

ATENDIMENTO ESPECIALIZADO EM ESPORTE ADAPTADO: DISCUTINDO A INICIAÇÃO ESPORTIVA SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO

SERVICE SPECIALIZING IN SPORT ADAPTED: DISCUSSING THE SPORTS INITIATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION

André Luís Normanton Beltrame*
Tânia Mara Vieira Sampaio**

RESUMO

Nesta pesquisa, a prática da educação inclusiva foi objeto de reflexão, a partir da análise de um projeto de Atendimento Educacional Especializado (AEE), chamado Centro de Iniciação Paralímpica (CID-PL). De abordagem qualitativa e descritiva e por meio de entrevista semiestruturada tivemos como objetivo analisar e discutir, a partir da percepção de seus professores, se o CID-PL atende aos referenciais de uma proposta de educação inclusiva. A partir da convergência dos resultados nas categorias de análise: competição, participação e reflexos na escola percebemos fortes indicativos da competição e treinamento como único objetivo do projeto distanciando da participação e seu diálogo com a escola que se pretende inclusiva. Concluímos que embora exista uma forte presença da reprodução de valores é papel do professor desconstruí-las problematizando questões mais complexas e se envolvendo por meio do diálogo, com os anseios e frustrações de quem são seus protagonistas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Esporte adaptado. Iniciação paradesportiva.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, a prática da educação inclusiva foi objeto de reflexão, a partir da análise de um projeto de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em esporte adaptado, ofertado ao público alvo do AEE (BRASIL, 2009a), regularmente matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Inicialmente, a discussão de uma educação que se pretenda inclusiva é a tentativa de atender a diversidade do alunado, reconhecendo a existência das múltiplas diferenças – de classe social, de gênero, de etnia e de necessidades educacionais especiais, por exemplo. Princípios que norteiam essa proposta sugerem a reflexão de práticas pedagógicas baseadas em abordagens mais diversificadas, flexíveis e colaborativas, quando comparadas ao ensino tradicional, “consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à ‘escola para todos’ um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença,

apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Implica dizer que a instituição educacional é que precisa se adequar à chegada do aluno com deficiência e suas necessidades educacionais especiais, reformulando suas estruturas de base.

No bojo dessa discussão (PRIETO, 2006; MENDES, 2006; BUENO, 2008), mesmo não interpretando que a concepção de educação inclusiva seja necessariamente um novo paradigma educacional, e sim um processo de transformação das escolas para eliminar barreiras fazendo com que todos alunos possam desenvolver potencialidades acadêmicas e sociais, desafios tem sido discutidos para que a escola se constitua em espaço de aprendizagem para todos.

Para Prieto (2006), além do aprimoramento da proposta pedagógica das escolas e da não aceitação de que esse direito se constitua em mera obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais na

* Mestre. Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação Física UCB-DF, Taguatinga-DF, Brasil.

** Doutora. Programa de Pós-Graduação em Educação Física UCB-DF, Taguatinga-DF, Brasil.

escola, é importante também a oferta de atendimento educacional especializado (AEE), como incentivo à inclusão e um dos instrumentos de sua consecução.

Entretanto, ao reconhecer o ensino especial como precursor dessas atividades especializadas é importante observar que embora existam divergências relacionadas as concepções de educação inclusiva, como a interpretação dada à Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a) que aponta no seu artigo 3º que a educação especial em alguns casos poderia “substituir” os serviços educacionais comuns – discutindo-se aí a concepção da Educação Especial como substitutiva ao ensino regular, o estudo procura se apoiar nas recomendações expressas no Parecer CNE/CEB nº 13 de 2009 (BRASIL, 2009a) que reconhece o AEE, como modalidade da educação especial, isto é,

[...] a concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência.

Assim, o AEE apenas complementa ou suplementa a formação do aluno, sem substituir o ensino comum, procurando por meio de práticas pedagógicas diversificadas e de acordo com a meta de inclusão plena, eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem reunindo argumentos que equalizem condições para o acesso e permanência na escola em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, 2009a, 2009b). Esses serviços podem ser ofertados em salas de recursos multifuncionais, em regime de contra-turno escolar, além de centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011a).

É importante ressaltar, neste aspecto, direcionamento dado pela Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência - Convenção da Guatemala, em 1999. Promulgada pelo decreto nº 3256/2001 (BRASIL, 2001b), que destaca no art. 1º, nº2:

[...] não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada

para promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.

Nesta ótica, diferenciações ou preferências são admitidas em alguns casos, em oposição à exclusão ou restrição que não serão permitidas se o motivo for a deficiência. É o entendimento de que a diferenciação é possível, desde que caminhe em direção à eliminação de barreiras que impedem o processo de escolarização.

Do conjunto de disciplinas oferecidas ao público do AEE, de acordo com a cartilha da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão intitulada “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” destaca-se a Educação Física Adaptada (BRASIL, 2004).

