

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação
Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea

Nome: Rogério da Costa Fortes

Orientadora: Dr^a. Clarice Salette Traversini

Perspectivas inclusivas no Programa Mais Educação: um estudo de caso¹

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar as relações entre o processo de inclusão escolar e suas interfaces com os paradigmas da Educação Integral Contemporânea. Resulta do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa toma como análise um estudo de caso sobre a participação e o processo inclusivo de um aluno adolescente em uma das oficinas de Esporte e Lazer do Programa Mais Educação. As noções teóricas utilizadas neste estudo contempla as temáticas sobre educação integral, educação inclusiva e os referenciais do Programa Mais Educação. Durante a análise dos dados, foram selecionados excertos da transcrição dos relatos que contribuiriam na compreensão do objeto da pesquisa. A partir das noções teóricas utilizadas e das narrativas dos sujeitos pesquisados duas categorias temáticas foram agrupadas e organizadas de acordo com o núcleo de sentido em forma de binômios: encontro-amizade e corporeidade-ludicidade. A análise dos dados evidenciou que a proposta da oficina de natação do Programa Mais Educação em questão contribuiu de modo significativo no processo inclusivo do aluno na rede educacional, constituindo-se em uma prática educativa que promove inclusão na medida em que instauram um transição interessante entre uma ótica voltada para a inclusão de “alunos de com necessidades educativas especiais” para outra que conceba os alunos como “sujeitos com necessidades e potencialidades educativas singulares”. Neste sentido, a partir do caso analisado, consideramos que as propostas educativas se fazem mais integrais e inclusivas na medida em que: afirmem estéticas de existência em alteridade, reconheçam as múltiplas dimensões da condição humana; sejam comprometidas com a preparação para a vida, com o fluir da vida, com o fruir do corpo e com a promoção de bons encontros; uma educação comprometida com a fruição, potencialização e afirmação da vida.

Palavras-chaves: Educação Integral Contemporânea. Educação Inclusiva. Programa Mais Educação.

¹ Este artigo é o resultado do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Perspectivas inclusivas no Programa Mais Educação: um estudo de caso

Este estudo tem como objetivo analisar as relações entre o processo de inclusão escolar e suas interfaces com os paradigmas da Educação Integral Contemporânea. Resulta do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Toma como análise um estudo de caso sobre a participação e o processo inclusivo de um aluno adolescente em uma das oficinas de Esporte e Lazer do Programa Mais Educação. A pesquisa justifica-se pela necessidade da construção de uma educação de qualidade que reconheça os processos singulares de existência dos sujeitos e a inter-relação entre as múltiplas dimensões da condição humana.

Diego², como irei denominá-lo, tem quinze anos e é considerado um aluno com “dificuldades de aprendizagem” e com “necessidades educativas especiais” pela rede educacional. Frequenta o sexto ano regular, todavia tem apresentado dificuldades na aquisição da escrita e dificuldades de adaptação na sua escola, com freqüentes situações de conflitos com os demais colegas, na maioria das vezes desencadeados em resposta às atitudes provocativas dos mesmos. Devido a estas circunstâncias, o aluno teve sua carga horária reduzida na escola, passando a frequentá-la somente dois turnos semanais. Além disso, o aluno é acompanhado pelo serviço de educação especial do município durante dois turnos, assim como também participa da oficina de natação promovida pelo Programa Mais Educação em parceria com a escola.

Chamou a atenção de diferentes profissionais da rede que atuam com o aluno, o engajamento na participação e o modo como o mesmo referia-se as vivências na oficina de natação; fato que despertou nosso interesse em analisar com mais proximidade sua história. Para isso, foi necessário dar voz aos sujeitos; ouvir um pouco dessa história do próprio Diego e de uma das pessoas mais próxima ao aluno: sua avó.

O contexto do caso do aluno Diego – de um lado, evidenciando dificuldades de adaptação ao ambiente de sua escola, e por outro, denotando participação e comprometimento com a atividade de natação – suscitou-nos os seguintes questionamentos: que contribuições para o seu processo inclusivo foram possíveis de vislumbrar a partir de suas vivências na oficina do Programa Mais Educação? De que modo essas práticas e contextos educacionais constituíram esse processo?

