços conquistados pela sociedade neste último período proporcionados, principalmente, pela implementação de políticas públicas no campo educacional, ampliando desta forma a presença da pessoa com deficiência, nas classes comuns da escola. Neste aspecto é importante ressaltar o momento da discussão das novas Diretrizes a serem implementadas até julho de 2019, sendo oportunidade única para um debate responsável sobre este conteúdo, envolvendo toda comunidade acadêmica.

Apesar da grande maioria dos grupos pesquisados terem origem na escola pública, seja na educação básica ou na sua passagem pela formação superior, os alunos e professores registraram pouca ou quase nenhuma relação com o tema durante esta trajetória, inclusive, ressaltado durante sua trajetória profissional na educação básica, tanto na esfera pública quanto privada, assim como na educação superior.

Isto nos remete a inferir que um dos componentes que interfere decisivamente sobre o quadro de afastamento dos docentes da FEF/UnB em não responder a estas demandas dos Licenciandos, está relacionada a ausência deste conteúdo na sua formação inicial e continuada. Ao mesmo tempo, outro aspecto que reforça esta determinação, tem relação direta com as experiências profissionais relatadas, onde os sujeitos participantes da pesquisa registraram pouca e/ou nenhuma aproximação com este conteúdo, seja na esfera pública ou no ensino privado.

Entre os elementos destacados sobre a matriz curricular do curso, há predominantemente, a avaliação da necessidade de reformulação das disciplinas obrigatórias constantes da grade do Curso de Licenciatura da FEF/UnB. Neste contexto, é reafirmado a necessidade da inclusão de novas disciplinas, assim como, a obrigatoriedade do oferecimento da disciplina Educação Física Adaptada aos licenciandos.

Sobre este aspecto, apesar dos trabalhos conduzidos pela Comissão, composta por professores, funcionários e estudantes, que tratou da reforma destas Diretrizes Curriculares no âmbito da FEF/UnB, ao propor de maneira unânime a inclusão de uma nova disciplina a ser denominada de Educação Física e Inclusão para o curso da Licenciatura, em substituição a uma disciplina já constante da matriz curricular, esta proposta, apesar de opiniões favoráveis, foi rejeitada pelo Conselho da FEF/UnB, significando enorme retrocesso o não reconhecimento da exigência deste novo contexto.

Importante afirmar que em algumas instituições de ensino superior privado do Distrito Federal, a presença destas disciplinas é muito destacada, chegando em alguns casos a possuírem até 04 (quatro) disciplinas por curso. Diante deste cenário a Comissão deverá apresentar nova alternativa ao Conselho, propondo a inclusão da disciplina, ampliando a carga horária obrigatória do Curso de Licenciatura. Nos resta verificar se tal medida de rejeição deste conteúdo não representa o conceito conservador, muitas vezes presente nos cursos de Educação Física, em nosso país, fato este já destacado no desenvolvimento do Capítulo VII.

Neste cenário, há um grande movimento presente na matrizes curriculares dos cursos de Graduação em Educação Física, em atividade no Distrito Federal, com a inserção de inúmeras disciplinas desenvolvendo à atenção e a abordagem sobre o tema da pessoa com deficiência na formação dos seus licenciandos. Daí a

necessidade da reflexão do Conselho da FEF/UnB, ter importante e decisivo papel no debate sobre este conteúdo.

No aspecto relacionado ao processo de formação dos licenciandos relativo ao conteúdo da educação inclusiva, ao se referir ao aperfeiçoamento continuado e permanente, os elementos encontrados nas opiniões revelaram a necessidade da reformulação integral do projeto político pedagógico da FEF/UnB, diante da necessidade da inclusão deste e de outros conteúdos, para responderem aos desafios desta atualidade, destacado a partir dos dados encontrados nas entrevistas realizadas com os docentes e discentes, durante a realização da pesquisa, conforme foi demonstrado no Capítulo VII.

A realização do estágio curricular contemplando esta temática, obrigatoriamente, deve ser outra medida que possibilite o acesso de nossos licenciandos às experiências e vivências no ambiente escolar, junto a este segmento. A garantia de oficinas e espaços pedagógicos, seminários, palestras, eventos de formação da educação especial, buscando aprofundar a qualificação sobre esta pauta, também são demandas apresentadas nos resultados finais desta pesquisa.