Portanto, são nestes e em outros pressupostos legais e históricos que se baseou a criação do projeto CID-PL (Centro de Iniciação Desportiva-Paralímpica) ora analisado. Implantado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) o CID-PL oferece por meio da Educação Física Adaptada iniciação esportiva para pessoas com necessidades educativas especiais. De acordo com sua Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2009) o CID-PL é um projeto que oferece “atendimento especializado em Desporto Adaptado, aos alunos da Rede Pública e Entidades Conveniadas”, oportunizando a sua participação integral nos programas educacionais e esportivos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Entende-se em seus objetivos gerais que a oferta da prática esportiva adaptada tem interlocução com o desenvolvimento de potencialidades que por sua vez podem contribuir para um melhor estilo de vida e inserção social.

O esporte e o seu processo de iniciação podem oportunizar um processo de democratização dos espaços oferecendo várias possibilidades para sua prática. Estudos apontam para benefícios da iniciação esportiva, mas também apontam riscos se afastada de uma base pedagógica que não valorize a participação de todos ou que se apoie no modelo do esporte profissional adulto voltado apenas para a

competição e a busca de resultados (BETTI; ZULIANI, 2002; BRACHT et al., 2002; KUNZ, 1998, 2009; SANTANA, 2005; SILVA, 2003) com destaque para uma possível lacuna entre as crenças, atitudes e práticas pedagógicas desenvolvidas neste espaço (RAMOS; NEVES, 2008).

Isto significa dizer que embora haja, por um lado, o reconhecimento de que as práticas esportivas são elementos importantes para a formação do indivíduo pela participação e apropriação de uma cultura corporal de movimento, há por outro, um pensamento de que os resultados de sua prática podem ser controversos na medida em que seus objetivos não sejam bem esclarecidos, como por exemplo, na valorização excessiva do desempenho como seu único ou maior objetivo.

Reverdito, Scaglia e Paes (2009), ao realizar uma análise conceitual acerca de determinadas abordagens da pedagogia do esporte, apontam que sua ação educativa deve abranger elementos de natureza distinta. Essa complexidade, por sua vez, caracteriza um fenômeno que não pode ser reduzido a explicações simples como o de descoberta de talentos ou a busca de resultados físicos. Segundo Paes e Balbino (2005, p.11) “a perspectiva da complexidade na iniciação esportiva deve educar para a autonomia, fazer com que o praticante goste do esporte e introduzir uma cultura de lazer esportivo”. A partir dessa situação, a iniciação esportiva não deve levar só ao alto rendimento, mesmo sabendo que pode fazer parte desta ação. A iniciação ao esporte deve configurar, sobretudo, uma oportunidade educativa que encaminhe o aluno ao sentido da prática corporal.

Então, ao estabelecer o cenário da iniciação esportiva como conteúdo da Educação Física no marco da inclusão o objetivo do presente estudo foi analisar e discutir, a partir da percepção de seus professores, se o CID-PL atende aos referenciais de uma proposta de educação inclusiva.

Neste sentido, o maior interesse da pesquisa com os professores foi verificar se as condições de ensino oferecidas pelo CID-PL oferecem indicativos que contribuam para a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, bem como se oferecem elementos para a superação da realidade em vista da inclusão, trazendo

apontamentos e observações. E nesse âmbito analisar se dentre as concepções pedagógicas presentes as aulas estão voltadas ao contexto da inclusão no que concerne a proporcionar vivências e oportunidades motoras, adotando práticas educativas que valorizem dimensões subjetivas, como afetividade e sociabilidade ou se trata de uma prática voltada meramente à participação em competições e obtenção de resultados.

O estudo justifica-se na medida em que o registro de experiências pode contribuir para a sistematização e principalmente para a discussão e reflexão de avanços sobre problemas alicerçados em uma cultura escolar excludente e ademais pode servir de referência a outros projetos que trilharão caminhos semelhantes na construção de possibilidades educativas no âmbito da Educação Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização do presente estudo foi adotada uma abordagem qualitativa e descritiva que permite a compreensão dos múltiplos aspectos que envolvem seu objeto de estudo fazendo com que o pesquisador se posicione frente às informações levantadas e registre suas análises e críticas. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Brasília, sob o registro: CAEE: 03940412.1.0000.0029.

Foram convidados a participar das entrevistas os professores do CID-PL de todo o Distrito Federal, envolvendo 8 regiões administrativas e Plano Piloto, em um total de 16 professores, dos quais 10 participaram do estudo. Os participantes obedeceram aos seguintes critérios de inclusão no estudo: Atuar há pelo menos um ano no CID-PL; Participar regularmente das reuniões realizadas no Centro Interescolar de Educação Física-CIEF pela coordenação do projeto; Concordar em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Foi utilizada a entrevista para a construção dos dados, adotando-se um roteiro semiestruturado dividido em duas partes. A primeira parte abordou questões como dados pessoais e profissionais. A segunda, a partir de uma pergunta geradora, buscou analisar

concepções acerca dos princípios pedagógicos do projeto por meio das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do esporte. As entrevistas foram gravadas em aparelho MP3/4 (*Player Music no Limit*) e transcritas para posterior análise.

