

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*

Ms. GISELE CARREIRÃO GONÇALVES

Mestre em Educação Física pela UFSC

Professora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq)

Resumo | O presente trabalho se ocupará em fazer reflexões acerca da inclusão de alunos com histórico de deficiência no ensino regular. Pretendendo ir além do romantismo discursivo, visando apontar os limites propositivos, sobretudo, no contexto da disciplina de educação física. Para tanto, faremos pontuais análises dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* referentes à educação física, além do Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Certamente a inclusão, por diversas questões paradoxais, apresenta-se como solo fértil para críticas, questionamentos, reflexões.

Palavras-chave | Inclusão; histórico de deficiência; educação física.

* O trabalho contou com apoio do CNPq, no âmbito dos projetos Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II e Documentação, Sistematização e Interpretação de *Boas Práticas* Pedagógicas nos Processos de Educação do Corpo na Escola.

PROVOCAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O presente trabalho se ocupará em fazer reflexões provocativas acerca da inclusão de alunos com histórico de deficiência no ensino regular inspiradas, sobretudo, em meu trabalho de dissertação¹, concluído no ano de 2009. Por compreendermos o tema como de extrema importância, pretendemos ir além do romantismo discursivo, visando apontar os limites propositivos, especialmente, no contexto da disciplina de educação física.

Como ensinar a dança, a capoeira, os esportes, a ginástica aos alunos que estão fora do padrão de normalidade? Essa é a pergunta que nos parece urgente neste momento. No entanto, os discursos românticos – propagados, inclusive, nos documentos norteadores das práticas pedagógicas – a omitem, ou melhor, encobrem a realidade pedagógica num misto de pureza, linearidade e tranquilidade, num cenário que se constrói por meio das tensões das relações interpessoais: a escola.

Para tanto, faremos pontuais análises dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*² referentes à educação física, além do Documento Subsidiário à Política de Inclusão.

É sabido, contudo, que a realização de críticas no campo do que se coloca hoje como “politicamente correto” – como é o caso da inclusão – gera desconforto. Porém acreditamos que denunciar os problemas, retirar a couraça da pureza, é almejar uma educação de qualidade para essas pessoas. Em outras palavras, vislumbramos questionamentos comprometidos com o conhecimento, ou não cabe mais à escola a função de ensinar?

-
1. Intitulado *Dos saberes da educação física escolar e suas (im)possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência*.
 2. É importante que se explicita que cada disciplina, cada área específica, possui uma elaboração que dá corpo aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Esse documento, produzido pelo MEC, circula em grande parte das escolas brasileiras, apontando conceitos, metas e objetivos que devem ser traçados por cada disciplina escolar.

UMA BREVE, PORÉM NECESSÁRIA, CONVERSA SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM HISTÓRICO DE DEFICIÊNCIA

Percorrer o caminho construído pelo discurso da inclusão escolar de crianças e jovens com histórico de deficiência³ é certamente caminhar em terreno incerto e inseguro. Por mais que os discursos, os documentos educacionais e os programas pedagógicos defendam e apostem numa relação com significativos ganhos, ao abrir as portas da escola regular para aqueles que algum dia estiveram limitados aos prédios das instituições de educação especial, as práticas pedagógicas, o cotidiano escolar, o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes sinalizam uma dissonância com essa propagação discursiva.

Os índices de evasão escolar, de repetência (quando não há a chamada “progressão automática”)⁴ e de defasagem dos conteúdos⁵ contrariam a harmoniosidade, a tranquilidade diante dessa situação.

Certamente a inclusão por diversas questões apresenta-se como solo fértil para críticas, questionamentos, reflexões. Parece-nos que algumas interrogações são legítimas neste momento. Teria a escola perdido sua função social: a de ensinar? Propiciar a convivência é o atual legado das instituições de “ensino”? De fato, é possível ensinar tudo a todos?

De acordo com Hannah Arendt, equivocamo-nos ao substituir o aprender pelo fazer, ou seja, “[...] é mais importante para a ‘arte’ de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto forem incapazes

3. A expressão “histórico de deficiência” será utilizada ao longo deste texto pautada na compreensão de deficiência como também sendo de possível construção social. Além de ser a deficiência um importante fator de subjetivação.

4. Em algumas redes de ensino, faz-se a opção pela “progressão automática”, especialmente nas séries iniciais. A progressão se justifica pelo entendimento de que o aprender se dá num processo, e não num único ano, o que significa que a repetência acarreta em inúmeros prejuízos pedagógicos às crianças. Desse modo, não há a repetência de nenhuma criança, partindo do princípio de que o que não fora apreendido num ano poderá ser no(s) próximo(s).

5. Evidentemente é sabido que não só os alunos com histórico de deficiência compõem essas assustadoras estatísticas.

de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão” (ARENDT, 2007, p. 232).

