

## Artigo de Revisão

**Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico:  
perspectiva para uma educação inclusiva**

Maria da Conceição Dias Souto <sup>1</sup>  
Marilena Guimarães Lima <sup>1</sup>  
Vernon Furtado da Silva <sup>1</sup>  
José Henrique <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropedica, RJ, Brasil

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir a importância da Educação Física integrada ao Projeto Político Pedagógico [PPP] escolar visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na prática da cultura corporal. Abordamos os preceitos legais e a vivência escolar; o projeto pedagógico como articulador de ações inclusivas na escola; a Educação Física integrada ao projeto pedagógico na perspectiva da inclusão. A falta de um PPP integrado pode refletir-se na fragmentação das práticas pedagógicas, traduzindo-se em exclusão escolar e em experiências educacionais pouco significativas para a formação dos alunos. Não gozar da prerrogativa de integração ao PPP é negar aos alunos o acesso a uma educação física escolar crítica e libertadora que possibilite o seu desenvolvimento como ser humano e cidadão.

**Palavras-chave:** Educação Física. Projeto político-pedagógico. Inclusão.

*Integrating the Physical Education to the Political Pedagogical Project: perspective for  
inclusive education*

**Abstract:** The objective with this article is to discuss the importance of Physical Education integrated into the school's political pedagogical project (PPP), concerning the inclusion of students with education handicap in the practice of body culture. We approached the legal principles and the school daily experience; the pedagogical project as a linkage for inclusive actions at school; Physical Education integrated into the pedagogical project from the inclusion standpoint. The lack of an integrated PPP may be reflected in fragmentation of teaching practices, resulting in exclusion from school and educational experiences with less significance for students' preparation. Not to enjoy the prerogative of integration to the school's PPP is to deny students' access to a more critical and liberating school physical education that enhances their development process as human beings and citizens.

**Key Words:** Physical Education. Political-pedagogic project. Inclusion.

### Introdução

A proposta de educação inclusiva e as determinações legais são bastante claras e objetivas no que tange aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. A [Constituição Federal](#) elege como princípio para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, na qual a educação representa um direito de toda a população. A [Lei nº. 9.394/1996](#) reforça os preceitos constitucionais em seu art. 3º e dá tratamento específico à Educação Especial nos artigos 58 e 59, assegurando aos educandos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, garantindo, desta forma, o direito à educação escolar a todos os cidadãos.

Legalmente, a questão da inclusão de alunos especiais está muito bem amparada; teoricamente, estamos diante de um novo paradigma de educação inclusiva. Contudo, é muito grande o abismo entre os preceitos legais/teóricos e a prática da inclusão; entre o direito que é garantido e o que, de fato, é proporcionado na escola. Há que se considerar que a legitimidade desse processo advém da “capacidade de mobilização, articulação e de ação das forças identificadas com a necessária transformação da nossa organização escolar” ([VENÂNCIO](#), 2005, p. 29).

Nesse sentido, [Rezende](#) (2007, p. 64) adverte que “não cabe mais definir modelos normativos passivos e dicotomizados sobre situações absolutamente irreais. É necessário compatibilizar os pressupostos filosóficos e legais à concretude da escola pública”.

O problema aumenta mais quando se trata da Educação Física escolar, cujo desenvolvimento nem sempre ocorre de forma concernente com as diretrizes e metas educacionais, baseada numa concepção dualista de homem, “tendo como princípio o rendimento, a competição e o confronto”. Nessa perspectiva o corpo é valorizado enquanto corpo físico, subordinado, obediente, desfavorecido e o homem pode ser tratado a partir de um padrão comum, homogêneo, semelhante. (SANTIN, 1987, p. 52)

Assim entendida, a disciplina pode ser um instrumento de exclusão, desconsiderando a importância da prática da cultura corporal principalmente para aqueles que não têm o corpo perfeito conforme os padrões socialmente estabelecidos, mas que são seres essencialmente humanos e, como tais, devem ter o direito de participação na vida social e nas atividades escolares como um todo.

Considerando o status conferido à Educação Física no § 3º do artigo 26 da LDB, que a reconhece como componente curricular da educação básica integrada à proposta pedagógica da escola abre-se um leque de possibilidades para a efetiva participação dos profissionais da Educação Física na definição da proposta pedagógica da escola. Essa prerrogativa incorpora os conhecimentos da área aos demais saberes que compõem o currículo escolar, indicando uma proposta de inclusão da prática da cultura corporal no projeto da escola e, conseqüentemente, dos alunos na prática da cultura corporal, podendo favorecer o trabalho educacional interdisciplinar e a definição e execução de ações pedagógicas integradas que corroborem para uma prática educacional mais coerente, democrática e inclusiva da educação física na escola.

Desta forma, o objetivo deste estudo é discutir a importância da Educação Física integrada ao Projeto Político Pedagógico visando à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na prática da cultura corporal.

### **O paradigma da inclusão: dos preceitos legais à vivência escolar**

Na [Constituição Federal de 1988](#) são expressas como fundamento da república a cidadania e a dignidade humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade ou qualquer outra forma de discriminação (art. 3º, inciso IV). Baseando-se nesses preceitos, entende-se que todos devem ser tratados igualmente, de forma

digna, em todos os ambientes e no convívio social.

A [Lei nº. 9.394/1996](#) elege como princípio para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inc. I), onde a educação representa um direito de toda a população, independente de suas peculiaridades físicas, cognitivas, comportamentais e/ou psicossociais, significando dizer que o sistema escolar deve receber toda e qualquer clientela que busque o seu direito de acesso à escolaridade básica em escolas regulares, oferecendo tratamento igualitário e inclusivo, buscando estratégias para garantir, também, a permanência do aluno na escola.

A [LDB](#) reforça os preceitos constitucionais em seu artigo 3º e dá tratamento específico à Educação Especial nos artigos 58, 59 e 60, garantindo, desta forma, o direito à educação escolar a todos os cidadãos, e opondo-se a qualquer forma de exclusão das pessoas em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Sabe-se, contudo, que o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais, até meados do século XX, era realizado como atendimento médico ou sócio-educacional de forma inadequada e segmentada, em que os alunos eram segregados em ambientes que não promoviam sequer o direito humano de convívio social, interação e troca de conhecimento. Os avanços alcançados nos últimos anos são, sem dúvida, o resultado das muitas lutas travadas por homens e mulheres, médicos, pais e professores que se comprometeram nesse processo. As conquistas e iniciativas governamentais não ocorreram ao acaso, como lembra [Januzzi](#) (2006):

Enquanto era possível e conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade, ao passo que, mais tarde a defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho (p. 53).