Neste estudo a análise de conteúdo foi realizada tendo em vista que é um dos métodos mais difundidos em pesquisas na qual se utiliza da entrevista para construção de dados. Para Bardin (1992), o método de análise de conteúdo incorpora um conjunto de técnicas facilitadoras para o estudo das comunicações entre os sujeitos, e também privilegia as formas de linguagem oral e escrita valorizando a transmissão do conteúdo da mensagem.

Dentre as diferentes formas de pesquisa qualitativa, a técnica de análise de conteúdo escolhida foi a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005, p.108). Segundo os autores essa é uma técnica de pesquisa que visa “[...] à compreensão e à interpretação dos relatos dos sujeitos de uma pesquisa, os quais emitem opinião sobre determinado assunto, opinião essa carregada de sentidos, de significados e de valores”.

Na análise em questão a técnica empregada percorre os seguintes momentos: 1 - Relato ingênuo, que consiste no entendimento do discurso dos sujeitos através das perguntas geradoras; 2 - Identificação de atitudes, que alinhando ao objetivo do trabalho busca no sentido geral do discurso selecionar as unidades mais significativas criando indicadores e categorias que sirvam de referencial de interpretação e; 3 - Interpretação que, evitando generalizações, procura confrontar o ponto de vista dos autores com o relato dos pesquisados.

Estrutura do cid-paralímpico

O CID-PL é um projeto realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF, para atender pessoas com deficiência por meio do esporte adaptado. Conta para sua realização, com professores da própria SEDF, que em regime efetivo (realizaram concurso público) tem a tarefa de divulgar o projeto nas escolas públicas da rede, em perímetros que compreendem região administrativa ou regional de ensino na qual estão lotados.

Cada CID é criado através de proposta em que o professor se compromete a atuar em modalidade que possui domínio comprovado sendo responsável consequentemente pelo ensino da prática esportiva e a manutenção de seu quantitativo de alunos. Atuam majoritariamente em escolas públicas e conveniadas da rede pública de ensino e eventualmente em outros espaços públicos de outras secretarias como nos centros olímpicos, por exemplo, administrados pela Secretaria de Esporte, que possuem equipamentos esportivos específicos, como piscina e pista de atletismo. Ao professor também cabe, além das aulas, participar de reuniões semanais, entregar relatórios bimestrais das atividades além de acompanhar alunos participantes em competições, eventos e festivais.

As aulas ocorrem, às segundas, quartas e sextas, no período matutino e vespertino e obrigatoriamente no contra-turno escolar atendendo crianças a partir dos 6 anos de idade, que sejam alunos da rede pública de ensino e apresentem obrigatoriamente laudo clínico ou laudo psicopedagógico que apontem para quadros de deficiência e/ou transtornos.

Perfil dos profissionais

Dos 10 participantes entrevistados observamos o seguinte perfil: Quanto à idade constatamos que parte deles (50%) tem idades que variam de 40 a 45 anos e 50% possui idades que variam de 24 à 35 anos. Em relação ao sexo a maioria dos participantes era do sexo masculino (80%), enquanto que 20% do sexo feminino.

No que diz respeito à formação, todos os professores relataram ter tido contato com a disciplina Educação Física Adaptada no curso superior, porém apenas um deles não a cursou, alegando ser disciplina optativa e não ser do seu interesse naquele momento. Todos cursaram quatro anos de Ensino Superior obtendo a licenciatura plena. Sobre cursos de pós-graduação, apenas 40% (4) dos entrevistados possui Especialização (Lato Sensu) na área de Esporte Adaptado e/ou área correlata, nesse caso, computamos os que tinham cursos relacionados diretamente ao tema da Inclusão e Esporte Escolar. O restante (60%) relatou possuir apenas a Graduação (50%) e curso de Especialização (Lato Sensu) fora do contexto de atuação do CID-PL (10%).E em relação aos

curso de atualização de curta duração, voltados para o CID-PL, 80% dos professores disseram nunca ter procurado formação continuada, nem sequer em área correlata ao campo de atuação. Em relação aos cursos específicos, eventos científicos e seminários apenas 02 entrevistados informaram ter tido interesse, participando das atividades oferecidas pelo Comitê Paralímpico Brasileiro.

Na análise acerca dos critérios de ingresso no CID-PL, todos os participantes relataram que, em seu processo de ingresso, não houve qualquer orientação formalizada. Nesse sentido, 90% dos participantes entraram no projeto apenas sendo convidados por dirigentes pertencentes ao mesmo ou por indicação externa, classificados como atletas e outros gestores não ligados diretamente ao projeto. Apenas um participante informou ter sido avaliado por entrevista e currículo, embora tenha ocorrido sem qualquer edital ou forma organizada pela coordenação do CID-PL.

Quanto ao tempo de atuação no projeto 70% dos professores relataram ter entre 2 a 5 anos, enquanto 30% de 10 a 14 anos de atuação. Para o local de atuação, 40% atuam em centros de ensino fundamental, 30% em centros de ensino especial e 30% em espaços esportivos em regime de parceria com outras secretarias de estado, como a secretaria de esportes por exemplo.

Quadro 1 - Categorias de análise da pergunta.

