

**A EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES
CONCEPTUAIS E METODOLÓGICAS**

**PHYSICAL EDUCATION IN RELATION TO THE INCLUSIVE EDUCATION: CONCEPTUAL AND
METHODOLOGICAL REFLECTIONS**

David Rodrigues*

RESUMO

A Educação Inclusiva é uma orientação dominante na maioria dos países que subscreveram a Declaração de Salamanca em 1994. Ao se definir a Educação Inclusiva (EI) como "para todos e para cada um", procura-se desenvolver e construir modelos educativos que rejeitem a exclusão e promovam uma aprendizagem livre de barreiras. A Educação Física (EF), enquanto parte integrante e inalienável do currículo, tem-se mantido à margem deste movimento inclusivo. Se por um lado as aparências indicariam uma menor dificuldade na inclusão de alunos com dificuldades nas aulas curriculares de EF, a realidade nos indica, no entanto, que o professor de EF se encontra menos apetrechado para responder aos desafios da Inclusão. Existe na EF uma "dupla genealogia de Exclusão", que implica uma maior dificuldade em responder à diversidade. É sugerido que sejam melhorados os modelos de formação e apoio para possibilitar uma resposta mais adequada do professor de Educação Física.

Palavras-chave: Educação física. Inclusão. Escola.

A ESCOLA E A DIFERENÇA

O desenvolvimento, no século XIX, na Europa, da escola 'universal, laica e obrigatória' é uma movimento internacional que, pelo menos ao nível das suas intenções, procurou dar à totalidade da população uma base comum de instrumentos de cultura que permitisse aplanar as grandes diferenças socioculturais dos alunos. A escola universal seria assim uma espécie de elemento compensatório, que, dando a todos os alunos um conjunto de conhecimentos comuns, lhes permitiria com mais equidade o acesso à competição, de onde sobressairiam os melhores.

O certo é que, pensada para ser solução de um problema, a escola - que hoje designaríamos por escola pública - foi-se tornando parte do problema que tinha por objectivo resolver. Criada para dar a todos a educação básica a que

todos deveriam ter acesso, a escola pública tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e colocaram precocemente fora da corrida da aquisição de competência largos estratos da população escolar. Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc. levaram a escola, a quem incumbiria integrar e acolher a todos, a ser, ela própria, um instrumento de selecção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (RODRIGUES, 2001)

Os valores das 'escolas especiais' estão embebidos dos valores da escola tradicional. São duas faces de uma mesma moeda. A escola tradicional constituiu-se, como dissemos, com o

* Departamento de Educação Especial e Reabilitação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

fim de homogeneizar o capital cultural de todos os alunos para, desta forma, cumprir o seu desiderato de igualdade de oportunidades. Porém, não era previsto que alunos com qualquer necessidade especial de educação, originada, por exemplo, de uma deficiência, fossem integrados nela, porquanto a escola procurava a homogeneidade não só nos conteúdos, mas também nos alunos. É neste contexto que surgem as escolas especiais, organizadas majoritariamente por categorias de deficiência, com a convicção de que, agrupando os alunos da mesma categoria e das mesmas características, se poderia aspirar a desenvolver um ensino homogêneo, segundo o modelo da escola tradicional. Por isso, a concepção da escola tradicional e homogênea remete para a criação das escolas especiais: elas são, como dissemos, dois aspectos do mesmo tipo de valores.

Várias correntes de opinião sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais influenciaram a disseminação do modelo de integração escolar. De entre estas correntes de opinião, actualmente com um valor meramente histórico, salientaríamos:

- a) 'educação no meio menos restritivo possível', inicialmente esboçada nos Estados Unidos por Lilly (1970), ao defender que a educação de alunos com deficiências deveria ser realizado na escola regular, através da criação de 'envolvimentos diferenciados na sala de aula';
- b) a Lei Pública 94-142 dos Estados Unidos, obrigando à educação de todas as crianças no 'meio menos restritivo possível';
- c) a perspectiva 'não-categorial' enunciada por Smith e Neisworth (1975), ao desvalorizar as categorias como pressuposto educacional;
- d) o conceito de 'normalização' desenvolvido por Nirjke (1978), indicando o desiderato de proporcionar às pessoas com necessidades especiais condições em tudo semelhantes às daquelas que não têm esse tipo de necessidades;
- e) o conceito e modelo de apoio subjacente de 'necessidades educativas especiais', avançado pelo relatório Warnock (Reino Unido) em 1978, que situa no currículo e não na colocação especializada a ênfase na educação de alunos com deficiências.