Para promover a discussão sobre o caso, os pressupostos teóricos que sustentarão a discussão desse estudo contemplarão as temáticas sobre *educação integral*, *educação inclusiva*, e

2 Nome fictício.

os referenciais do *Programa Mais Educação*.

O conceito de Educação Integral Contemporâneo e o Programa Mais Educação

O debate em torno da educação integral no Brasil tem como ponto forte de referência histórica os ideais de educação democrática propostos por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX. A partir dos anos 1990, o tema ganha outra dimensão e caráter, refletidos na LDB, pautada pela flexibilidade quanto à organização do ensino público, a lei que rege a educação brasileira aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade (BRASIL, 2011).

Guará (2006) afirmar que conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Em suas reflexões sobre Educação Integral, a referida autora destaca que para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Segundo Moll (2009, p.12), o que caracteriza a Educação Integral “é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humano”.

A consolidação da Educação Integral como política pública no Brasil apresenta-se como tendência confirmada pelas iniciativas presentes em todas as esferas governamentais – municipal, estadual e federal – nas diferentes regiões do país. O Programa Mais Educação, criado em 2007, avalizou o avanço da educação integral na agenda pública. De 2008 a 2010, o número de unidades escolares participantes deste Programa subiu de 1.378 para 10.050, abrangendo três milhões de alunos. Avalizou igualmente a participação das organizações sociais comunitárias na oferta de oportunidades de aprendizagem. Na atualidade, a consolidação da educação integral enquanto política pública apresenta-se como tendência confirmada pelas iniciativas presentes em todas as esferas governamentais – municipal, estadual e federal – nas diferentes regiões do país (BRASIL, 2011).

O Esporte e Lazer no Programa Mais Educação

Segundo o Caderno Pedagógico do Programa Mais Educação sobre Esporte e Lazer, a iniciativa propõe uma integração entre as Políticas Participativas de Esporte, Lazer e Educação com o objetivo de fomentar ações educativas voltadas à autonomia cidadã, contribuindo com a superação

de desigualdades sociais e inclusão educacional e promovendo mudanças concretas na vida dos brasileiros (BRASIL, s/d). Os fundamentos que constituem a proposição de intervenção pedagógica focalizam-se na “afirmação da cultura dos direitos humanos, no entrelaçamento entre os saberes comunitários e escolares e na experimentação e consolidação de novos espaços educativos” (BRASIL, s/d, p. 12-13). Conforme o documento,

O esporte e lazer na vida moderna colocam-se como espaços privilegiados para a vivência de valores que podem contribuir para mudanças de ordem moral e cultural. Devem ser encarados enquanto um campo de intervenção pedagógica, com características específicas, sendo possível com ele interferir e modificar a realidade social. (BRASIL, s/d, p.16)

O Programa Mais Educação evoca referenciais que associam a prática de lazer e esporte acerca de suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural e humano. Compreende o lazer como cultura viva com alegria e liberdade no tempo disponível fora das obrigações sociais; um tempo/espaço/oportunidade privilegiado para vivências lúdicas e como fator de qualidade de vida compreendido como meio e fim educativos para a formação de valores. Refere-se ao esporte como produção cultural e sócio-histórica “pode representar um rico espaço de exercício da participação, da solidariedade, da cooperação, da autonomia, dentre outros valores que são basilares de uma sociedade cidadã”. (BRASIL, s/d, p.10)

Educação Inclusiva e a relação com o Programa Mais Educação

O princípio da “educação inclusiva” foi adotado na *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, reafirmado no Fórum Mundial de Educação e apoiado pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Esse princípio foi debatido novamente em novembro de 2008 durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra (FLEURI, 2009). De acordo com Ainscow (2009), não existe consenso sobre o conceito de educação inclusiva, e em alguns países o termo inclusão ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Para o autor, o objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades; partindo assim do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária.