Participantes/ Categorias de análise	Acácia	Girassol	Gerânio	Azálea	Begônia	Cravo	Íris	Camélia	Aro	Dália	%
Competição	x	x	x	x	x		x		x		70%
Participação		x					x	x	x	x	50%
Reflexos na escola						x	x	x	x		40%

Fonte: Os autores.

A categoria de análise na qual convergiram 70% dos participantes demonstra aspectos ligados à **Competição**. Acreditam, dentre outras perspectivas, que o CID-PL deve preparar o aluno para que seja atleta, mesmo que esse preparo passe por etapas ou ocorra de forma natural. Ainda revelam uma espécie de cobrança por resultados e a compensação financeira como elemento que justifica este enfoque em sua prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise do discurso dos participantes

Partindo de uma questão como tema gerador do discurso dos participantes transcreveu-se o relato na íntegra para posterior análise e identificação das unidades de significado que permitiram a criação de categorias de análise para sistematizar as convergências entre as respostas. O tema gerador, revelou três categorias de análise: **Competição, Participação e Reflexos na escola** demonstrando entendimentos controversos acerca do esporte e sua iniciação com efeitos pouco ligados à educação inclusiva, conforme Quadro 1. A pergunta feita foi: Existe relação entre a iniciação esportiva do CID-Paralímpico e a educação inclusiva?

Categorias de análise (Participantes são citados com nomes fictícios)

- 1- Competição (participantes: Acácia, Girassol, Gerânio, Azálea, Begônia, Íris, Aro);
- 2- Participação (participantes: Girassol, Íris, Camélia, Aro, Dália);
- 3- Reflexos na escola (participantes: Cravo, Íris, Camélia, Aro).

Conforme observamos no discurso dos participantes há uma boa intenção dentro de um processo de iniciação esportiva, entretanto demonstram sinais de uma prática voltada à formação de um atleta:

Eu entendo o CID-Paralímpico como desporto escolar como se fosse uma preparação da criança para mais tarde ser um atleta. É uma iniciação esportiva mesmo (ACÁCIA, 2012).

Quando a gente trabalha com paralímpico tem que pensar nessa parte autonomia, independência e ajustamento social porque sem isso o aluno não tem como participar de competição, e aí o que eles querem? Que o menino chegue pronto! A verdade é que eles não chegam prontos. A gente tem que trabalhar tudo isso (AZÁLEA, 2012).

O discurso direcionado ao preparo do aluno para ser um atleta, nos remete à reflexão de Tubino (1992, p.40) quando afirma a “reprodução compulsória do esporte-performance na educação”. Sobre essa questão o próprio autor aponta que embora o esporte tenha uma importante relevância social, quando vista por sua dimensão educativa, existem alguns efeitos sociais negativos oriundos do esporte moderno, que distorcem sua finalidade. E destaca, que apesar das finalidades entre esporte-educação e esporte-performance serem diferentes, e conhecidas desde 1964, o forte apelo midiático empreendido pelo esporte-performance tem levado os dirigentes educacionais a não utilização do esporte como meio de educação e sim direcionado à busca de talentos e outras práticas as quais evidenciam outros “vícios do esporte de alto nível” (TUBINO, 1992, p.40).

E como um desdobramento dessa perspectiva de competição há também uma vertente de cobrança por resultados, revelados na fala de outro participante da pesquisa.

O foco do CID é o treinamento, somos induzidos a fazer isso. Temos que ter alunos no pódio, pois somos questionados por nossos coordenadores superiores. Ué você não está apresentando resultado! (GIRASSOL, 2012).

A observação nos revela uma orientação que contraria os reais objetivos do projeto e distorcem o sentido maior da prática inclusiva, expresso nos objetivos do AEE, que devem oportunizar a participação de crianças e jovens com deficiência, prover condições de acesso para a participação e aprendizagem no ensino regular (BRASIL, 2011a).

Então, a partir de um cenário onde quem não orienta a iniciação esportiva para as competições

e o alto rendimento é induzido para tal, percebe-se uma tentativa de unilateralização da iniciação esportiva, pois nega a possibilidade de um desenvolvimento que deveria ser plural apontando para o que seria uma visão reducionista, conforme afirma Santana (2005). Para o autor, ainda discutindo a questão das relações que devem ser consideradas pelo professor no ensino do esporte, destaca ser uma ingenuidade o fato de se resumir tal questão apenas na aprendizagem de gestos técnicos, habilidades táticas e desenvolvimento de capacidades físicas.

A competição também é percebida, revelando em seu discurso uma outra questão preocupante que diz respeito à recompensa material pela prática esportiva

Hoje ele já tem sua renda e também tem bolsa atleta (GERÂNIO, 2012).

Bento (2006, p.152) ao observar a sedução que exercem as compensações materiais quando da participação no esporte não vê muito problema inicialmente. Entretanto, quando estas compensações permitem aos jovens viverem dos prêmios essa questão pode ser algo preocupante. Motivo para o abandono de suas carreiras acadêmicas, sendo que cabe ao professor mostrar outras possibilidades, pois o esporte “como fonte de receitas pode se esgotar rapidamente”.