Nessa frase de Arendt, é clara a conexão com um dos pilares legitimadores das práticas inclusivas. A inclusão parece justificar-se não por propiciar a experiência do conhecimento para aqueles que possuem diagnóstico de deficiência, mas pela oferta da convivência. Estar junto daqueles que não são diagnosticados como deficientes é, sem dúvida, uma das maiores conquistas para os que ao longo da história estiveram confinados às instituições de educação especial, longe das referências da “normalidade”. Ou, antes disso, trancafiados e distantes do espaço público. Mas essa conquista também deve beneficiar os alunos sem deficiência. Afinal, estamos falando por meio da inclusão do convívio e respeito às diferenças, da tentativa de pôr fim à intolerância ao diferente.

Sendo assim, o aprender não parece desempenhar o papel fundamental no processo inclusivo, mas o conviver, o socializar, o estar junto, o aprender com as diferenças e o tolerar. O que acaba por descaracterizar a função social da escola: a de transmitir/construir conhecimento. Sobre isso, Hannah Arendt (2007) lembra-nos que a escola deve estar comprometida com a apresentação do mundo às crianças, e não se limitar a ensinar-lhes a “arte de viver”, pois “[...] uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (p. 247).

Falamos isso porque os documentos e os discursos defensores da *educação inclusiva* apontam para um projeto de mudança de atitude que se espera começar na escola. Estaríamos diante de uma educação que tem como responsabilidade melhorar o mundo, construindo em seus alunos diferentes valores, capazes de torná-los mais fraternos, tolerantes e humanistas. A esperança depositada na *escola/educação inclusiva* está casada com um projeto de sociedade, ou seja, colocar-se-ia para a construção de uma sociedade igualmente inclusiva.

O exagerado caráter de responsabilização da escola por um mundo melhor pode ser visto no recorte a seguir:

As referências usualmente feitas de inclusão no campo da educação consideram as dimensões pedagógica e legal da prática educacional. Sem dúvida, dois campos importantes quando se pretende a efetivação destes ideais. No entanto, uma importante ampliação da discussão sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria a consideração do contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2005, p. 22).

Quanto aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no trecho (composto por cinco parágrafos!) que comenta sobre os alunos com histórico de deficiência em aulas de educação física, lemos no último parágrafo: “A aula de educação física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos” (BRASIL, 1997, p. 31). Ou seja, mais uma vez recorre-se à nobreza da solidariedade, do respeito, enfim, de questões que sensibilizam para legitimar o que parece não estar legitimado e sim legalizado.

Essa discussão nos leva então a questionarmos o papel ocupado pelo conhecimento na formação escolar dos sujeitos com histórico de deficiência.

É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA?

A educação física, como disciplina escolar, também incorpora o projeto inclusivo. Embora solidária à inclusão, nem sempre sabe o que propor ao aluno com limitações motoras, por exemplo. Tendo o movimento como elemento central da sua legitimidade pedagógica, os alunos presos a cadeiras de rodas, próteses, ou que se locomovem por outros meios que não o caminhar, colocam em xeque suas “possibilidades” diante dos processos inclusivos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento de fundamental importância, responsável por nortear as práticas pedagógicas das escolas em todo o território nacional, deixam explícitos em diversos momentos os limites de intervenção dessa disciplina que se propõe inclusiva.

A educação física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de educação física (idem, p. 24).

Lembremos, porém, que os deficientes sensoriais, mentais e múltiplos também compõem o quadro discente das escolas brasileiras. Temos então uma nítida discordância com o que está proposto na legislação e também com o que se intenta enquanto práticas pedagógicas nas escolas. Outro ponto que merece ser destacado é que, conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – documentos responsáveis por sinalizar possibilidades no universo escolar e por dar uma identidade às disciplinas escolares –, o compromisso da educação física deve estar voltado, quando aos deficientes, aos físicos. Logo, quando tal documento “permite” uma “flexibilização” na intervenção pedagógica ante os alunos com diagnóstico de deficiência, ao silenciar sobre eles, acaba permitindo que esses alunos tenham uma formação diferenciada, uma formação limitada.

Seguindo nossa leitura, encontramos outra questão bastante instigante, convidativa ao debate. Refere-se às “potencialidades corporais”, tema de grande importância em um universo que tenta administrar sua tensa relação entre o corpo potencializado (para correr, saltar, rolar, jogar) e despotencializado (para correr, saltar, rolar, jogar):

Os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, que são construídos concomitantemente com o desenvolvimento de práticas corporais, ao mesmo tempo que dão subsídios para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo, permitem compreendê-los como direitos humanos fundamentais (idem, p. 25).