Para Edler Carvalho (2004), a proposta de uma educação inclusiva traduz uma inspiração antiga, devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos,

buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes. Segundo ela, a escola também deve ser espaço de alegria e convivência, e para isso, a prática pedagógica deve ser inclusiva no sentido de envolver a todos e a cada um, com interesse e motivação para a aprendizagem. Propõe a substituição da valorização do ensino ministrado como transmissão de conhecimentos para a valorização da vida e da consciência:

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui, devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas (EDLER CARVALHO, 2004, p.35).

Fleuri (2009) assinala que a inclusão de pessoas com possibilidades e limites marcadamente diferenciados nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais biopsicológicas, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo. Para o autor, o desafio intercultural que se coloca nas práticas de educação inclusiva consiste em “articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos” (FLEURI, 2009, p.74). Defourny (2009), reitera que a educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas.

A versão preliminar do Caderno Pedagógico do Programa Mais Educação sobre Educação Especial, faz referência a uma educação inclusiva questionando a artificialidade das identidades *normais* e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Suas escolas são *escolas das diferenças*. Neste sentido

Os indicadores de qualidade da educação inclusiva diferem dos que distinguem as nossas escolas em geral. O desenvolvimento pleno das capacidades do aluno é o indicador máximo da competência das escolas inclusivas e nessa plenitude não somos capazes de medi-la, dado que a incompletude é o dado que se impõe aos projetos e realizações humanos. O processo educativo inclusivo é sempre um devir, uma construção ininterrupta, que não conseguimos prever até onde chegará (BRASIL, s/d, p.10).

A instituição da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, instaurou um marco sobre o tema da inclusão na educação brasileira. Em seu texto

introdutório refere que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Xavier (2012) assinala que as políticas de inclusão adotadas nas últimas décadas no país, tem conseguido a significativa inclusão e permanência na escola de crianças e jovens até então excluídos do sistema escolar. Todavia, afirma que esse processo vêm provocando na atualidade discussões sobre a qualificação do atendimento oferecido e as propostas de Educação Integral surgem comprometidas com essa qualificação.

Percurso metodológico adotado na pesquisa

A pesquisa caracterizou-se como estudo de caso de natureza qualitativa, onde foram realizadas entrevistas do tipo “semi-estruturada” individualmente com o aluno e sua familiar. Yin (2001) afirma que o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. Para autor, o método de estudo de caso é especificamente adequado para responder às questões "como" e "por que" que são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências.

A técnica de entrevista semi-estruturada consiste na combinação de perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2008). Os registros foram realizados através de gravações de áudio e diário de campo. Os dados coletados a partir destes grupos foram analisados através do método de *análise de conteúdo* (BARDIN, 1979), técnica especialmente útil para a análise das entrevistas/depoimentos com sua proposta de estruturação de “unidades de registro” e “unidades de contexto”. A modalidade de análise de conteúdo utilizada no estudo foi a *análise temática*, que segundo Minayo (2008) consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja a presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado e que possam transformar-se em categorias de análise.

Possíveis contribuições para o processo de inclusão

Durante a análise dos dados, foram selecionados excertos da transcrição dos relatos que

contribuíram na compreensão do objeto da pesquisa. A partir da aproximação com o arcabouço teórico da educação integral e da educação inclusiva, evidenciaram-se no discurso dos sujeitos pesquisados duas categorias temáticas, que foram agrupadas e organizadas de acordo o núcleo de sentido em forma de binômios: *encontro-amizade* e *corporeidade-ludicidade*. Abaixo segue os excertos e respectiva discussão com os referenciais :

Categoria temática: Encontro-amizade

Excerto1

Pesquisador: - Ele tem amigos lá nessa academia de natação? Teve alguns amigos?

Familiar: Tem os colegas que fazem junto né com ele.....

Pesquisador: - - Uhum...e a senhora..pelo que ele fala né, ele conseguiu criar um laço de amizade, assim?

Familiar: - Tem..[...] **esses guris que fazem ali a natação com ele, ele tem amizade....** porque os “ruim”, esses que pegavam ele de implicância, é da outra escola [referindo-se a escola regular]

Excerto 2

Pesquisador: - Tu fez amizade lá [na oficina]?