Os movimentos internacionais pela inclusão de alunos especiais no ensino regular e alguns direitos que passam a ser garantidos legalmente provocaram em vários países o despertar para um novo paradigma educacional e novas possibilidades para a educação do deficiente. O paradigma inclusivo é entendido aqui como uma fase de mudança nas concepções teóricas e nas práticas (ações legais, políticas e sociais) voltadas à inclusão das pessoas com deficiências ([GLAT](#), 2006).

Para [Sasaki](#) (2005) todas as formas de acesso escolar já existentes sempre supõem a coexistência de dois sistemas de educação: o regular e o especial. Em oposição a essa política discriminatória e excludente, a inclusão compreende a adequação da sociedade (escolas, empresas, espaços urbanos, etc.) visando eliminar os fatores de exclusão e atender as necessidades de todos os indivíduos.

O paradigma da inclusão vai-se disseminando e, em diversos países, alguns autores se destacaram por manifestarem sua insatisfação em relação ao tratamento dado aos alunos especiais nos sistemas de ensino e por defenderem o movimento da inclusão, tais como Fulcher e Slee, na Austrália; Barton, Booth e Tomlinson, no Reino Unido; Ballard, na Nova Zelândia; Carrier, em Nova Guiné; Biklen, Heshusius e Skirc, na América do Norte ([SANCHES](#), 2005).

Nessa direção, Reynolds e Birch; Wang, Reynolds e Walberg evidenciam que o lançamento da REI – Regular Education Initiative foi um grande passo para incentivar o estabelecimento e fortalecimento de parcerias entre a educação especial e o ensino regular, uma vez que sua finalidade primordial era desenvolver formas de atender aos alunos especiais em turmas do ensino regular ([STAINBACK; STAINBACK](#), 1999).

Portanto, como pôde ser observado, esse movimento pela inserção dessas pessoas no sistema de ensino regular, desencadeado no contexto educacional norte-americano, ainda que de forma restrita, influenciou outros sistemas de ensino no sentido de dar a largada no processo de inclusão social e educacional de alunos especiais, quando sugere que todos devem participar da vida educacional e social juntamente com os grupos de sua mesma idade.

[Glat](#) (1998) mostra que esse modelo:

[...] parte da premissa de que todas as pessoas portadoras de deficiência têm o direito de usufruir de condições o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem. Ou seja, elas devem participar das mesmas atividades sociais, educacionais, recreativas frequentadas por grupos de sua mesma idade (p. 22).

O paradigma da inclusão surge na década de 1990 e busca incluir as pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino, tendo como referências documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada durante a Conferência Mundial promovida pela ONU, em Jomtien, Tailândia (1990); a Declaração de Salamanca, assinada na

Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, promovida pela ONU (1994) na Espanha; a Convenção da Guatemala – Decreto nº. 3.956/2001; e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, ocorrido em Dakar (Senegal) em 2000.

Cabe aqui destacar a [Declaração de Salamanca](#) (1994), que contribuiu de forma significativa para alavancar o processo de educação inclusiva em todo o mundo. Seus princípios serviram de base para a proposição de políticas inclusivas nos sistemas de ensino, uma vez que definem que todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos, garantindo que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, e estas devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

Considerando o que estabelece a Declaração de Salamanca, concordamos com [Sanches](#) (2005, p. 12), ao afirmar que “a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero ou etnia”.

Para [Sasaki](#) (1997), a inclusão é entendida como uma via de mão dupla, no que tange ao provimento de oportunidades a todas as pessoas, pois consiste tanto na adaptação da sociedade para incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais como, também, na luta dessas pessoas para alcançar um lugar ao sol, ou seja, para assumir uma colocação no contexto da sociedade em que vivem.

No Brasil, baseado nas referidas conferências e pautadas na [Constituição Federal de 1988](#), na [Lei nº. 9.394/1996](#), no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/1990, o processo de inclusão escolar vem sendo paulatinamente implantado nas escolas de ensino regular. E, para que esse processo possa ser efetivado com êxito, o sistema escolar como um todo deve passar por grandes transformações, que vão desde as adaptações físicas até as pedagógicas e curriculares, para que a clientela de alunos inseridos nas unidades de ensino possa sentir-se verdadeiramente incluída, apesar de toda a diversidade presente no contexto escolar.

Em relação a essa adaptabilidade, [Sassaki](#) (2005) sugere diversas medidas de adequação necessárias para que as escolas regulares se transformem em unidades inclusivas:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais e físicas; acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal, escrita, virtual; acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo; acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, nas atividades da vida diária e de lazer, esporte, recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.); acessibilidade programática: sem barreiras nas políticas públicas; acessibilidade atitudinal: práticas de sensibilização, conscientização e convivência na diversidade humana, quebra de estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações (p. 23).

Assim, considerando a realidade de nossas escolas, com suas mazelas e dificuldades de toda ordem, esse é o grande desafio que está posto não só para as escolas, para os profissionais da educação e pais, mas, principalmente, para os sistemas mantenedores da educação nos estados brasileiros, “buscando identificar o modo mais seguro de evitar que, apesar dos direitos constarem solenemente nos discursos, não continuem a ser tão lamentavelmente, violados na prática. A violação de direitos é um dos mais significativos entraves à democracia e à paz” ([CARVALHO](#), 2007, p. 19).

E, especialmente neste particular, essa violação tem se dado tanto em nível macro, na esfera governamental, com a ausência de políticas públicas capazes de favorecer o desenvolvimento desse projeto inclusivo no seio da escola e da sociedade, como, também, em nível menor, dentro do locus que seria o mais apropriado para esse exercício de convivência com a diversidade, que é o espaço escolar.

Nas escolas ainda é comum nos depararmos com situações de discriminação e exclusão dos alunos especiais à luz de diversos fatores, que vão desde a falta de materiais, equipamentos e espaços adequados até a falta de preparo por parte dos profissionais para dar conta do trabalho com esses alunos. Isso denota que, de fato, o maior impedimento diz respeito às atitudes negativas e pessimistas dos educadores em relação à inclusão desses alunos, pois acabam centrando o olhar mais na deficiência do que nas capacidades e habilidades a serem desenvolvidas através do processo ensino-aprendizagem que deve ocorrer na escola.

Portanto, o conhecimento, o entendimento e a aceitação do processo de inclusão por parte dos

professores atuantes nas salas de aula do ensino regular é também um fator primordial para que as “barreiras atitudinais” sejam aos poucos derrubadas e a relação professor-aluno deficiente se torne mais próxima e mais produtiva para ambos.