O modelo da **escola integrativa** desenvolveu-se rapidamente em Portugal, não tendo sido estranhas a este rápido desenvolvimento as condições de inovação e reestruturação que se verificaram a seguir à revolução de 25 de Abril de 1974. A título indicativo, no fim de 1997, 75% dos alunos com dificuldades recebiam a sua educação na escola regular, o que significava 38.486 alunos apoiados por cerca de 6200 professores (COSTA; RODRIGUES, 1998). As percentagens de alunos com NEE educados nas escolas regulares no final de 2001, de acordo com dados fornecidos pelo Ministério da Educação, apontam para 93%.

O modelo da escola integrativa contém, não obstante, algumas contradições, que se foram tornando mais evidentes ao longo da sua implantação. Criaram-se notoriamente dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades educativas 'normais' e os alunos com necessidades educativas 'especiais'. Ora, este entendimento dicotómico da diferença criava situações de desigualdade ostensiva: os alunos que tinham uma deficiência identificada tinham direito a um atendimento personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar; pelo contrário, os alunos sem uma deficiência identificada (mesmo que com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc.) não encontravam apoio, permanecendo esquecidos e muitas vezes marginalizados (RODRIGUES, 2000).

Assim, a escola integrativa, apesar de ter proporcionado a entrada na escola tradicional de alunos com necessidades especiais, fica francamente aquém do objectivo de universalidade, conseguindo, quando muito, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência. Talvez uma das causas mais determinantes desta insuficiência seja a escola integrativa ter-se preocupado exaustivamente com o apoio ao aluno e não ter cuidado a intervenção no professor e no todo da escola.

A proclamação da 'Declaração de Salamanca' (UNESCO, 1994) é uma verdadeira 'magna carta' da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da

escola regular na educação de alunos com NEE. Selecionaríamos, a título de exemplo, esta passagem do ponto 2:

As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...] (UNESCO, 1994)

Educação inclusiva pode ser definida como

o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular (HEGARTY, 1994).

Este conceito é simultaneamente muito simples e muito radical. A sua radicalidade situa-se na 'educação apropriada e de alta qualidade' e nos alunos com 'necessidades educativas especiais'. Assim a educação, no seguimento dos movimentos que conduziram à sua obrigatoriedade e universalidade, não é já só para alunos com condições de deficiência encontradas numa lógica médico-psicológica, mas para alunos com qualquer necessidade especial, conceito que engloba, desde o relatório de Warnock, todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em seguir o currículo escolar.

Em síntese, a questão coloca-se na forma como a Escola interage com a diferença. Na escola tradicional, a diferença é proscrita e remetida para as 'escolas especiais'. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso.

A EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Física (EF), como disciplina curricular, não pode ficar indiferente ou neutra

em face deste movimento de educação inclusiva. Fazendo parte do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva. O tema da educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado no nosso país, talvez devido ao facto de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar. Este assunto, quando abordado, é considerado em vista de um conjunto de idéias feitas e de lugares-comuns que não correspondem aos verdadeiros problemas sentidos. É como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações.

As aparências

Existem várias razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva.

Em primeiro lugar, em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende sejam vivenciados ou aprendidos pelos alunos nas suas aulas. Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo em face de alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores têm dificuldade em abdicar, devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames dos programas. Assim, aparentemente a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva, devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, conseqüentemente, levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional, sendo eles por isso freqüentemente

solicitados a participar em projectos de inovação na escola.