Aluno: sim...

Pesquisador: - **Aé.....quantos assim..quantos amigos?**

Aluno: [aluno acena que sim com a cabeça] – Porque é um grupo inteiro que vai...

Pesquisador: - É uma aula com quantos mais ou menos?

Aluno: - Uns nove...

Pesquisador: - Uns nove?

Aluno: - É....

Pesquisador: - **E tem uns que são mais teus amigos, assim?**

Aluno: - **Sim...**

Pesquisador: - Vocês chegaram a fazer alguma coisa fora da oficina?

Aluno: - **Já....[...] eu saio com Adriano [integrante da oficina].....e saio com outra gente.....**

Neste ponto, as narrativas do aluno e sua familiar referem-se à oficina como espaço de “amizade”, de “grupo”, de “sair com os amigos”. Neste sentido, os temas abordados nas narrativas, com possível interpretação da oficina como “espaço de encontrar amigos”, remete-nos a necessidade de aproximação com as noções teóricas sobre “encontro” e “amizade”. Apesar do estudo não traduzir-se em uma abordagem pós-estruturalista, recorreremos aos autores pós-estruturalistas Gilles Deleuze e Francisco Ortega para promover a análise, mesmo que ainda de uma forma inicial, dos excertos 1 e 2. Para desenvolver a discussão sobre a categoria proposta como o binômio *encontro-amizade*, resgataremos o conceito de “amizade” propostos por Ortega, assim como conceito de “encontro” proposto por Deleuze a partir da Filosofia de Espinoza.

Ao abordar temas sobre “políticas de amizade”, Ortega (1999, 2000) refere-se a compreensão de “amizade” como uma dimensão afetiva de acolhimento e respeito ao outro em sua alteridade; como um espaço intersubjetivo no qual os sujeitos estão em mesma condição de revelação/aparição e de escuta acolhida e respeitosa – condição de igualdade política. Ele propõe

uma ruptura na tradicional semântica de amizade em torno de: proximidade, hábito, consenso, intimidade, familiaridade etc., para pensar uma amizade além das metáforas familiares e fraternalistas, uma amizade aberta para o outro, que não exclua e suprima a singularidade. Critica a associação dos discursos e práticas da amizade com a lógica da pureza, da homogeneidade, que impliquem a aniquilação e anulação do outro, referindo-se portanto, uma amizade que não é uma relação hedonista de adaptação e assimilação, mas uma relação agonística, na qual o encontro com o outro implica um movimento de transformação.

Segundo Ortega (1999), a amizade a partir da concepção foucaultiana - entendida como uma “estética da existência”, como espaço de intersubjetividade “agonística” em que é ressaltada a heterogeneidade no encontro com o outro - representa a possibilidade de experimentar e reinventar formas de existência, recusando modos de subjetividade e sociabilidade dominantes. Ressalta ainda, a compreensão foucaultiana da amizade como uma experimentação, como relação que não censura as diferenças e privilegia a alteridade nos processos de subjetivação.

Segundo Deleuze (2002), na filosofia de Espinoza tudo na natureza participa de uma ordem comum de encontros e os seres podem ser definidos pelo seu poder de “afetar” e de serem “afetados” por outros seres, em bons ou maus encontros. A esta potência que se fortalece ou enfraquece com os encontros, a este poder de afetar ou ser afetado, Espinoza chama de *conatus*, ou seja, um esforço para perseverar na existência. Nesse sentido, bons encontros, aumentam nossa potência de existir, agir e pensar (DELEUZE, 2002) .