Isso nos remete à questão da vontade política de todos os envolvidos, do compromisso e da postura da equipe escolar, buscando efetivar uma prática pedagógica capaz de acolher o aluno (ser humano) e mantê-lo na escola, oferecendo o direito de estudar normalmente em um espaço adequado à construção de conhecimentos e troca de experiências, à socialização do saber a partir do convívio com o outro. O que na concepção de [Delors](#) (1999) seriam as aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, compreendendo assim os pilares para uma formação integral e mais humana que respeite a diversidade e a pluralidade, podendo ser desfrutada ao longo da existência de cada cidadão.

E ainda, assinala o autor, a preocupação com a desumanização do mundo ressaltando a importância de se conceber a educação como um todo, uma vez que os sistemas educacionais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem.

Nesse contexto, a inclusão requer novas formas de entendimento e condução dos processos de ensino e de aprendizagem e conceitos atualizados de educação, sendo um motivo para que os professores modifiquem a sua maneira de ensinar. O intuito é de que ela seja uma consequência do empenho das escolas na direção de inovações e mudanças de suas práticas. Afinal, o princípio democrático de uma “educação para todos” só se evidencia naquelas instituições que se dedicam a todos os seus alunos, sem distinção, e não apenas a alguns por apresentarem necessidades educativas especiais ([MANTOAN](#), 2002).

Isso significa dizer que a escola inclusiva deve estar apta a atender qualquer pessoa, pois na concepção de escola inclusiva tem-se como pressuposto básico “uma educação de qualidade para todos”, onde os alunos possam ter o mesmo direito de acesso a um currículo escolar significativo e desfrutem das relações sociais promovidas no espaço de uma escola que reconheça e valorize a diversidade como meio de enriquecimento do currículo e não como entrave ao processo de ensino-aprendizagem. Pois, para [Stainback e Stainback](#) (1999, p. 22) “quando existem programas adequados, a inclusão

funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade”.

Dentro dessa perspectiva, a educação para os indivíduos com necessidades especiais deve levar em consideração que o desenvolvimento é um processo contínuo e interativo, devendo todos os indivíduos ser trabalhados juntos, independente de sua deficiência, para que, a partir dessa diversidade, ocorra o verdadeiro ato educativo. É através da interação com o diverso, no contato com as diferenças individuais e culturais que os seres se desenvolvem como seres humanos, agregando conhecimentos e valores indispensáveis à sua formação, contribuindo, assim, para o avanço de todos.

Para que a escola realmente seja esse espaço inclusivo, onde se faça valer o direito a uma aprendizagem significativa, de valores éticos, de troca de experiências e crescimento recíproco, ela tem que passar por toda uma reestruturação, em nível operacional, físico, administrativo e pedagógico. Tomando por base uma visão sociológica, essa escola é que precisa ser transformada para atender as necessidades individuais de todos os alunos e não o oposto, onde a escola visualiza a homogeneização como forma de adaptá-los ao contexto da escola. “Desta forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um” (FERREIRA, 2007, p. 551). Isso é o que se busca da escola atual, ou seja, sua transformação num ambiente de relações amenas e mais prazerosas, assim como favorecedor da aprendizagem, inclusive de valores humanos e axiológicos, algumas vezes desconsiderados das ações educativas na escola.

Outro aspecto relevante para que o processo inclusivo escolar favoreça a aprendizagem de todos diz respeito ao currículo e à avaliação, uma vez que “[...] a educação inclusiva se propõe a aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar e a redução da exclusão escolar e social [...]” (SANCHES, 2005, p. 12).

Nesse contexto, um currículo escolar voltado para a aprendizagem de todos, de forma indiscriminada, deve ter como característica principal a flexibilidade, com isso permitindo que os conteúdos curriculares possam ser apresentados de forma acessível a todas as crianças, jovens e adultos em processo de escolarização. Principalmente elaborado sob forma de estratégias de ensino participativas,

dinâmicas, integradoras e inovadoras, que favoreçam a aprendizagem colaborativa e autônoma, cuidando-se para não cair em armadilhas que possam reforçar as desigualdades, conforme nos fala [Perrenoud](#) (2001):

O Currículo, como seqüência organizada de experiências formativas, é, em última instância, individual: dois alunos sentados lado a lado não vivem a mesma jornada. Nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor e confiança, etc. E, com freqüência, essas diferenças reforçam as desigualdades (p. 25).

É nesse sentido que o currículo real deve ser transformado no contexto da prática cotidiana escolar, formando circuitos de conhecimento e significação em oposição a currículos fechados, inflexíveis e descontextualizados. Pois ele precisa funcionar no âmbito da ação educativa como uma ponte entre aquilo que é formalmente estabelecido e o que se efetiva no cotidiano escolar, entre o desejado e o realizado, entre o que é preciso e o que ocorre de fato no chão das salas de aula, das quadras e de outros espaços de aprendizagem.

Em relação ao processo de avaliação do desempenho dos alunos também é necessário que seja compreendido e efetivado numa nova abordagem, deixando de ser uma avaliação classificatória, com ênfase apenas no resultado final, na aptidão física, no grau de rendimento físico e esportivo, passando a ser uma avaliação dinâmica, contínua, de análise de percurso, com ênfase no processo, “observando-se o grau de acervo corporal do aluno (significância dos avanços obtidos), o grau de apreensão dos valores ético-políticos que formam a cultura corporal e o processo de socialização” ([CASTELLANI FILHO](#), 1997, p. 16).

É preciso cuidar para não incorrer na falha de se usar a avaliação como prêmio aos alunos considerados bons ou mais capazes e castigo para os ruins ou menos capazes, sob pena de cometimento de injustiça e agravamento das desigualdades e discriminações contra os alunos deficientes, que podem, nesse contexto, ser taxados de inaptos, ou ainda, incapazes. Pois, segundo [Perrenoud](#) (2001, p. 21) “a excelência, o sucesso e o fracasso são realidades construídas pelo sistema escolar e muitas vezes a avaliação cria suas próprias desigualdades quando inclina a estimativa das competências a favor dos bons alunos ou de crianças socialmente favorecidas”.

Assim, a possibilidade de ensinar a todos, sem discriminação e com grande possibilidade de crescimento e desenvolvimento de uma proposta

verdadeiramente inclusiva de ensino, advém da reconstrução do projeto pedagógico da escola como um todo e, conseqüentemente, da prática educativa que deve ajustar-se às exigências desse novo projeto. Desta forma, estabelecendo, os alicerces para que a escola possa cumprir o seu papel de educar na diversidade e, com essa prática, possa contribuir no combate à exclusão e à injustiça social.