Em terceiro lugar, a EF é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Mesmo tendo-se consciência das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevados de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

As constatações

As constatações sobre a efectiva contribuição da EF para a inclusão de alunos com dificuldades, no entanto, quando analisadas com mais detalhe, são mais problemáticas. Também por várias razões.

Antes de mais, no que respeita às **atitudes** mais ou menos positivas dos professores de Educação Física (PEF) em face da inclusão de alunos com dificuldades, não encontramos a homogeneidade que as aparências sugerem. Os estudos feitos sobre esta matéria indiciam importantes diferenças nestas atitudes, as quais dependem de vários factores, entre os quais realçaríamos os seguintes: o género do professor (as mulheres evidenciaram atitudes mais positivas que os homens), a experiência anterior (os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas) (JANSMA; SCHULTZ, 1982), o conhecimento da deficiência do aluno (os professores que conheciam melhor a deficiência evidenciavam atitudes mais positivas) (MARSTON; LESLIE, 1983). Estas atitudes dependem do tipo de deficiência que o aluno apresenta (suscitando os alunos com deficiências físicas atitudes menos positivas) (ALOIA et al., 1980) e do nível de ensino em que o aluno com dificuldades se encontra (encontrando-se atitudes mais positivas diante de alunos que frequentam níveis mais básicos de escolaridade) (RIZZO, 1984). Por último as atitudes positivas sobre a inclusão dos PEFs encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com deficiência e - o que é curioso - negativamente relacionadas com o

número de anos de ensino, sugerindo que para a construção de atitudes positivas é mais importante uma experiência específica do que um simples acumular de anos de serviço (RIZZO; VISPOEL, 1991).

Verificamos assim que as atitudes mais ou menos positivas não podem ser relacionadas com a disciplina de EF, mas sim, com diversos tipos de variáveis que é necessário levar em conta.

Em segundo lugar, os aspectos **da formação dos professores de EF em Necessidades Educativas Especiais** deixam, em Portugal, muito a desejar.

Enviamos recentemente a todas as instituições de formação de professores de EF privadas e públicas de Portugal um questionário (integrado nas actividades do programa europeu Rede Temática de Actividade Física Adaptada (THENAPA – ‘Thematic Network in Adapted Physical Activity’). O objectivo deste questionário é identificar quem é responsável pela formação em NEEs em cursos de EF, caracterização das disciplinas ministradas e dados de opinião sobre aspectos positivos e menos positivos desta formação.

Recebemos seis respostas de escolas de formação, juntamente com os programas que eram leccionados.

Sem prejuízo de um tratamento mais especializado e aprofundado dos dados recebidos, que ficará para um artigo a publicar futuramente, podemos chegar desde já a algumas pistas descritivas:

- f) a maioria dos cursos existentes em Portugal não proporciona qualquer formação neste âmbito das NEEs aos seus futuros licenciados (realçaríamos a este propósito que o exemplo da negativa foi dado durante muitos anos pela Faculdade de Motricidade Humana, apesar de dispor de um departamento e Educação Especial e Reabilitação)
- g) a partir da análise dos programas verificamos que a formação inicial proporcionada é de carácter geral e raramente relacionada com aspectos concretos da inclusão em EF. Existem assim muitos itens programáticos relacionados com a caracterização da deficiência e com aspectos institucionais, mas poucos relacionados com boas práticas e

metodologias que facilitem a integração e inclusão. Noutros casos são contemplados conteúdos relacionados com modalidades de desporto adaptado, conteúdos que só remotamente poderão ter uma aplicação a casos de inclusão.

Verificamos assim que na formação inicial de PEFs os conteúdos de informação sobre NEE são frequentemente inexistentes ou então pouco direccionados para a resolução de problemas concretos de planeamento, intervenção ou avaliação que o futuro profissional possa vir a encontrar.