Ainda sobre o tema do encontro, os referenciais do Programa Mais Educação, fazem interessante leitura sobre a relação entre o encontro da diferença - aí entendida como resultante da multiplicidade e não da diversidade - e a perspectiva de educação integral que propõe:

Promover o encontro entre modos diferentes de existir configura-se no desafio de constituir visibilidades das diferenças como matéria necessária à constituição do ser, de construção de identidades (pessoais, culturais, políticas, religiosas e sociais) e de reconhecimento e respeito do outro. Nesse sentido, **o encontro de diferenças e de diferentes nos conduz a diálogos possíveis para experiências comunicativas, indispensáveis para uma educação que se quer integral e integradora.** (BRASIL, 2009, p.46) [grifo nosso]

O documento reafirma a necessidade de reconhecimento das diferenças, da promoção da igualdade e do estímulo aos ambientes de trocas e

parafraseando Boaventura de Souza Santos (2002), pode-se dizer, em um projeto aberto, em que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneíza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo”. (BRASIL, 2009, p.31)

Com base na análise dos excertos 1 e 2 em diálogo com os referenciais de amizade e encontro propostos, evidencia-se que a oficina de natação tem proporcionado ao aluno um espaço de pertencimento e acolhimento das diferenças, espaço de troca de afetos e de experimentações. Um espaço de direito à igualdade e direito à diferença e por isso de potencialização da vida. Espaço de formação de vínculos de amizades que se reconhecem e se afirmam na diferença e em alteridade. Amizades construídas a partir das afetações de bons encontros que possivelmente contribuem significativamente no processo de inclusão do aluno na proposta da oficina.

Categoria temática: *corporeidade - ludicidade*

Excerto 3

Familiar: - na natação ele tem atenção....

Pesquisador: - Tem?

Familiar: - Tem...ele tem bastante atenção ali...porque a guria [a professora de natação]mesmo, é muito assim querida..ela gosta muito de **brincar com a criança...**

Pesquisador: - Uhum...

Familiar: - Ela fica dentro da piscina o tempo todo...

Pesquisador: - Ela trabalha com que tipo [...], ela trabalha com música?

Familiar: - Não pelo que quando eu ia ali né...[...] ela não trabalhava com música...

Pesquisador: -Uhum...

Familiar: - **É com brincadeira...**

Pesquisador: **Com brincadeira?**

Familiar: - É com bolas assim dentro d'água..aquela coisa....

Excerto 4

Pesquisador: - Tu sai cansado da oficina?

Aluno: - Um pouco...

Pesquisador: - Mais isso é ruim ou é bom?

Aluno: - **É bom...**ai vai direto pra uma ducha, uma ducha gelada ou quente, tanto faz...

Pesquisador: - Tu te sente mais cansado ou mais relaxado?

Aluno: - **Mais relaxado...**

A familiar do aluno destaca a “atenção” dispensada ao mesmo na oficina através de “brincadeiras”, o aluno refere um “relaxado” ao final das atividades, o que entende como positivo. A partir da análise das contribuições da oficina relatadas no excertos, ou seja, daquilo que a avó denomina de “brincadeira” e o aluno denomina de “relaxamento”, propomos uma categoria temática que promovesse a discussão sobre os conceitos de corporeidade e ludicidade, formando o binômio *corporeidade-ludicidade*. Para isso, recorreremos aos conceitos de *corpo lúdico* de Silvino Santin, e de *Se-movimentar*, tal como proposto pelo autor Elenor Kunz, duas autoridades na produção de conhecimento na área de Ciências do Movimento Humano.

Santin (2001) assinala que o lúdico é um destes valores que escapam às malhas do controle dos métodos científicos quantificados, aproximando-se mais do comportamento

do gosto, do valor estético, da dinâmica da sensibilidade, da inconstância das emoções. Para o autor, parece claro que o lúdico e a ludicidade não se submetem ao controle das lógicas racionais; não sendo o “corpo lúdico” reduzido a um produto dos artifícios de um sujeito cognoscente. Pois para ele,