*O Projeto Político Pedagógico como instrumento de promoção de políticas inclusivas na escola.*

É inegável a importância da educação escolar e do papel da escola diante das demandas de uma sociedade cada vez mais complexa – dar conta da tarefa educacional, buscando atender de forma satisfatória à clientela de alunos que procura escolarização e formação que possibilite o preparo para a participação efetiva na vida social. Assim, os sistemas de ensino e as escolas como locus do saber sistematizado desempenham uma função social preponderante, necessitando ampliar o seu papel na promoção dessa educação de qualidade e pela garantia de acesso e permanência do aluno na escola.

A comunidade escolar atual apresenta características diversificadas e necessidades educacionais também diferenciadas, exigindo da equipe escolar um esforço conjunto no sentido de sua organização, planejamento das ações e definição de estratégias de ação que respondam às necessidades da sociedade em que está inserida.

Cada unidade de ensino possui um modo próprio de funcionar, de estabelecer relações entre os grupos, com suas práticas, crenças, valores, significados, modos de agir. Isso caracteriza uma cultura própria que, além de poder ser modificada pelas pessoas que a constituem, possa ainda, ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda não só aos propósitos da direção, do corpo técnico, do corpo docente, mas também da comunidade escolar.

Isso justifica a importância da formulação conjunta do PPP e da gestão participativa, visando promover o envolvimento das pessoas no trabalho escolar por meio de colaboração ativa, tendo sempre como referência os objetivos propostos, com o intuito de promover as condições, os meios e os recursos necessários ao bom funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula. Tudo buscando garantias em termos de uma efetiva aprendizagem por parte de todos os alunos.

Tal fato sugere que um Projeto Político-pedagógico requer vivência contínua, sistemática e comprometida de todos os sujeitos da práxis educativa, sendo que o planejamento

participativo se apresenta como um procedimento eficaz, podendo constituir-se como instrumento facilitador entre o refletir e o agir. A participação amplia o grau de organização da população e, em relação à escola, contribui para a melhoria da qualidade do ensino (LIMA, 2007, p. 13).

Enquanto instrumento político, definido e elaborado no plano teórico-metodológico norteador das ações escolares, o PPP deve funcionar como guia de ação de cada unidade de ensino, sendo o documento orientador das atividades escolares, definindo sua identidade e metas para melhoria das práticas pedagógicas, congregando as propostas educacionais no âmbito da escola, delineando as grandes linhas de atuação da instituição, com base nos objetivos definidos de forma conjunta para o fortalecimento do processo educacional.

O projeto é, portanto, o desenho das intenções, é a planificação das ações, a previsão de um futuro diferente. É político uma vez que alinhava um caminho para alcançar suas finalidades, sugerindo transformações e melhorias no âmbito da ação educativa. No campo pedagógico busca a concretização da intencionalidade da escola que é a formação do cidadão. (VEIGA, 2007)

Dentro dessa linha de pensamento, deve-se considerar a importância do PPP de cada unidade de ensino como

[...] uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso ele é político por estar articulado aos interesses reais e coletivos da população majoritária e pelo seu compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias à escola de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2007, p. 13).

Assim, podendo, o PPP, funcionar como mecanismo de gestão democrática da escola, conferindo-lhe autonomia administrativa e pedagógica que possibilite definir e gerenciar suas ações, utilizando-se de procedimentos adequados às necessidades específicas daquela comunidade escolar.

Essa prerrogativa é proclamada na LDB, que confere à escola a autonomia financeira, administrativa e pedagógica, possibilitando à comunidade escolar a participação e a tomada de decisão, sendo garantida a participação dos profissionais da educação na construção do projeto político-pedagógico da escola, bem como da comunidade em conselhos, colegiados e outros.

Pela primeira vez verifica-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira a preocupação com a organização pedagógica da escola através da determinação de obrigatoriedade na proposição de um projeto que defina as políticas internas da escola para a consecução de um ensino voltado para os anseios e condições de sua clientela e que considere as peculiaridades da comunidade.

Assim, a escola tem em mãos a autonomia almejada, e nesse processo não cabem mais as posturas autoritárias e centralizadoras, implicando a criação de novas relações sociais em seu contexto que possibilitem estabelecer parcerias, intercâmbio e cooperação mútua através de um trabalho mais engajado e integrado entre a equipe.

Essa autonomia e participação, enquanto pressupostos do PPP, não devem constituir-se apenas em princípios teóricos escritos em um documento formal, mas ser princípios realmente vivenciados no momento da definição das ações da escola desde o processo de planejamento, na programação de atividades diversas, nos colegiados, enfim, nas decisões que envolvam a comunidade escolar ([GADOTTI; ROMÃO](#), 1997).

Com o respaldo legal, a escola passa a ter grandes possibilidades de realização de propostas pensadas, construídas e discutidas pela e na escola. Isso ratifica a importância da construção e execução de um projeto próprio de forma participativa e integrada, para que funcione como exercício de autonomia e gestão participativa. Desta forma, comungamos do pensamento de [Veiga](#) (2007, p. 22) ao aludir que o projeto pode ser “um instrumento de luta, de contraposição à fragmentação e rotinização do trabalho pedagógico, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central”. Entendemos, pois, que, na medida em que a escola se organiza de forma integrada e coesa, ela se fortalece e torna-se cada vez mais autônoma para conquistar o que almeja em termos de melhorias no seu trabalho educativo e no cumprimento de sua função social.

Para [Vasconcelos](#) (2002, p. 21),

[...] o projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ethos onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma é o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes.

Por isso ele precisa ser abraçado pela comunidade escolar e entendido como diretriz para a organização e coordenação do trabalho escolar e como possibilidade real de efetivação das atividades pedagógicas. Desta forma, o projeto pedagógico vivenciado no contexto escolar representa uma ação transformadora decorrente da reflexão, do diálogo, da soma dos esforços, da planificação participativa, sendo um elemento fundamental para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na escola, visando à garantia de acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular.

Se, “[...] a inclusão é um processo mundial irreversível” e “o mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva” ([SASSAKI](#), 2005, p. 22), a escola como agência formadora dos indivíduos para o convívio social não pode ficar à margem desse processo. É preciso transformar-se em uma unidade de ensino inclusiva com propostas educacionais que objetivem de fato a inclusão de todos, ou seja, o projeto pedagógico como retrato da instituição tem que refletir esse propósito.

