

“A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas”

David Rodrigues

Universidade Técnica de Lisboa

Faculdade de Motricidade Humana

Departamento de Educação Especial e Reabilitação

"A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas",

Publicado no Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, pp. 73-81.

1. 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 sócio-culturais dos alunos. A escola universal seria assim como que um 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 educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola pública tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e que 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., fizeram com que a escola que deveria integrar e acolher todos, fosse, 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 constitui-se, como dissemos, para homogeneizar o capital cultural de todos os alunos para, desta forma, cumprir o seu desiderato de igualdade de oportunidades. Porém, não era previsto que os alunos com qualquer necessidade especial de educação originada por exemplo por uma deficiência, fossem integrados nela, dado a escola procurava a homogeneidade nos conteúdos mas também nos alunos. É neste contexto que surgem as escolas especiais, organizadas maioritariamente por categorias de deficiência, com a convicção de que agrupando os alunos com a mesma categoria e as 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 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% de alunos com dificuldades recebiam a sua educação na escola regular o que significava 38.486 alunos apoiados por cerca de 6200 professores (Costa e 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, no entanto, 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 (com a

intervenção com o aluno) e não ter cuidado a intervenção com o professor e com a escola no seu todo.

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)

O conceito de **educação inclusiva** pode ser definido 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.

2. A Educação Física perante a Educação Inclusiva

A Educação Física (EF) como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de Educação Inclusiva. Fazendo parte integrante 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 é abordado, é considerado face a um conjunto de ideias 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.

2.1. 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 outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas. Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo face a 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 face aos alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados com profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão e que conseqüentemente que levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional sendo por isso frequentemente solicitados para 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 evidenciam dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

2.2. As constatações.

As constatações sobre a efectiva contribuição da EF para a inclusão de alunos com dificuldades é, no entanto, e quando analisada com mais detalhe, mais problemática. Também por várias razões.

Antes de mais, no que respeita às **atitudes** mais ou menos positivas dos professores de Educação Física (PEF) face à inclusão de alunos com dificuldades não encontramos a homogeneidade que as aparências sugerem. Os estudos feitos sobre esta matéria indiciam importantes diferenças nestas atitudes que 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 e 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 qual o nível de ensino em que o aluno com dificuldades se encontra (encontrando-se atitudes mais positivas face a alunos que frequentam níveis mais básicos de escolaridade)(Rizzo, 1984). Por último as atitudes positivas sobre a inclusão dos PEF, encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com deficiência e, curiosamente, 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 e 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 em 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 o de identificar quem é responsável pela formação em NEE 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:

- a) a maioria dos cursos existentes em Portugal não proporciona qualquer formação neste âmbito das NEE aos seus futuros licenciados (realçaria a este propósito o exemplo pela negativa foi dado durante muitos anos pela Faculdade de Motricidade Humana apesar de dispor de um Departamento e Educação Especial e Reabilitação),

b) a partir da análise dos programas verificamos que a formação inicial que é 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 PEF os conteúdos de informação sobre NEE são frequentemente inexistente 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”** que é proporcionado aos professores de EF é, no âmbito das respostas a este questionário, considerado insuficiente. 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. A 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 espaços de diálogo e de apoio para o PEF 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 que tem uma cultura que 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 é obviamente influenciada por esta cultura escolar e segue e participa nesta exclusão. Esta possibilidade de criar exclusão é mesmo por vezes usada por PEF para afirmar a importância curricular da EF. Este 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 feitas 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, que não valoriza a diferença e que 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 PEF 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 face aos seus recursos e à informação e formação que dispõe de dar resposta ao caso. 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 e por muitas dificuldades que evidencie não pode ser dispensado desta disciplina; pode, no entanto, se evidenciar dificuldades em EF ser dispensado. Isto é, sem dúvida, monosprezo pela EF.

3. Pistas de desenvolvimento.

Vemos pois 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 a disciplina se defronta para 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 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 PEF e analisar os conteúdos ministrados. Conhecendo a importância que têm para a formação de atitudes positivas face à Inclusão as experiências bem sucedidas, devemos-nos perguntar qual a utilidade das formações em NEE. Ainda sobre a formação, deveríamos reflectir 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 PEF “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 ficar 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.

4. 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 ideias feitas, poderemos então identificar os factores que podem conduzir o professor de EF a ser um efectivo recurso da Educação Inclusiva. Enunciaria, pela positiva, algumas sugestões que eventualmente permitirão avanços nesta matéria:

- a) 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.
- b) 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 procurarem 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?
- c) 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 é preciso é específico e capaz de analisar com profundidade problemas complexos da disciplina de EF.
- d) 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.

A processo da inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais e de outros alunos com que a escola tem dificuldade de lidar, tem muito a beneficiar com as propostas metodológicas dos PEF que, com criatividade, podem usar a corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade.

Bibliografia

Aloia at al. (1980) "Physical Education Teachers initial perceptions of handicapped children, *Mental Retardation*, 18 (2), 85-87.

Costa, A.M., Rodrigues D. (1999) "Special Education in Portugal", *European Journal of Special Needs Education*, vol 14 (1), p.70-89

Hegarty (1994)"Integration and the Teacher" in: C.J.W, Meyer, S.J.Pijl and S. Hegarty (eds.) *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*, London, Routledge.

Jansma & Shultz (1982) "Validation and use of a mainstream attitude inventory with physical educators", *American Corrective Therapy Journal*, 36, 150-158.

Marston, R., Leslie, D. (1983) Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments, *The Physical Educator*, 40, 8-15.

Rodrigues, D. (2000) A caminho de uma Educação Inclusiva: uma agenda possível", *Rev. Inclusão*, 1 (1), p 1-12.

Rodrigues, D. (2001) "A Educação e a Diferença" in David Rodrigues (Org.) "*Educação e Diferença*", Porto Editora, Porto.

Rizzo (1984) "Attitudes of Physical Educators toward teaching handicapped pupils, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 263-274.

Rizzo, T.L., Vispoel, W. P. (1991) Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, IIE.