Sem corpos, a ludicidade não consegue acontecer. O brinquedo precisa ser uma encarnação corporal porque os valores lúdicos que acontecem na ação lúdica só podem ser vividos, sentidos e amados pelo corpo. É por isso que o brinquedo produz fruição, caso a ideia de produção seja correta. Talvez com maior precisão se deva dizer que o brinquedo é fruição. **A fruição –jouissance em francês – expressa uma situação existencial que pode ser vivenciada corporalmente. Não é apenas um sentimento, uma emoção, um prazer, mas um conjunto de valores que são experimentados por aquele que brinca, experiência que é, no fundo, estritamente pessoal, renovada a cada novo brinquedo.** Nela não se excluem o esforço, sacrifício, a frustração, porque fazem parte da paisagem lúdica que é uma forma de viver, e viver, diz Levinas, é fruir a vida (*Totalité et infini*, p.87); assim podemos dizer que brincar é fruir o corpo. O brinquedo é fruição, e fruição é corporal. Por isso é plenamente correto dizer-se que corpo se torna lúdico, é lúdico (SANTIN, 2001, p.57). [grifo nosso]

Santin faz referência a um “corpo lúdico”, ludicidade do corpo que corresponde a valores vividos, a situações, a emoções explicitadas das mais diferentes formas:

Não dei a visão de corpo lúdico, pelo simples fato que o lúdico não constitui uma categoria igual ao valor estético, de saúde ou de performance de um corpo. O lúdico é uma maneira de viver, de ser e de fazer. Penso que podemos apenas encontrar caminhos [...] que nos conduzem para os espaços do brinquedo, onde os corpos são criados e vividos ludicamente. [...] **Para mim fica claro: o corpo lúdico pensa, sonha, inventa, cria mundos, onde é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com amor e liberdade.** (SANTIN, 2001, p.117) [grifo nosso]

Kunz (1994), afirma que o movimento humano não pode ser compreendido como uma simples reação a estímulos e em consequência de forças ou energias. O movimento que é humano, é sempre uma conduta para algo, consistindo de uma totalidade de relações que envolvem situações concretas e sentidos/significados para quem individual ou coletivamente o pratica. Amparada nas teorias de Buytendjik e Trebels, Kunz refere-se ao conceito de um *Se-movimentar* como: o movimento como ação de um sujeito; o movimento como uma ação vinculada a uma determinada situação; o movimento como uma ação relacionada a um significado. O *Se-movimentar* é sempre um acontecimento fenomenológico relacional, relação intencional de ações significativas, diálogo entre Homem e Mundo. Assim, para o autor, compreender o “mundo fenomenológico” das interpretações naturais de um *Se-movimentar* como correr, saltar, nadar, andar de bicicleta tem uma relevância didática muito grande, especialmente pelo entendimento de que este “mundo” se constitui para a criança e para o adolescente uma forma muito especial de um “compreender-o-mundo-pela-ação”

(KUNZ, 1994, p.96).

Complementando, Silva et al. (2009) destacam que a fruição de uma experiência no grau de envolvimento que algumas práticas corporais – como é o caso a prática da natação e das atividades lúdicas na piscina - podem proporcionar coloca em jogo o conjunto dos órgãos e sentidos humanos, retomando possibilidades sensíveis esquecidas, possibilidades, essas, que podem fornecer outros registros a partir do qual o sujeito pode se reconstruir.

Entendemos que as referências nas narrativas do aluno e sua familiar à “brincadeira” (vivência lúdica) e ao “relaxamento do corpo” (corporeidade-prazer) nos permitem apontar que a oficina de natação contribuiu para o processo de inclusão do aluno a partir do reconhecimento e afirmação de sua corporeidade; ludicidade vivida como corporeidade através de práticas corporais prazerosas que traduzem-se em modo privilegiado de compreensão do mundo pela ação.

Considerações finais

Xavier (2012) refletindo sobre o processo educativo, refere que privilegiar a dimensão cognitiva não pode secundarizar outras dimensões humanas como as emocional- afetiva e a físico-corpórea, “pois é preciso não esquecer que o crescimento intelectual e afetivo dos indivíduos não se realiza sem um corpo, e que este corpo, enquanto uma das dimensões do humano tem sua concepção demarcada histórico-culturalmente” (p. 37-38). Neste sentido, a experiência analisada como estudo de caso aponta duas importantes contribuições das vivências realizadas no espaço da oficina de natação para o processo de inclusão do adolescente, visualizadas a partir do reconhecimento de duas dimensões evidenciadas por Xavier em sua reflexão:

- **reconhecimento da dimensão emocional-afetiva:** dimensão das relações humanas; das políticas de amizade que se reconheçam na diferença e que possibilitam bons encontros;
- **reconhecimento da dimensão físico-corpórea:** das linguagens humanas; reconhecimento de corpo como manifestação viva (corporeidade), de uma ludicidade que se faz corpo (da fruição pelo corpo e da criação pelo gesto); de um *Se-movimentar*, movimento que se faz humano pelo reconhecimento de sujeitos, contextos e significados.