[Glat e Fernandes](#) (2005, p. 38) enfatizam que a inclusão:

[...] implica uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Para congregar a variedade de interesses e necessidades educacionais de seu alunado, o projeto escolar tem que adotar uma filosofia de trabalho que incorpore os princípios e a prática da inclusão nas ações cotidianas de todos aqueles que fazem acontecer o processo educacional na escola, respeitando e valorizando toda a diversidade humana presente nela, já que o aluno emana uma variedade de manifestações, interesses e estilos de aprendizagem que passam a requerer do educador e da escola um aprimoramento constante de suas práticas.

Assim, para a implementação de políticas escolares voltadas ao processo de inclusão, os princípios e propostas educacionais inclusivas devem constar do projeto político-pedagógico para que sejam assimiladas e incorporadas por toda a equipe escolar, na execução das atividades diárias, e recebidas pelos alunos em forma de acolhimento, ações educativas, posturas inclusivas e respostas positivas de aprendizagem.

Uma vez estabelecidos os princípios, normas e as ações educacionais pelos próprios membros da equipe escolar, as possibilidades de comprometimento e esforço para a sua execução e para o seu sucesso serão bem maiores. E os momentos de elaboração da proposta podem ser considerados espaços de qualificação dos profissionais da escola na medida em que impõem variadas discussões, estudo, pesquisa e intenso processo decisório sobre a intencionalidade das ações que a escola quer definir (CARVALHO, 2007).

É nesse processo que o projeto pedagógico, enquanto mecanismo da gestão democrática e da autonomia escolar, também se torna um poderoso instrumento de inclusão na medida em que promove a participação e envolvimento de todos os profissionais da escola, tornando-os co-participes nas decisões acerca das ações e do processo educacional como um todo. A oportunidade de participação efetiva aos membros da comunidade escolar gera mais possibilidades de serem considerados os interesses e a diversidade cultural presentes na escola. Portanto, esse projeto pressupõe “envolvimento e vontade política da comunidade escolar para criar a utopia pedagógica que rompe com os individualismos e estabelece a parceria e o diálogo” (VEIGA, 2007, p.51).

Para Venâncio (2005) é preciso analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico para que se possa gestar uma nova organização que amenize os efeitos nocivos decorrentes da fragmentação e da hierarquização do trabalho no contexto da escola. Para tal, é fundamental a definição de uma proposta pedagógica para a educação física enquanto componente da base nacional comum que requeira políticas públicas voltadas à formação e aperfeiçoamento dos profissionais que desejam construir e participar de um projeto coletivo.

A definição clara da filosofia, de objetivos e metas a serem perseguidos por todos é fundamental para estabelecer uma consciência coletiva voltada à execução do que foi projetado, ficando-se atentos às ações gerais do mesmo, bem como aos aspectos específicos da atuação de cada um. Dessa forma, “o trabalho se organiza segundo as expectativas de diferentes indivíduos ou grupos como se os seus interesses e objetivos fossem os mesmos” (VENANCIO, 2005, p. 32)

Sob essa visão, a inclusão, enquanto filosofia confunde-se com o próprio objetivo de formação definido na política de educação para todos, e vai além da simples inclusão nos espaços escolares, propondo a conquista verdadeira desses espaços

e tempos escolares para a efetiva participação de todos os alunos.

O projeto educacional pensado e construído dessa forma pode transformar-se em uma proposta verdadeiramente inclusiva, desde a sua elaboração, quando promove a participação de todos, e, principalmente na sua execução diária, quando a escola assume o compromisso de levar a todos os alunos a possibilidade de aprender de forma significativa por meio do reconhecimento e valorização das diferenças presentes em sua clientela. Desta forma, promovendo vias reais de acesso, a todos os cidadãos, que busquem o desenvolvimento do seu saber.

#### *A Educação Física Integrada ao Projeto Político Pedagógico na perspectiva da inclusão na prática da cultura corporal*

Um número considerável de estudos na área de Educação Física evidencia a sua importância para o desenvolvimento da criança em idade escolar, incluindo os benefícios que vão desde o seu crescimento e desenvolvimento físico como, também, de suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Na pequena infância, o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação (GARANHANI, 2002, p. 109).

Para Neira (1997):

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento saudável e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo um controle crescente sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo (p. 27).

Entendendo-se esses pressupostos, chega-se a uma conclusão de que no contexto da escola o “viver” da criança não pode ser diferente. As atividades motoras sempre estarão presentes no dia a dia das salas de aula, nas diferentes atividades e manifestações dos alunos.

Assim, a Educação Física destacada como componente curricular da educação básica (Lei nº. 9.394/1996, art. 26, § 3º) tem um papel fundamental na educação de crianças e jovens, considerando a prática do movimento que possa possibilitar às mesmas, uma gama diversificada de experiências e desafios que favoreçam a criatividade, a descoberta de novos movimentos, dos próprios limites, visando conhecer o próprio corpo, socializar-se na convivência com os outros e expressar seus sentimentos por meio da linguagem corporal (BASEI, 2008).



De acordo com a abordagem construtivista, a construção dos conhecimentos ocorre a partir da interação do sujeito com o mundo. Esta proposta também vem indicar uma alternativa aos métodos diretivos, muito utilizados na prática da Educação Física, propondo o respeito ao universo cultural do aluno, valorizando suas experiências, explorando diversificadas possibilidades educativas, incluindo-se, aí, os jogos e brincadeiras, pois no momento em que brinca ou joga a criança também aprende de forma lúdica e prazerosa ([DARIDO](#), 2001).

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância da Educação Física na escola de educação básica como componente curricular, que busca resgatar a cultura infantil e juvenil através da valorização dos conhecimentos e experiências que este aluno já traz e das possibilidades de novas construções, novas aprendizagens que serão possibilitadas a partir da interação com os outros e da aposta que o professor e a escola fazem na competência dos alunos.

A Educação Física, se assim for compreendida, deve ser um componente curricular obrigatório ao longo da vida escolar para todas as crianças e jovens, uma vez que atua com o movimento, o corpo, jogos e esporte, oferecendo-lhes oportunidades para adquirirem competências de movimentos, identidades, desenvolverem conhecimentos e percepções necessárias para um engajamento independente e crítico na cultura corporal. Como nos diz [Darido](#) (2001, p. 7), “não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da sua cultura corporal”.

Parece razoável e pueril essa tarefa, já que é – ou deveria ser – própria da Educação Física. Contudo, não podemos desconsiderar as idéias e práticas contrárias que, ao longo do tempo, prevaleceram nessa área no contexto da escola brasileira, preocupando-se mais com a aptidão física dos alunos. Essa visão dual que separa corpo e mente, aptos e inaptos, bons e ruins é cruel e reforçadora do fracasso escolar; por conseguinte, da exclusão. E esse tipo de prática vivenciada na Educação Física escolar tem sido responsável pelas “representações reducionistas socialmente construídas sobre o professor de educação física, visto como descomprometido, disciplinador, alienado do conjunto de responsabilidades pedagógicas escolares” ([DEBORTOLI et. al.](#), 2006, p. 97).