Apesar de ter sido registrado um bom nível de qualificação e uma avaliação positiva da formação dos docentes da FEF/UnB, quando avaliados pelos discentes, demonstrando satisfação com a sua formação ao final do curso, é também identificado a inexistência deste tema da educação inclusiva no processo da formação da graduação, assim como, na garantia do aperfeiçoamento permanente e continuado. Isto ocorre fundamentalmente pela ausência deste conteúdo na formação dos docentes pertencentes a instituição, que não tiveram acesso a este componente curricular, portanto, não possuindo qualificação para desenvolver esta temática no conteúdo de suas disciplinas.

Outro aspecto destacado pelos licenciandos se refere aos resultados encontrados na ausência de espaços e processos participativos, que possibilitem a democratização e a participação de todos na Gestão dentro da FEF/UnB. Isto deve ser objeto de reflexão, análise e ação política desta nova Direção empossada no início de 2018, de forma que se altere este quadro cada vez mais restrito do diálogo e da construção coletiva.

Isto pode representar, segundo os Licenciandos, o quanto ainda persistem as

demandas sobre este e outros conteúdos, na medida que não se garantem os processos do debate permanente e transformador dentro da instituição.

Os sujeitos da pesquisa registraram sua preocupação sobre a possibilidade da reunificação dos cursos do Bacharelado e da Licenciatura. Apesar das várias opiniões diferenciadas sobre este processo, concluímos pela necessidade de um maior debate sobre esta alteração, de modo que se garanta uma decisão responsável e equilibrada.

Por fim, destacamos a necessidade da continuidade e ampliação deste debate e da produção acadêmica sobre o conteúdo da pessoa com deficiência na formação dos licenciados, incluindo a Graduação e o Programa de Pós Graduação – PPGEF/UnB, a garantia de espaços e fóruns que garantam um diálogo participativo e coletivo sobre os temas centrais da Universidade, a determinação em promover uma avaliação crítica sobre o papel desempenhado pela FEF/UnB ao tratar do tema da escola inclusiva e a formação inicial e continuada dos seus docentes e licenciados, a necessidade da discussão sobre o Projeto Político Pedagógico e esta nova realidade.

Estas tarefas são complexas e desafiadoras, principalmente, pelo cenário de retrocessos em desenvolvimento em nosso país, através das medidas adotadas pela grande maioria dos Governos Federal, Estaduais e Municipais e do Distrito Federal. Precisamos reafirmar nossa compreensão desta realidade e a firme determinação de buscarmos a superação deste quadro de incertezas e retirada de direitos.

9 REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londrina: Práxis, 1999.

ANDERSON, Perry. Além do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

AZEVEDO, A. C. B; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Autores Associados, v. 25, n. 02, 2004.

BEHRING, Elaine Rossetti. **A contra-reforma do Estado no Brasil**. (Tese de Doutorado) – ESS, Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BERNARDI, M.L., ROSSI, A.J.; UCZAK, L.H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. **Anais do X Seminário ANPED SUL**, 2014.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, matriz curricular em vigor, de forma a implementar as mudanças imprescindíveis para 2013.

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: Entre a liquidez e a solidez. In: MEDINA, João Paulo Subirá (Org.). **A Educação Física cuida do corpo..., e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25ed. Versão Ampliada. Campinas: Papirus, 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.072**, de 8 de Março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Brasília, 1940.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília, 1961.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.044**, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Diário Oficial da União - Seção 1. Brasília, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69**, de 02 de dezembro de 1969. Estabelece o currículo mínimo dos cursos de Educação Física. Brasília, 1969.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os conteúdos mínimos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1.793**, de 27 de dezembro de 1994. MEC. Diário Oficial da União. Brasília, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e prática em educação especial. Brasília, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília, 1996.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental Necessidades Especiais em sala de aula**. MEC/SEESP. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 02 – CNE/CEB**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental Necessidades Especiais em sala de aula**. MEC/SEESP. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01 - CNE/CP**, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02 – CNE/CP**, de 01 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Trata dos casos de dispensa das aulas práticas de Educação Física. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara do Ensino Superior. **Resolução nº 07 - CNE/CES**, de 31 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara do Ensino Superior. **Resolução nº 04 – CNE/CES**, de 06 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos a integralização e duração dos cursos de graduação. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara do Ensino Básico. **Parecer nº 13 – CNE/CEB**, de 03 de junho de 2009. Estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02 – CNE/CP**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 07- 26, 1999.

CALLEGARI, Cesar. Revogar a lei do ensino médio. **Folha de São Paulo**. Caderno A3. Tendências/Debates. 03 de julho de 2018.