Outra questão também se apresenta quando, para além do senso comum que estabelece que “o esporte tira crianças da rua” ou “forma campeões”, coexiste uma situação que expõe tanto o professor quanto o aluno à busca do desempenho como único objetivo. É um acirramento das disputas e o alto nível de competitividade que leva a questionar o sentido educacional dessa prática esportiva, pois passa a ser o mesmado alto rendimento.

Observações iniciais apontam para a discussão sobre a necessidade de releitura do projeto CID-PL, concebendo a legislação e o ponto de vista acadêmico com objetivos concretos de discutir novas formas de tratamento do conteúdo pedagógico visando à inclusão. E dentro de seus objetivos, muito mais do que transmitir conteúdos, reproduzir regras ou a repetição de gestos técnicos para fins somente de competição, explorar o aprendizado com atividades que possam privilegiar a

ressignificação das práticas esportivas, considerando o contexto onde se realiza, o que inclui a cultura como campo de possibilidades (KUNZ, 2009).

Assumir este entendimento provoca a necessidade de criar elementos que sustentem um cenário de possibilidades para uma Educação Física mais democrática, humana e coletiva. Ao compreender que experiências corporais não são apenas resultados de suas práticas isoladamente, mas vem conectada a toda uma problemática que a cerca sugere para o projeto ir de encontro às influências que marcaram fortemente a história da Educação Física. E aí relembremos as origens militaristas e eugenistas dos exercícios sistematizados, da virilidade e força numa perspectiva nacionalista e patriótica para a sua ressignificação em âmbito civil, educando o corpo para hábitos saudáveis e higiênicos a fim de preparar e condicionar seus praticantes aos modos de produção da época.

Significa, portanto, aprofundar a discussão de uma ação pedagógica em sua esfera ontológica e epistemológica extraíndo daí apontamentos para uma perspectiva metodológica que considere as realidades ecológicas, humanas, políticas e socioculturais. É a lógica que deixa de lado o estudo do movimento humano de visões marcadamente voltadas para a formação de atletas e seus respectivos ritos de preparação, baseadas na fragmentação do conteúdo, e assume a cultura corporal como eixo de suas ações.

A segunda categoria resultante da análise de discurso dos participantes, (50%) convergiu para a **Participação**. A referida categoria foi observada sob o ponto de vista do lúdico, motivação para o desenvolvimento do projeto e participação na vida social e escolar.

Então eu tento fazer o meio termo, uso o lúdico por um lado e do outro o esporte de alto rendimento (GERÂNIO, 2012).

Ao analisar o discurso do Gerânio, a questão que se coloca é se o CID-PL é mesmo um projeto de iniciação esportiva voltado para o processo de inclusão? Nesse cenário, se torna importante discutir em que medida se desenvolve o prazer pela prática e no que o lúdico pode contribuir nesse processo.

Embora não seja intenção analisar a questão do lúdico no esporte Ferraz (2006, p.262) ao discutir a ludicidade e o ensino do esporte indica “que grande parte das resistências, desinteresses e dificuldades de envolvimento, dos aprendizes pode ser minimizada se aspectos lúdicos forem contemplados nas atividades” e que os mesmos devem ser enfatizados na construção de ambientes de aprendizagem.

Então, ao entender a origem do esporte, vinculada ao jogo (TUBINO, 1999) e concebendo as características do lúdico como intrínsecas ao seu processo de ensino-aprendizagem percebe-se que seu conteúdo pedagógico passa a ser voltado à relação entre as pessoas e às normas de conduta que sustentam essas relações. Portanto, o processo educativo não resumirá a participação do sujeito em uma busca pela vitória e sim em uma condição permanente de reflexão acerca do jogo jogado e as regras e condições implícitas naquele momento.

Esta é, sem dúvida, uma questão que merece muita atenção, pois, se a prática esportiva não for baseada em princípios que se configurem em oportunidades no sentido da prática corporal, cooperação e valorização às diferenças, estaremos criando obstáculos para a inclusão. Não se pode negar o princípio de que “a iniciação esportiva é um fenômeno de múltiplas possibilidades pedagógicas” o que significa que deve ser um facilitador educacional atuando na direção de ampliar as possibilidades de participação do praticante (SANTANA, 2005, p. 21).

No ponto de vista sobre participação, adotado pela participante Dália, observa-se algo que pode ser uma proposta fechada com objetivos estipulados e que não se preocupa com os interesses dos alunos, vislumbrando uma meta de projeto e a busca por motivação sem critérios pedagógicos.

Dentro do meu trabalho o meu objetivo muitas vezes ele choca com o objetivo do aluno. Tenho metas a cumprir no programa: quantidade de alunos para atender, fazer com que eles participem dos jogos escolares, e eu tenho que motivar esses alunos. Na verdade é muito difícil motivar os alunos dando aula de [...], ainda mais aqui que não

tem nada. [...] se tem premiação na atividade já é uma motivação, viajar é outro meio de estar motivando esse aluno. Se ele viaja e ganha medalha é outra motivação, assim como ganhar o bolsa atleta. Não fico indo atrás de aluno, eu acho que se ele tem capacidade e interesse ele vai (DÁLIA, 2012).