Em terceiro lugar, o apoio ‘de terreno’ proporcionado aos professores de EF é considerado insuficiente, no âmbito das respostas a este questionário. Existe um número muito deficitário de professores de apoio com a formação de EF, o que dificulta a existência de uma verdadeira retaguarda de competência para os profissionais de terreno. O apoio educativo para a inclusão de alunos em aulas de EF, quando existe, é dado em termos genéricos, por docentes que não são da área disciplinar, criando significativas dificuldades para que o professor de EF encontre uma mais-valia no diálogo com o professor de apoio. É importante que sejam criados para o PEF espaços de diálogo e de apoio que não se situem unicamente em termos pedagógicos genéricos, mas que possam situar-se na discussão de questões e casos concretos.

Em quarto e último lugar, **encontramos na EF uma dupla genealogia de razões que podem conduzir à exclusão**. Por um lado a EF desenvolve-se numa escola cuja cultura possibilita a exclusão de todos os que não se enquadrem nos padrões esperados. Esta possibilidade de exclusão não é negligenciável, sobretudo se atendermos às taxas de abandono e insucesso escolar. A EF, obviamente, é influenciada por esta cultura escolar, segue e participa nesta exclusão. Esta possibilidade de criar exclusão é, por vezes, usada por PEF até mesmo para afirmar a importância curricular da EF. Esta é uma primeira fonte de exclusão.

Por outro lado, a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF, cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição. Muitas

das propostas de actividades em EF são feitas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas. A própria prática desportiva – em particular quando usada sem uma perspectiva pedagógica – é uma actividade que não favorece a cooperação alargada, não valoriza a diferença e gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração. Esta cultura competitiva constitui uma segunda fonte de exclusão.

A ‘dispensa’ das aulas é bem a expressão da dificuldade real que os PEFs têm de criar alternativas positivas e motivadoras para alunos com dificuldades. A dispensa surge, por regra, sem que o professor seja consultado, sem que sejam estudadas outras hipóteses e [...] frequentemente com algum alívio do professor que se sente pouco capaz de dar resposta positiva ao caso, em face dos seus recursos e da informação e formação de que dispõe. Caberia aqui lembrar que, quando um aluno tem dificuldades, por exemplo, em Língua Portuguesa, a solução passa frequentemente por intensificar as suas oportunidades de aprendizagem; porém, por mais dificuldades que evidencie, ele não pode ser dispensado desta disciplina. Em se tratando de EF, por outro lado, se evidenciar dificuldades, ele pode ser dispensado. Isto é, sem dúvida, monosprezo pela EF.

PISTAS DE DESENVOLVIMENTO

Vemos, a partir daí, que existe uma real diferença entre o que é o ‘senso comum’ das representações sobre a disciplina de EF no que respeita à inclusão e os efectivos problemas com os quais a disciplina se defronta em dar um contributo para tornar a escola mais inclusiva.

O problema é ainda mal conhecido no nosso país devido, talvez, a que é mais cómodo considerar as aparências como verdade em lugar de olhar para as constatações.

Por isso, ao falar de pistas de desenvolvimento, a primeira que ocorre citar é, antes de tudo o mais, que se faça um levantamento rigoroso de como é que a disciplina de EF está apetrechada para participar no esforço de construir uma educação inclusiva. Este levantamento tem de incluir dois aspectos fundamentais: o campo da formação e o campo do apoio educativo e metodológico.

No campo da formação importa conhecer a situação da formação inicial dos PEFs e analisar os conteúdos ministrados. Conhecendo a importância desses dois fatores para a formação de atitudes positivas em face da inclusão e de experiências bem-sucedidas, devemos nos perguntar qual a utilidade da formação em NEE. Ainda sobre a formação, deveríamos refletir sobre a utilidade de uma disciplina de NEE na formação inicial que nos alerta para o valor da diferença, enquanto todas as outras enaltecem o valor da homogeneidade e da excelência do desempenho.