CAMPOS, A. et. al. **Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARMO, Apolônio Abadio do. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006 . p. 51-61.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas.** (Tese de doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1999.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Noções sobre Educação Física e esporte para pessoas portadoras de deficiência.** Uberlândia: 1997.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**, v. 14 – Edição Especial – Educação Física Adaptada - p. 27-30, 2002.

CNTE. 2016: o Brasil esfacelado pelo golpe. **Revista da CNTE** – 1. ed. - Brasília: 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1992.

CRESWEL, John. **Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, B. B. B. **Classes de educação especial para deficientes mentais: Intenção e realidade.** (Dissertação de Mestrado) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1988.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Cadernos da Educação Especial.** Brasília, 2013.

DAIN, Sulamis; SOARES, Laura Tavares. Reforma do Estado e políticas públicas: relações intergovernamentais e descentralização desde 1988. In: OLIVEIRA, Marco Antonio de (org.). **Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil.** p. 31-72. Campinas: UNICAMP, 1988.

DECHICHI, Claudia. **Transformando o ambiente da sala em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** (Tese de Doutorado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2001.

DENZIN, Norman; LINCON, Yvonna. **Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** IN: O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teoria e abordagens. 2. Ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, Edison; LIMA, Sonia Maria. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: ANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EVANGELISTA, João Emanuel de O. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Julio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1989.

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes**: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. In: Inclusão - **Revista da Educação Especial**. Ano 1, n.1, 2005, MEC/Seesp. p. 87

GONH, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez. 1994.

GRANEMANN, Sara. Necessidades da Acumulação Capitalista. **Revista Inscrita**, Ano VI, nº IX, p.29-32, 2004.

GUTIERRES, P. J. B. et al. **Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física**: uma revisão na produção científica brasileira. *Liberabit*, v. 17, n. 1. P. 19-30, 2011.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo Subirá (Org.). **A Educação Física cuida do corpo.., e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25 ed. Ver. Ampl. Campinas: Papirus, 2010. p. 135-159.

HUSSON, Michael. **Estado e Mundialização**. In: Inprecor – América Latina. 1994.

HUSSON, Michael. **Miséria do capital** – Uma crítica do neoliberalismo. Lisboa: Terramar, 1999.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

LANA JUNIOR, Mario Cleber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2010.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e Trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOPES, M. G. A., VALLINA, K., SASSAKI, Y. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: Considerações para o debate. **Interfaces Científicas**. Educação. V. 6. P. 29-44. Fevereiro. 2018.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**. São Paulo: Ensaio/Unicamp, 1990.

MANIFESTO DO SINPRO/DF. Artigo de avaliação sobre o Substitutivo ao PL 7180/14, **Escola Sem Partido**. Apresentado em 8/05/2018. Brasília: 2018.

MARILENA, Chauí. **Palestra** proferida em Recife, Pernambuco: 1991.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. (Tese de Doutorado em Comunicação e Cultura) - CFCH, ECO, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbana Moreira S. S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1. Volume 2. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1996.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação**. O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. (Tese de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. (Tese de Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** São Paulo: Apostila produzida para a Mesa-redonda do LIDE-USP.1999.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** Campinas: Boitempo/Editora da UNICAMP, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTES, Pedro. **El desorden neoliberal.** Madri: Editorial Trotta, 1996.

MORAES, Fernando Cesar de Carvalho. **Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores.** (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2010.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1993.

NETTO, José Paulo, BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão.** Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”.** V.4, n.1, jan/jun. Porto Alegre: Civitas, 2004.

PASCHOALICK, Wanda Ciccone. **Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º Grau da Delegacia de Marília.** (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 1981.

PINA, Leonardo Docena. **As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da educação física.** (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora, 2009.

POCHMANN, Marcio. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. Brasília: **Revista SER Social**, v.13, n.28, p. 12-40, jan./jun. 2011.

PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO-DF/ 2015-2024. **Lei nº 5.499**, de 14 de julho de 2015. Institui o Plano Distrital de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais.** Brasil: Educação e Pesquisa. 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas,1999.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares e seus desdobramentos para a Educação Física Escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** V.23,n.2, 135-147, jan. 2002.

SANTO, Magda. **A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade**. Anais do IX Seminário ANPED SUL, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século XXI. In: Inclusão. **Revista da Educação especial**. Out/2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval (Org). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. IN: LOMBARDI, Claudinei; **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1231-1255, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 42 ed. Revista, Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHNEIDER, Dorith. **Classes Esquecidas: Os alunos excepcionais do Estado da Guanabara**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 1974.