Mas sabe-se, também, que toda e qualquer mudança significa romper com algo que está

posto, mas já não atende aos anseios dos sujeitos num determinado momento histórico. Isso implica quebrar paradigmas e, nessa direção, acreditamos que muitos desses entraves que descaracterizam a Educação Física como componente essencial do currículo escolar já vem sendo quebrados, seja por novas idéias e discussões teóricas que fortalecem uma nova perspectiva da cultura corporal, seja por experiências diferenciadas e inovadoras que vem mostrando resultados positivos e servem como balizadoras e difusoras de novas práticas nas escolas.

Segundo [Castellani Filho](#) (1997, p. 12), “compete, assim, à Educação Física dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido porquanto construídos historicamente”. E, para avançar nesse processo, precisa efetivar sua participação nos processos pedagógicos discutidos e desenvolvidos no contexto escolar, fazendo parte da construção e reconstrução coletiva das ações e conteúdos pertinentes à Educação Física e à educação escolar como um todo. Para isso, é fundamental que a educação física escolar se desenvolva com base nos princípios da motricidade humana, buscando a transposição do dualismo corporeamente e a superação dos entraves que historicamente vem limitando e empobrecendo a prática corporal no contexto escolar. Desta forma, amplia-se a concepção de homem percebido e sentido holisticamente como ser verdadeiramente humano e inteiro.

Pensar uma Educação Física escolar nessa perspectiva pressupõe novas práticas, novas formas de planejar e executar as ações relativas ao movimento e à construção da cultura corporal na escola. Isso requer comprometimento do corpo docente com o projeto pedagógico, já que o projeto da Educação Física se integra ao projeto maior da escola.

Nesse contexto, a Educação Física integrada em outras áreas do currículo escolar deve permitir ações interdisciplinares, que favoreçam o processo educativo como um todo, assumindo um papel fundamental no processo de superação da visão fragmentada sobre o corpo e também suplantando as práticas pedagógicas que têm produzido outros tipos de fragmentação: na relação professor-aluno, na relação aluno-conhecimento, na relação aluno-aluno, na relação entre o contexto escolar e a realidade social.

Como enfatizam [Debortoli et. al.](#) (2006):

A fragmentação dos saberes escolares e a sua hierarquização reduzem o fazer pedagógico da

educação física ao lugar de atividade eminentemente prática, destituída de saberes e possibilidades de reflexão. O movimentar-se humano é visto apenas como ato motor, descontextualizado e desculturalizado. Tal fragmentação reforça a lógica dual que separa corpo-mente, sensibilidade/razão, agir/pensar, teoria-prática, retirando da educação física elementos necessários à sua organização como área de conhecimento escolar e ao seu diálogo com os demais saberes escolares (p. 98).

A proposta apresentada pelos [Parâmetros Curriculares Nacionais](#) (PCNs) da Educação Física visa romper com essa concepção, oferecendo subsídios para as discussões, os planejamentos, as avaliações da prática de educação física nas escolas, com o intuito de democratizar, humanizar e diversificar a prática da cultura corporal, ampliando sua visão, antes centrada nos aspectos biológicos, para a incorporação das dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Assim, deve auxiliar os professores a refletir, repensar e reorganizar as ações pedagógicas referentes à sua área de atuação.

[Darido](#) (2001) ressalta três aspectos dos PCNs da Educação Física que considera importantes e desafiadores para a melhoria da qualidade do trabalho docente nessa área: o princípio da inclusão; as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. Trata-se de um projeto ousado e inovador com atividades para todos os alunos, visando à sua integração na cultura corporal e, ao mesmo tempo, contextualizando-as sempre com as questões sociais maiores.

Aponta, também, o princípio da inclusão, propondo de forma efetiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade, através de uma Educação Física aberta a todos os alunos, independente de suas diferenças. Define que para ser considerada inclusiva faz-se necessário uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político-pedagógico ações que demonstrem a sua opção por práticas heterogêneas e favoreçam a integração social.

Transformar esses elementos norteadores em práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas é um grande desafio aos sistemas de ensino, às unidades escolares, a equipe técnico-administrativa e aos professores, uma vez que isso requer que as escolas modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem numa grande rede pela desconstrução das especialidades e reconstrução de uma escola

realmente inclusiva, que comporte e acolha a todos.

Isso requer mudanças de toda ordem: físicas, pedagógicas, atitudinais, enfim, no aprimoramento das condutas, no acesso ao currículo escolar; pois este deve refletir o caráter integral que a escola passou a assumir na formação dos indivíduos. Para [Sacristán](#) (2000, p. 55) “assumir esse caráter global supõe uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos do currículo, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos”.

É preciso, então, o reconhecimento da diversidade presente no contexto escolar atual e a urgência em oferecer respostas adequadas em termos educacionais, como a flexibilização curricular e sua dinamização, sendo flexível e passível de adaptações. Seu foco principal deve ser a redução de barreiras atitudinais e conceituais, e pautar-se na resignificação do processo de construção do conhecimento e apropriação dos saberes na escola.

Repensar alguns procedimentos, dando o devido tratamento pedagógico, é fundamental. Um exemplo é a questão da competição no âmbito escolar, a qual precisa desse olhar que valorize e enalteça “o competir com, no lugar do competir contra. Dessa maneira, a competição esportiva presente no espaço escolar tende a distinguir-se daquela realizada em outros campos, pois deve estar comprometida com os objetivos da instituição escolar” ([CASTELLANI FILHO](#), 1997, p. 12), objetivos esses definidos de forma conjunta no projeto pedagógico.

Esse é um dos desafios da Educação Física atual e da escola que se quer inclusiva e acolhedora, que ofereça de fato possibilidades reais de mudança. Assim como as demais atividades escolares, a Educação Física deve estar inserida no esforço coletivo de promover a inserção e participação de todos nas ações educativas, mesmo que precise utilizar estratégias diferenciadas que possam funcionar na remoção de barreiras à participação dos alunos. Isso implica uma mudança nos princípios que regem as práticas da cultura corporal na escola, passando a compreender os alunos em seu universo cultural, como seres humanos, que têm um potencial a ser desenvolvido a partir de suas relações com o mundo, precisando apenas que lhes sejam oferecidas oportunidades de exploração dessas potencialidades.