Por fim, compreendemos que práticas como o exemplo da oficina de natação do Programa Mais Educação em questão, podem contribuir de modo significativo no processo inclusivo de alunos na rede educacional, visto que contemplam de forma harmônica necessidades e potencialidades dos alunos. Constituem-se em práticas educativas que promovem inclusão na medida em que instauram uma transição interessante entre uma ótica voltada para a inclusão de

“alunos de com necessidades educativas especiais” para uma perspectiva de inclusão que conceba os alunos como “sujeitos com necessidades e potencialidades educativas singulares”. Práticas traduzidas em um diálogo com o mundo a partir de momentos de fruição corporal. Aprendizagens de experimentação sensível e de compreensão do mundo pela ação. Práticas de *Se-movimentar* que possibilitaram reconhecimento de sujeitos em alteridade, produziram sentidos e por acolhimento às diferenças resultantes das multiplicidades – por isso constituindo-se como práticas inclusivas relevantes na trajetória de vida do aluno.

Neste sentido, compreendemos que a educação se faz mais integral quanto mais inclusiva for - afirmando estéticas de existência em alteridade - e a educação se faz mais inclusiva quando mais amparada for em uma concepção que reconheça as múltiplas dimensões da condição humana traduzidas em práticas pedagógicas inovadoras. Educação que também se faça inclusiva, no sentido que implique na potencialização da manifestação criativa a partir do desenvolvimento de novas linguagens, discursos, práticas e contextos. Uma educação integral e inclusiva marcada pela potencialização da diferenças e pela construção de processos singulares. Uma educação que prepara para a vida mas que também seja comprometida com o fluir da vida, com o fruir do corpo e com a promoção de bons encontros. Uma educação de espaços e tempos diferenciados, mas que também promova e fortaleça relações de amizade que se reconheçam e que se potencializem em alteridade. Uma educação que seja inclusiva por que promova acessibilidade a diferentes práticas, linguagens e espaços, muitas vezes inacessíveis as camadas mais vulneráveis da população brasileira; uma educação que seja integral porque reconheça a multiplicidade, os processos singulares de existência. Uma educação voltada para a fruição, potencialização e afirmação da vida.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; e BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília : UNESCO, 2009. p.11-24

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

BRASIL. Ministério da Educação. **Tendências para a educação integral**. São Paulo : Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral** : texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília : Mec, Secad: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. BRASÍLIA: 2008.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do

Ministério da Educação. **Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Educação Especial.** Versão preliminar. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>
Acessado em: 27dez2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. **Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Esporte e lazer.** Versão preliminar. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>
Acessado em: 27dez2012.

DEFOURNY, Vincent. Apresentação. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; e BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília : UNESCO, 2009. p. 8

DELEUZE, Gilles. **Espinoza: Filosofia Prática.** São Paulo: Editora Escuta 2002.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação; 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009. p.65-88.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, p. 15-24, 2006.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Ed. Unijuí: 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11º ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral.** Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, 2009. p.12 – 15

ORTEGA, F. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico a opressão do rendimento.** 3º ed.. Porto Alegre: Edições Est, 2001.

SILVA, Ana Márcia et al. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais In: FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (Orgs.). **Práticas corporais no contexto contemporâneo : (in)tensas experiências.** – Florianópolis : Copiart, 2009. p.10-27

XAVIER, Maria Luisa. Educação Integral nas diretrizes curriculares nacionais e a exigência de um novo ordenamento curricular. **Rev. Trajetória Multicursos** – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, Nº 7. Ago/2012. p. 35-45.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.