SILVA, João Bosco. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nas áreas educacional e desportiva no Brasil**. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA NETO, S. de et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século xx. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA, R. Maria; GÓES, M. C. Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Sônia Bertoni. Educação Física inclusiva: Um grande desafio para o século XXI. **Revista Integração: Educação Física Adaptada**. Ano 14 – Edição Especial, 2002.

SUASSUNA, D. M. F. de A.; GASPAR, F. de A.; SAMPAIO, J. O. A Educação Física da Universidade de Brasília e a formação de professores: Aspectos epistemológicos. **Revista Pensar a Prática**. v.9, n.2. Goiânia: UFG, 2006.

TEXEIRA, Anísio, **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Cadernos de educação a distância**. MEC. Brasília: 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Licenciatura em Educação Física**. Projeto Político-pedagógico: UnB. Brasília: UnB, 2011.

VIEIRA, M. M. Falcão; ZOUAIN, D. Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

10 ANEXOS

ANEXO A

E-mail enviado – Maio/2017

Caro (a) aluno(a) do Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação Física da UNB.

Inicialmente gostaria de me apresentar a você. Me chamo Julio Cesar Soares da Silva, sou aluno do Curso de Mestrado da nossa Faculdade de Educação Física e desenvolvo a Linha de pesquisa em Estudos sociais e pedagógicos na educação física, esporte e lazer, com o tema na área de formação em educação física, sob a orientação do Professor Lino Castellani.

Nosso projeto de pesquisa tem como proposta: Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na educação física brasileira: o caso da FEF/UnB.

Para podermos investigar e buscar informações que serão valiosas para o nosso projeto, a consulta dirigida aos nossos licenciados será de fundamental importância.

Por isso, solicito sua contribuição para participar da entrevista que será realizada presencialmente com sua autorização, em data a ser marcada oportunamente.

Na certeza de poder contar com sua imprescindível participação, espero encontra-lo em breve.

Julio Cesar Soares da Silva

Cel. 99825-2366

Email: juliodoesporte12@gmail.com

ANEXO B

Modelos de questionários semiestruturados

**Questionário para Coordenador do Curso de Licenciatura em
Educação Física da UnB**

Termo de autorização de uso de informações

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação Física

Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Eu, _____,

Abaixo assinado (a), portador da carteira de identidade nº _____ expedida por _____ em ____/____/____,

autorizo a utilização das informações por mim prestadas em entrevistas, relatos por escrito e documentos, para análise, discussão e divulgação da Pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida por Julio Cesar Soares da Silva, tendo como Orientador o Professor Doutor Lino Castellani, intitulada “Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na educação física brasileira: o caso da FEF/UnB”, com a condição de que minha privacidade será assegurada pela não identificação como informante, pelo autor da pesquisa.

Também estou ciente que minha participação é voluntária e que me é assegurado o direito de não participar ou me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isso represente qualquer prejuízo profissional.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, o pesquisador fica a disposição para esclarecimentos. Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas.

Brasília, _____ de _____ 2017

Assinatura

➤ Entrevista Semiestruturada 1

- 1 - Quem é o (nome do sujeito)?
- 2 - Qual a sua trajetória profissional até chegar a esta coordenação?
- 3 - Como você se sente com relação ao seu trabalho?
- 4 –Qual a sua opinião sobre a Educação Escolar Brasileira?
- 5 – Qual o papel da Educação Física na Educação Escolar brasileira?
- 6 - Qual a sua opinião a respeito do curso de licenciatura da FEF/UnB?
- 7–Qual o seu entendimento de Educação Inclusiva? Como a entende no âmbito da Educação Escolar brasileira?
- 8 – Qual o seu entendimento de Educação Inclusiva no âmbito da educação Física Escolar? O que o deixa satisfeito/insatisfeito nesse contexto?
- 9- O que você pensa sobre as disciplinas pedagógicas e os conteúdos curriculares da FEF/UnB, que forme o futuro Licenciado para atuar na Educação Inclusiva?
- 10 - Como você vê a atuação da universidade quanto a esse desafio?
- 11 - Que estratégias/alternativas você pensaria para proporcionar um maior avanço da FEF/UnB sobre este tema?
- 12 - E em termos de formação do licenciando?