Partindo dessas orientações e dos princípios da motricidade humana, muitos elementos podem

ser agregados à prática dos educadores de forma a melhorar sua atuação junto aos alunos com necessidades especiais e aproximar a prática inclusiva cada vez mais do contexto escolar e afastar, até extinguir, as posturas excludentes das turmas regulares da escola básica.

Sabemos que essa tarefa não é simples, não é imediata e nem fácil de realizar, mas a sua viabilidade depende do poder de articulação do trabalho pedagógico do professor como mediador desse processo, que acredita na capacidade aprendente do aluno como sujeito que atua junto ao docente na tomada de decisões e intervém ativamente em sua própria aprendizagem ([CASTELLANI FILHO](#), 1997).

A educação que se quer para o homem atual, situado num mundo tão complexo, não condiz mais com os corpos dóceis e a domesticação corpórea mencionada por Foucault no séc. XVII. É preciso romper com tantas restrições e discriminações estabelecidas e, por vezes, reforçadas no espaço escolar, que limitam a manifestação corporal, a convivência com a diversidade e o desenvolvimento do potencial do ser humano. Para além da domesticação, do adestramento, da padronização, da alienação, da homogeneização, da indiferença, o que se quer na escola de hoje são corpos vivos, corpos presentes, corpos livres, corpos conscientes de sua existência neste planeta, mesmo sendo corpos diferentes do padrão socialmente estabelecido.

[Rechineli et. al.](#) (2008, p. 306) enfatizam que há “[...] uma evolução nos valores atribuídos ao corpo. Excluído no passado por ser deficiente e improdutivo, observado no presente como eficiente e capaz e, finalmente, descoberto como diferente, como todos os seres humanos o são [...]”. Inclusive esses corpos deficientes que podem ser eficientes a partir do momento em que lhes forem apresentadas oportunidades reais de participação no contexto social e escolar. E essa oportunidade depende muito daquele que conduz o processo ensino-aprendizagem, daquele que media e intervém. Nesse sentido, há que se preocupar com a intervenção docente, que precisa ser eficaz, respeitando os níveis de desenvolvimento motor e a cultura corporal dos alunos.

A nosso ver, essa é uma proposta extremamente arrojada e ousada se considerarmos a realidade da escola básica em nosso País. Mas também acreditamos na força do trabalho conjunto e na vontade política daqueles que pensam e fazem acontecer a educação, principalmente os docentes. E, como afirma [Fazenda](#) (1999, p. 18), “o que caracteriza

a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. Essa atitude precisa ser despertada nos docentes para que se possa “construir com” a comunidade escolar um projeto pedagógico que contemple todos os anseios e inovações que esse novo paradigma traz como desafio aos educadores e que venha ao encontro daquilo que se almeja em termos de inclusão escolar e social.

Para [Neira](#) (1997), a contribuição da Educação Física “dar-se-á mediante sua possibilidade de desenvolvimento de competências valorizadas no Projeto Pedagógico da instituição” (p. 40). E afirma: “[...] a mera existência de um programa recreativo ou de horários de treinamento desarticulados do Projeto Pedagógico poderá contribuir para um afastamento do compromisso educacional do componente curricular como contribuinte à formação de cidadãos” (p. 41).

Para que ocorra a consolidação do compromisso educacional da Educação Física é preciso sair definitivamente da clausura, do isolamento pedagógico em relação ao currículo, às ações integradas, aos projetos interdisciplinares e ao contexto escolar como um todo. Caso contrário, se a prática da cultura corporal for ineficiente, inadequada e descontextualizada poderá não dar conta de seu papel nesse novo contexto, deixando de oferecer sua contribuição à formação de cidadãos críticos, criativos e competentes para atuação social.

Quanto ao assunto, [Bartholo](#) (2000) destaca:

[...] As práticas corporais de movimento precisam se inspirar no potencial criador do sujeito, como forma de afirmar o respeito por si próprio, pelo outro e pela vida. A educação física, quando pautada numa ética criadora, desafia valores estabelecidos na concretização de um projeto político-pedagógico emancipatório (p. 55).

Dessa forma, a Educação Física integrada ao projeto político-pedagógico da escola poderá representar um salto significativo dos educadores no sentido de resgatar o espaço/tempo perdido no contexto escolar e o prestígio desse componente no quadro curricular, tão essencial na educação dos sujeitos. E, ainda, valendo-se dos princípios da motricidade e da inclusão, poder contribuir significativamente para a consolidação de uma formação verdadeiramente inclusiva, humana e cidadã.

### Considerações Finais

Em muitas escolas brasileiras ainda persistem alguns problemas relativos à educação física escolar, que podem ser considerados elementos

desfavoráveis à proposta de inclusão dos alunos especiais na prática da cultura corporal. Esses problemas historicamente vivenciados na educação física escolar, juntamente com outros referentes às condições de trabalho nas instituições públicas de ensino, como carreira, salário, tipo de gestão escolar, materiais e equipamentos, aparelhagem de suporte, apoio técnico e outros, acabam dificultando o trabalho docente e, em alguns casos, servem como álibi para as atitudes descomprometidas e antiéticas de alguns profissionais, constituindo-se em barreiras atitudinais para a inclusão.

A fragmentação das ações escolares e o retraimento da Educação Física ainda são visíveis no contexto da escola. Longe de oferecer possibilidade de participação a todos os alunos, a Educação Física e o PPP, destarte divergentes, ainda pouco contribuem para a materialização de um processo legitimamente inclusivo. A dificuldade de implementação do planejamento participativo das ações escolares está diretamente relacionada à ineficiência desse projeto, que se reflete em problemas de toda ordem dentro da escola, causando a fragmentação da estrutura física, das pessoas, dos esforços, dos projetos transversais, dos recursos, enfim, da visão de homem que se tem na escola. Ao invés de somar esforços, a escola divide e fragmenta o trabalho pedagógico escolar, acarretando a perda da visão de totalidade dos aspectos mais gerais e também do currículo e dos saberes referentes à formação dos alunos.

Nesse sentido, alguns equívocos recorrentes na prática da Educação Física escolar precisam ser reconhecidos e enfrentados, dentre eles “[...] o reforço nas práticas escolares da dualidade corpo-mente, materializado no isolamento pedagógico, espacial e temporal da disciplina [...]” (DEBORTOLI et. al., 2006, p. 94); para que seja superada a concepção negativa de uma disciplina alheia ao projeto escolar e sem objetivo pedagógico.