O objetivo de participação abordada, sendo alimentado por meios de motivação financeira e material, acaba descortinando o que parece ser uma ideia discutível acerca da participação no esporte.

A motivação que se reflete em premiação, viagens, medalhas e bolsa atleta alimenta uma perspectiva que mantém o caráter excludente e seletivo do esporte entendido por esse participante. É como “moeda de troca” para manter o interesse do aluno na prática esportiva. Nesse sentido, aceitam e obedecem a essas regras, mesmo não concordando com elas, tudo para que no final recebam o que lhe foi prometido ou que continuem sonhando para a próxima vez.

Nesse caso, é constatado que longe da possibilidade de atender a todos nos deparamos com a substituição do caráter solidário e participativo que deveriam ser inseridos no aprendizado do Esporte como prática educativa inclusiva. E somos conduzidos para uma realidade criada a partir da transposição de um modelo extraído do cenário competitivo adulto, onde acaba se privilegiando uma única maneira de atuação e objetivo, que podem ser facilmente traduzidos na busca pelo rendimento e vitória.

Tubino (2010, p.66) acrescenta que, inclusive nos dias de hoje, se passa pelo discurso de que o esporte educa “embora as práticas/competições escolares continuem buscando primordialmente padrões crescentes de performance”. E ainda continua, pontuando que embora existam oportunidades de ações educativas, o esporte rendimento em suas ações valoriza de forma equivocada “o foco em resultados, individualidades e exaltação dos vencedores, em detrimento dos vencidos, muitas vezes esquecendo os valores que fariam do Esporte Escolar e das suas competições uma referência para a formação da cidadania”.

Outra observação sobre participação também é relatada na declaração, que diz:

Sim, os dois caminham juntos para o mesmo objetivo, que é propiciar ao aluno com deficiência a participação na vida social e escolar [...] saiam satisfeitos com que eles conseguiram alcançar (CAMÉLIA, 2012).

A participação como uma melhor representação tanto na escola como na sociedade e a satisfação pelo que conseguiu, declarada pelo participante oito, corrobora com a percepção de Silva (2003) apontando a necessidade de se ensinar e aprender de forma lúdica e prazerosa.

O autor quando fala do processo de ensino-aprendizagem do futebol destaca quatro princípios básicos que podem servir de base para uma reflexão no processo de iniciação esportiva: Ensinar a todos, em um ato de valorizar capacidades; Ensinar bem a todos, valorizando pessoas em primeiro lugar e não suas habilidades; Ensinar mais que o esporte a todos, pois a prática educacional se estende ao campo de jogo segundo o autor, verificando o aprendizado de vivência e compreensão de regras em grupo; Ensinar a gostar do esporte, destacando a importância do prazer na prática de ensino, por meio de brincadeiras e diversão fazendo com que a pessoa goste de praticar o esporte.

Ao entender que a prática pedagógica no ensino do esporte deve ser algo que estimule o praticante, outro ponto de discussão é percebido, pois a interação favorecida pela escola exerce um importante papel no processo de desenvolvimento do aluno consigo mesmo e com o outro. E nesse sentido, é importante destacar que a função social da escola vai além de apenas adaptar e fazer com que os alunos saibam que ali existe uma pessoa com deficiência de maneira que o projeto deve buscar mais diálogo na escola.

Segundo Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a construção de políticas inclusivas exige um desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas para que as mesmas sejam alicerces para instrumentalizar o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2007).

A terceira categoria de análise observada na fala dos participantes (40%) aponta para **Reflexos na escola**. O discurso a seguir ilustra parte dessa análise:

Quando eles participam da nossa atividade eles chegam na aula de Educação Física com vontade de fazer. Uma turma que eu atendo aqui no [...] participou do interclasse e jogaram de igual para igual com as outras turmas e foi bem elogiado isso pela direção da escola (ÍRIS, 2012).

Percebe-se que o esporte e sua aplicação na escola abre portas para perceber que não basta formar um atleta para justificar sua prática. Pode ser um caminho pelo qual se pode chegar, porém não o único, pois se o aluno aprende em um esporte suas técnicas e táticas, por exemplo, deverá também aprender a organização social que circunda sua prática, compreender o processo das regras (interpretando a necessidade de suas adaptações), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não inimigo além de estabelecer uma relação de coerência com os resultados, postulando e considerando a questão tanto da derrota como da vitória como inerentes ao processo do jogo o que certamente será um reflexo dentro de sua formação para dentro da sala de aula.

Betti (1998, p.10) estudando Belbenoit, pedagogo francês que discutiu algumas ideias sobre a relação esporte e educação, confirma tal questão quando observa que “introduzir a iniciação ao esporte de competição nos programas escolares não é aceitar para a escola a missão expressa de produzir atletas capazes de assegurar o prestígio esportivo do país”. O autor não descarta essa possibilidade, porém alega que não pode ser o objetivo principal, substituindo um conjunto de outras atividades que classifica como formativas e fundamentais na Educação Física escolar.