Para o campo do apoio educativo e metodológico deve ser enfatizado que o sistema de apoio educativo aos PEFs 'de terreno' deve ter competências específicas ao nível da EF. Há, sem dúvida, aspectos gerais da inclusão que podem ser apoiados por um docente generalista, mas se o apoio se der exclusivamente por estes aspectos, ficará certamente aquém de um apoio de qualidade. Usando mais uma vez uma comparação com outras áreas disciplinares, será que um docente de apoio com formação em Matemática poderá apoiar todos os aspectos de diferenciação curricular inerentes à inclusão na disciplina de Língua Portuguesa?

Feito este trabalho, será então, talvez, possível conhecer melhor e intervir melhor, de modo a que os professores de EF possam ser efectivos agentes de inclusão.

SÍNTESE

A discrepância entre as aparências e as realidades sobre as atitudes, a formação e o apoio que os professores de EF dispõem para a educação inclusiva é a pedra basilar da reflexão proposta neste artigo. Parece que, se for possível avaliar com frontalidade as realidades existentes e, conseqüentemente, desconstruir uma série de

idéias feitas, poderemos então identificar os factores que podem conduzir o professor de EF a ser um efectivo recurso da educação inclusiva. Enunciariamos, pela positiva, algumas sugestões que eventualmente permitirão avanços nesta matéria:

- h) A educação motora proporcionada através da disciplina curricular de EF é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito, o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele.
- i) A formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos, isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional. Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurar grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual, como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade?
- j) O apoio dado aos professores de EF (corporativismos à parte) deve ser dado por quem possa constituir um "amigo crítico" que ajude o professor a refletir e a encontrar soluções para os seus problemas. Em suma, deve ser um apoio especializado, que, quando necessário, seja específico e capaz de analisar com profundidade problemas complexos da disciplina de EF.
- k) A disciplina curricular de EF pode, com rigor e com investimento, ser efectivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva, e pode mesmo ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

PHYSICAL EDUCATION IN RELATION TO THE INCLUSIVE EDUCATION: CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL REFLECTIONS

ABSTRACT

Inclusive Education is a main educational orientation in most countries which signed the Salamanca Declaration in 1994. By defining the Inclusive Education (IE) as being "for everybody and each individual", we aim at creating an educative model that rejects exclusion and promotes learning without barriers. Physical Education (PE) is part of the inclusive curriculum. Apparently, PE seems to be more receptive to Inclusion, but in fact PE teachers seem to have more difficulties to deal with the inclusion challenges. In PE there is a "double exclusion genealogy" that implies a greater difficulty to answer to diversity. In this article some strategies to improve teacher's education and support are suggested, in order to make the inclusive quality of PE better.

Key words: Physical education. Inclusion. School.

REFERÊNCIAS

- ALOIA et al. Physical education teachers initial perceptions of handicapped children. **Mental Retardation**, v.18, no. 2, p. 85-87, 1980
- COSTA, A.M., RODRIGUES, D. Special education in Portugal. **European Journal of Special Needs Education**, v. 14, no. 1, p. 70-89, 1999.
- HEGARTY. Integration and the Teacher In: MEYER, C. J. W. ; PIJL, S. J. ; HEGARTY, S. (Eds.). **New perspectives in special education: a six country study of integration**. London : Routledge, 1994.
- JANSMA ; SHULTZ. Validation and use of a mainstream attitude inventory with physical educators. **American Corrective Therapy Journal**, v. 36, p. 150-158, 1982.
- MARSTON, R. ; LESLIE, D. Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. **The Physical Educator**, v. 40, p. 8-15, 1983.
- RODRIGUES, D. A caminho de uma educação inclusiva: uma agenda possível. *Rev. Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2000.
- RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença**. Porto : Editora Porto, 2001.
- RIZZO. Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 1, p. 263-274, 1984.
- RIZZO, T.L. ; VISPOEL, W. P. Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 8, p. 4-11, 1991.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa : IIE, 1994.

Recebido em 31/07/2003
Revisado em 18/08/2003
Aceito em 15/09/2003

Endereço para correspondência: David Rodrigues, Faculdade de Motricidade Humana, Estrada da Costa, 1495-688, Cruz Quebrada-Dafundo, Lisboa-Portugal. E-mail: drodrigues@fmh.utl.pt