Sem desconsiderar essas dificuldades reais presentes na escola, acreditamos também que isso não pode se constituir como entrave ou impossibilidade para a implementação de uma proposta educacional emancipatória. Ao contrário, deve funcionar como mola propulsora para a transformação desse quadro, estimulando uma atitude reflexiva que tenha em vista a criação de um sistema escolar organizado, integrado e competente o suficiente para constituir-se e fortalecer-se como espaço de luta constante por melhorias em prol dos alunos que, na sua maioria, conta somente com essa escola para promover a sua formação geral.

É imperativo buscar-se a superação dessas dificuldades a partir da implementação de um projeto pedagógico articulado e vivo na prática diária de todos os membros da comunidade escolar, que considere e valorize os princípios da motricidade humana e da educação inclusiva, contemplando as práticas do movimento humano na perspectiva da autonomia, da cooperação, da participação social e de valores éticos. Não somente para atender à demanda de alunos especiais, mas visando à melhoria da qualidade da Educação Física para todos os alunos da escola básica.

Não é tarefa fácil para a escola e para os profissionais da Educação Física assumir o compromisso de promover a inclusão dos alunos no universo da cultura corporal de forma crítica, mas é o grande desafio que se coloca para eles: compreender a sua função e finalidade no processo educacional, legitimando a Educação Física na perspectiva da motricidade humana, pois nesta Educação Física que considera a complexidade do ser humano e sua diversidade existem possibilidades reais de benefício aos alunos especiais, que se movimentam intencionalmente buscando superar-se (RECHINELI, 2008).

Nesse sentido, o PPP, o que se precisa na escola atual é aquele que deixou de ser letra morta em um documento formal e que pode funcionar, de fato, como o elo entre a escola que temos e a escola que queremos, traduzindo a realidade vivenciada na escola, com vistas ao compasso entre o discurso e a ação dos profissionais da educação. Esse projeto vivo no dia-a-dia da escola e sentido por todos em forma de uma educação de qualidade, viável e acessível a todos, nos aproximará cada vez mais da escola inclusiva que almejamos.

Gozar da prerrogativa de integração ao projeto pedagógico escolar visando transformar em conquista cotidiana esse “status” decretado à Educação Física é oferecer aos alunos a possibilidade de acesso a uma Educação Física escolar mais humana, crítica e libertadora e, ao mesmo tempo, enfraquecer até suprimir as ações excludentes que, porventura, insistirem em aflorar no decorrer dessa empreitada.

Desse modo, as portas dessa escola estarão efetivamente abertas ao acesso, à inclusão e à permanência exitosa de todos os alunos com ou sem deficiência, pois – tomando por base os princípios da motricidade humana – não se pode classificar o ser humano como deficiente ou eficiente, uma vez que os corpos sujeitos de sua aprendizagem e conscientes de sua condição neste planeta estarão sempre buscando superar-

se no convívio com o outro. Isso implica a possibilidade de suplantar os limites que se apresentem no seu movimento cotidiano, na transposição de barreiras, num processo de ensino-aprendizagem desafiador e, ao mesmo tempo, engajado num projeto de educação libertadora.

## Referências

- BRASIL.** Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394/1996, Brasília, 1996.
- BRASIL.** **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL.** **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL.** **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BARTHOLLO,** Márcia Fernandes. A construção do conhecimento e o projeto político pedagógico da educação física. **Revista Pensar a Prática,** Goiânia, v. 3, p. 53-64, jun./jul., 1999-2000.
- BASEI,** Andréia Paula. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación,** Madrid, v. 47, p. 3-25, 2008.
- CASTELLANI FILHO,** L. Projeto reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a educação física. **Revista da Educação Física/UEM,** v. 8(1), p. 11-19, 1997.
- CARVALHO,** Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- DARIDO,** Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar,** Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 05-25, 2001.
- DEBORTOLI,** J. A.; LINHARES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e Conhecimento Escolar: Princípios para a Construção de uma Educação Física “Para” e “Com” as Crianças. **Revista Pensar a Prática,** v. 5: p. 92-105, jun./jul. 2006.
- DELORS,** Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- FAZENDA,** Ivani (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola.** 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA,** Maria Elisa Caputo. O Enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007.
- GADOTTI,** Moacir; ROMÃO, José (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.
- GARANHANI,** Marynelma Camargo. A Educação Física na Escolarização da Pequena Infância. **Revista Pensar a Prática,** Goiânia v. 5, p.106-122, jun./jul., 2002.
- GLAT,** Rosana. **A integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão.** 2 ed. Rio de Janeiro: Sete letras, 1998.
- GLAT,** Rosana; FERNANDES, Edicléa. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial (SEESP),** Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out., 2005.
- GLAT,** Rosana et al. (2006) **A Educação Especial no Paradigma da Inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro.** In Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife-PE. ISBN 85-373-0068-3.
- JANUZZI,** Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.
- LIMA,** Maria Emília de. **Educação Física no Projeto Político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura dos alunos.** 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007.
- MANTOAN,** Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio – Revista pedagógica,** Porto Alegre, v. 5, n. 20, p. 18-28, fev./abr., 2002.
- NEIRA,** Marcos Garcia. A inserção da cultura corporal no projeto político-pedagógico da escola municipal: uma pesquisa participante. In: **AMPED,** 1997. Disponível em <http://www.amped.org.br/reuniões/27/gt13/t1311.pdf> Acesso em: 25 jul. 2009.
- PERRENOUD,** Phillipe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

[RECHINELI](#), Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310, maio/ago, 2008.

[RESENDE](#), Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma -relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. São Paulo: Cortez, 2007.

[SANCHES](#), Pilar Arnaiz. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial (SEESP)**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-17, out., 2005.

[SACRISTÁN](#), Gimeno J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

[SANTIN](#), Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

[SASSAKI](#), Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inclusão: o paradigma do século XXI**. **Inclusão: Revista da Educação Especial (SEESP)**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

[STAINBACK](#), Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

[VASCONCELLOS](#), Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

[VEIGA](#), Ilma Passos A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível**. 23 ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

[VENÂNCIO](#), Luciana. **O projeto político pedagógico e a educação física escolar no processo de construção coletiva**. 2005. 159 f. Dissertação de Mestrado - UNESP / Rio Claro: 2005.

Endereço:

Maria da Conceição Dias Souto  
Trav. Angustura, 1402/Apto.1204 Pedreira  
Belém Pará Brasil  
66080.180  
Telefone: (91) 3233.2831 (91) 8179.7505  
e-mail: [concesouto@hotmail.com](mailto:concesouto@hotmail.com)

*Recebido em: 1 de outubro de 2009.  
Aceito em: 5 de abril de 2010.*



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)