Porém, para Bracht (1999) e Kunz (2009) apesar de muito se discutir sobre o papel da Educação Física escolar e os seus benefícios no aprendizado dos alunos, quando se fala da prática esportiva em âmbito escolar ainda prevalece uma visão unilateral da instituição esportiva sobre as práticas escolares. Seja pelo rendimento, exacerbação à competição, modelo do esporte profissional adulto dentre outros aspectos em detrimento ao acesso e prática de todos de forma inclusiva.

Dessa forma ao discutir reflexos do esporte na escola é necessário questionar qual a importância de um projeto esportivo como o

CID-PL, e a que tipo de organização o projeto deve ser submetido, entendendo sua perspectiva educativa e inclusiva?

Não existem dúvidas que, dentro do contexto educacional, a prática do esporte, é uma atividade altamente valiosa para a formação e desenvolvimento dos educandos, com benefícios que vão desde a melhora na condição física e motora até a integração e participação através do convívio e compreensão das diferentes manifestações esportivas (KUNZ, 2009). E tudo isso embasado no princípio da inclusão que garante o acesso de todos os alunos às atividades propostas (BRASIL, 1998).

Da ação, constroem-se apontamentos e sugestões, para o desenvolvimento do CID-PL, que devem ser refletidos por todo o conjunto do projeto, pois nele temos evidências de algo que pode ser importante para um processo de “cultura inclusiva” dentro das escolas. Para oferecer indicativos que contribuam para a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, bem como se oferecer elementos para a superação da realidade em vista da inclusão a questão da formação e o próprio raio de ação dos professores devem ser direcionados para a escola e suas experiências, mesmo respeitando e incentivando as práticas de competição.

Paralelamente, temos em mente que tal tarefa não é tão fácil quanto parece, o que tem se edificado como um obstáculo no caminho da educação para todos, pois poucas medidas têm sido tomadas para garantir a igualdade e acesso à educação para as pessoas com deficiência. Segundo o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993, p.31-32) há ainda “pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situações específicas [...] o que dificulta o provimento de ensino de qualidade para atender suas especificidades”. O documento ainda aponta para a “ausência de metodologias e processos adequados para se trabalhar com grupos em situações de risco, principalmente os marginalizados social e economicamente”.

O Plano Nacional de Educação atual, vigência 2011-2020 (BRASIL, 2012), ainda sustenta essa realidade da inclusão quando expõe na sua meta 4, as estratégias para se universalizar o atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos. Sobre essa questão o movimento Todos Pela Educação demonstra em

seu relatório De Olho nas Metas 2011 (BRASIL, 2011b), que ainda existem 3,8 milhões de crianças e jovens fora da escola sendo boa parte dela formada por crianças com deficiência que não encontram na escola o atendimento e a infraestrutura adequados para que sejam incluídas no sistema.

Então, como não estabelecer metas básicas de participação para pessoas que como observado, não tem tido oportunidade sequer de “entrar” na escola! É claro também que o cenário da participação não exclui a competição como um elemento que integre esse processo. Estas questões estão de acordo com as diretrizes políticas para a educação inclusiva que, ao pressupor estratégias para sua implementação, observam que além da garantia de acesso ao ensino sejam dadas também a permanência e qualidade para os alunos com necessidades especiais no ensino regular (BRASIL, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um consenso que reconhece práticas esportivas como elementos importantes na formação do indivíduo, porém com os resultados de sua prática controversos, na medida em que seus objetivos convergem para a competição e alto rendimento e pouco se direcionam para uma prática educativa inclusiva, o projeto CID-PL conforme apresentado no discurso de seus professores, está distante do propósito da educação inclusiva, embora parte de suas práticas não as negue.

Alguns discursos destoam das práticas inclusivas e nesse sentido, ao invés de uma prática voltada para que todos participem plenamente, o regime de diferenciação proposto, se apresenta aparentemente “aprisionado” em perspectivas de competição e busca por resultados, pouco discutindo possibilidades de desenvolvimento do aluno e aluna com deficiência nas suas práticas escolares. Isso não quer dizer que benefícios para alunos e comprometimento por parte dos professores envolvidos estejam ausentes. Contudo a tendência de afastamento deste AEE, do propósito de contribuir para a educação inclusiva se amplia, na medida em que se notam comportamentos que entendem tanto o processo de

formação de atleta quanto o resultado esportivo como únicos objetivos do projeto.

Avançar nas discussões, para além dos resultados se afirmar a contribuição da iniciação esportiva é pensar a partir de uma educação transformadora e não reprodutora do mundo que vivemos. Significa ir ao encontro de uma ‘cultura inclusiva’, que permita ao participante experimentar novas regras, estéticas e novos significados, no que pode ser o equilíbrio entre o esforço e o prazer relacionado consigo mesmo e o outro também. Para isso o professor precisa permitir a vivência do lúdico, que merece maior destaque em outros estudos, que tenciona a favor da interação com a criança, superando a mesmice de modelos pré-estabelecidos.