ANEXO C**Questionário para Professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNB****Termo de autorização de uso de informações****Universidade de Brasília****Faculdade de Educação Física****Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

Eu, _____,

Abaixo assinado (a), portador da carteira de identidade nº _____ expedida por _____ em ____/____/____,

autorizo a utilização das informações por mim prestadas em entrevistas, relatos por escrito e documentos, para análise, discussão e divulgação da Pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida por Julio Cesar Soares da Silva, tendo como Orientador o Professor Doutor Lino Castellani, intitulada “Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na educação física brasileira: o caso da FEF/UnB, com a condição de que minha privacidade será assegurada pela não identificação como informante, pelo autor da pesquisa.

Também estou ciente que minha participação é voluntária e que me é assegurado o direito de não participar ou me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isso represente qualquer prejuízo profissional.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, o pesquisador fica a disposição para esclarecimentos. Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas.

Brasília, _____ de _____ 2017

Assinatura

➤ Roteiro de Entrevista Semiestruturada 2

- 1 - Fale-me um pouco doe da sua formação (nome do sujeito).
- 2 - Conte como chegou até a disciplina?
- 3 – Qual o seu entendimento da Educação Escolar brasileira?
- 4 –Qual seu entendimento de Educação Inclusiva? Como a entende no âmbito da Educação Escolar brasileira?
- 5 – Na sua disciplina são abordados conteúdos sobre a inclusão de alunos portadores de deficiência?
- 6 – Na sua opinião qual o papel da Educação Física na Educação Escolar brasileira?
- 7 – Qual seu entendimento de Educação Inclusiva no âmbito da Educação Física Escolar?
- 8 – A sua disciplina é oferecida na Licenciatura e Bacharelado? Existe diferença no conteúdo ofertado?
- 9 - Como você avalia a atuação do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UnB com relação a essa formação? O que o deixa satisfeito/insatisfeito nesse contexto?
- 10 - Que estratégias/alternativas você pensaria para proporcionar uma melhor formação do conteúdo Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura da FEF/UnB?

ANEXO D**Questionário para Licenciados do Curso de Licenciatura****em Educação Física da UNB****Termo de autorização de uso de informações****Universidade de Brasília****Faculdade de Educação Física****Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

Eu, _____,

Abaixo assinado (a), portador da carteira de identidade nº _____ expedida por _____ em ____/____/____,

autorizo a utilização das informações por mim prestadas em entrevistas, relatos por escrito e documentos, para análise, discussão e divulgação da Pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida por Julio Cesar Soares da Silva, tendo como Orientador o Professor Doutor Lino Castellani, intitulada “Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na educação física brasileira: o caso da FEF/UnB”, com a condição de que minha privacidade será assegurada pela não identificação como informante, pelo autor da pesquisa.

Também estou ciente que minha participação é voluntária e que me é assegurado o direito de não participar ou me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isso represente qualquer prejuízo profissional.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, o pesquisador fica a disposição para esclarecimentos. Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas.

Brasília, _____ de _____ 2017

Assinatura



➤ Roteiro de Entrevista Semiestruturada 3

- 1 – Fale-me um pouco do(nome do sujeito).
- 2 – Faça um pequeno relato da sua trajetória acadêmica.
- 3 – Conte como chegou a escolha do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNB.
- 4 – Como se sente concluindo o Curso de Licenciatura em Educação Física da UNB?
- 5 – Como você avalia o Curso de Licenciatura em Educação Física da UNB com relação a formação docente para atuarem com alunos com deficiência?
- 6 – As disciplinas cursadas na sua formação acadêmica abordam de maneira satisfatória o tema da educação física para alunos com deficiência?
- 7 – Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas foram suficientes para a sua formação tendo como objetivo a sua atuação com alunos com deficiência?
- 8 – Dentre as disciplinas cursadas, cite as que mais evidenciam o conteúdo sobre o tema?
- 9 - No curso de Educação Física, a sua formação acadêmica contemplou a disciplina Educação Física Adaptada?
- 10 - Você se considera capacitado para ministrar aula para o aluno com deficiência?
- 11 -Você participou de cursos ou capacitações continuadas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar durante sua formação acadêmica?
- 12 - Na sua avaliação, a experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência?
- 13 - A Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNB, em termos de conteúdos possibilita satisfatoriamente a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física?
- 14 – O que deixa você satisfeito/insatisfeito nesse contexto da sua formação acadêmica?
- 15 - Que estratégias/alternativas você pensaria para proporcionar um maior conteúdo para a formação de professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNB para atuarem com alunos com deficiência?