Seguir avançando ainda significa reconhecer que embora exista uma forte presença dessa reprodução de valores, entendendo que o ensino do esporte só pode ter finalidades voltadas ao desempenho dentro da própria escola, é papel do professor desconstruí-las problematizando questões mais complexas e se envolvendo por meio do diálogo com os anseios e frustrações de quem são seus protagonistas, os alunos com deficiências.

Por fim, destacamos que ainda predominam ações voltadas para o esporte de alto rendimento em detrimento das práticas voltadas para o esporte educacional e participativo. Isso é muito perigoso, independentemente da linha ideológica a que se prenda, na medida em que a prática esportiva deixa de ser um argumento favorável à reflexão, emancipação e participação democrática na escola inclusiva para ser uma busca por desempenho e resultados excluindo automaticamente os menos aptos para sua prática.

SERVICE SPECIALIZING IN SPORT ADAPTED: DISCUSSING THE SPORTS INITIATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION
ABSTRACT

In this research, the practice of inclusive education has been the object of reflection, from the analysis of a Specialized Educational assistance project (ESA) called Paralympic initiation Centre (CID-PL). Of qualitative and descriptive approach and through semi-structured interview we had as objective to analyze and discuss, from the perception of his teachers, if the CID-PL meets the benchmarks of a proposal for inclusive education. From the convergence of results in the categories of analysis: competition, participation and reflexes at the school realized strong indicative of the competition and training as the sole objective of the project away from participation and its dialogue with the school, the school who pretends be inclusive. We conclude that although there is a strong presence of breeding values is role of professor displaced them questioning more complex issues and getting involved by means of dialogue, with the longings and frustrations of who are its protagonists.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical practices. Adapted sport. Paraspport initiation.

REFERÊNCIAS

ACÁCIA. **Existe relação entre a iniciação esportiva do CID-Paralímpico e a educação inclusiva?** 2012.

Entrevista concedida a André Luís Normanton Beltrame.

AZÁLEA. **Existe relação entre a iniciação esportiva do CID-Paralímpico e a educação inclusiva?** 2012.

Entrevista concedida a André Luís Normanton Beltrame.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1992.

BENTO, J.O. Da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.26-40.

BETTI, M. **Janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, p.73-81, 2002.

BRACHT, V. Aconstituição das teorias pedagógicas de educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, ano XIX, n.48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2002.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE: 2011-2020). Brasília, DF: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7611/2011**. Dispõe sobre educação especial e atendimento especializado, 2011a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 21 fev. 2012.

BRASIL. **Relatório “De Olho nas Metas”- Todos pela Educação**. 2011b. Disponível em:

<<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 23 fev.2012.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 13, de 24 de setembro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G.; MENDES, G.; SANTOS, R. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas prerrogativas de análise. Araraquara: Junqueira & Marins, 2008. p. 43-66.

CAMÉLIA. **Existe relação entre a iniciação esportiva do CID-Paralímpico e a educação inclusiva?** 2012.

Entrevista concedida a André Luís Normanton Beltrame.

DÁLIA. **Existe relação entre a iniciação esportiva do CID-Paralímpico e a educação inclusiva?** 2012.

Entrevista concedida a André Luís Normanton Beltrame.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações pedagógicas:** centro de iniciação desportiva paraolímpica. Brasília, DF, 2009.

FERRAZ, O.L. A Ludicidade e o ensino do desporto. In: TANI, G. O.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D. de **S.Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.p. 1-411.

GERÂNIO. **Existe relação entre a iniciação esportiva do CID-Paralímpico e a educação inclusiva?** 2012.

Entrevista concedida a André Luís Normanton Beltrame.

GIRASSOL. **Existe relação entre a iniciação esportiva do CID-Paralímpico e a educação inclusiva?** 2012.

Entrevista concedida a André Luís Normanton Beltrame.

ÍRIS. **Existe relação entre a iniciação esportiva do CID-Paralímpico e a educação inclusiva?** 2012. Entrevista concedida a André Luís Normanton Beltrame.

KUNZ, E. **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 1998.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2009.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, dez.2006.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF., v.13, n.4, p.107-114, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

PAES, R.R.; BALBINO, H.F. **Pedagogia do esporte:** contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RAMOS, A.M.; NEVES, R.L.R. A iniciação esportiva e a especialização precoce à luz da teoria da complexidade: notas introdutórias. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.1, p.1-8, 2008.

REVERDITO, R.; SCAGLIA, A.J.; PAES, R.R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3, p.600-610, jul./set. 2009.

SANTANA, W.C. de. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-23.

SILVA, J.B.F. da. **Pedagogia do futebol**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação física e esportes).

TUBINO, M.J.G. **Estudos brasileiros sobre o esporte:** ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

TUBINO, M.J.G. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TUBINO, M.J.G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

Recebido em 19/09/2014

Revisado em 30/04/2015

Aceito em 21/06/2015

Endereço para correspondência: André Luís Normanton Beltrame. Faculdade de Educação Física, Universidade Católica de Brasília s/n, CEP: 71966-700, Águas Claras, Brasília/DF. Email: andrelbeltrame@hotmail.com.