Aqui nos chama a atenção a expressão “potencialidades corporais”, que nos permitem perguntar sobre os corpos que em alguma medida estão/são *despotencializados*, ou seja, aqueles que não se aproximam da “normalidade”, estão “presos” a cadeiras, ferros, estereotípias, falta de controle de toda e qualquer ordem. Uma vez que a educação física se pauta na eficiência (mais rápido, mais ágil, mais alto), a normalidade ocupa um

papel fundamental. Como pensar a máxima eficiência em um ambiente em que estão a normalidade e a anormalidade convivendo? Como pensar a educação física para aqueles que trazem em seus corpos a mais absoluta fragilidade? Pois alguns não podem pegar sol, ficar expostos ao vento ou à poeira, não podem correr, saltar, equilibrar, sentar-se ao chão! É preciso que se fale da educação física também para esses que trazem a marca da total *despotencialização corporal* nos moldes das quadras e dos pátios escolares. Apesar da insistente tentativa de sustentarmos (profissionais da área) nossos discursos inclusivos por meio das “potencialidades individuais”, é preciso reconhecer que a educação física escolar pouco se aproxima de uma prática pensada e planejada para quem não pode correr, pular, saltar, jogar bola ou dançar. Afinal, a educação física escolar não se ocupa das deficiências. Para ela, ainda é recente e difícil ser acessível para a deficiência e eficiência ao mesmo tempo.

Não temos a intenção de limitar os sujeitos com histórico de deficiência à sua deficiência, negando-lhes qualquer possibilidade de intervenção por meio do movimento, mas compreendemos que o debate precisa ser feito a partir de sujeitos reais e da educação física brasileira também real.

Para reforçar nosso argumento, recorreremos a outro trecho do referido documento:

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de educação física (idem, p. 27).

O “aprender a movimentar-se”, como sugere o recorte acima, parece-nos que está somente no plano discursivo. Afinal, lidar com as diferenças entre normalidade/anormalidade não ocorre de forma tão harmoniosa como sugerido. Muitas vezes as interações são rejeitadas, as ações coordenadas do corpo inexistem para os alunos dominados por movimentos involuntários, o planejar pode ser tarefa muito complexa para o deficiente mental. Diante do exposto, fica evidente que a educação física está pensada para quem controla seus movimentos, para quem

não possui dificuldades em relacionar-se, para quem possui a dimensão cognitiva preservada. Enfim, são inúmeras as expressões de alunos(as) idealizados(as), representados(as) nos discursos sobre tudo aquilo que é possível fazer. Embora seja de fundamental importância realçar as potencialidades, admitir as possíveis ausências também deve ser algo atrelado às estratégias pedagógicas.

É preciso pensar nas práticas que não conseguem dinamizar essas questões, afinal é sabido que existem êxitos em muitas práticas pedagógicas, mas é preciso pensar também nos fracassos e colocá-los em evidência. Somente a partir do reconhecimento da existência do fracasso (bem como do sucesso) é que podemos refletir e propor alternativas, ou seja, considerando o ato de ensinar na sua complexa teia de relações, nos seus conflitos, nos seus contrastes, nos seus dilemas, por fim nos seus contornos que lhe dinamizam, que lhe caracterizam em sua particularidade. Em outras palavras, em uma linha tênue: ora de fracasso, ora de sucesso.

A problemática da educação inclusiva é um dos assuntos mais polêmicos da contemporaneidade, sobretudo, porque, se por um lado é preciso apostar e dar oportunidade aos desfavorecidos, por outro ninguém sabe ao certo como materializar os processos inclusivos. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* lemos que “[...] experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de impotência que, num limite extremo, inviabiliza a aprendizagem” (idem, p. 30). Interessante pensar tal afirmativa no contexto da educação inclusiva. Afinal, os fracassos – tanto para quem aprende como para quem ensina – circunscrevem as dinâmicas da escola, uma vez que nem só de ações bem-sucedidas vivem os educadores e os educandos. Conviver no universo escolar é se defrontar com inúmeras frustrações, pois lidar com o conhecimento – seja no lugar social de aluno, seja no de professor – é tarefa árdua, exige dedicação, empenho, condições objetivas propiciadoras. De algum modo, “espremer” – no sentido metafórico, para pensarmos as tentativas de adaptação às avessas – esses alunos no ensino regular não estaria inviabilizando a aprendizagem, uma vez que poderão ser em grande medida vítimas de sucessivos fracassos?

Também é importante salientar que grande parte das discussões feitas pela educação física, no que tange à deficiência, se limita a tratar dos esportes adaptados⁶ como solução, inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais* também sinalizam para essa possibilidade. No entanto, considerando que a educação física escolar é severamente criticada pela hegemonia do modelo esportivizado, nessa mesma lógica poderíamos seguir nossa contestação quanto ao ensinamento das modalidades paradesportivas durante suas aulas. Além do mais, dedicar somente o ensino do paradesporto como conteúdo para as turmas com alunos com histórico de deficiência é de alguma forma assumir que, para além disso, não sabemos o que fazer em nossas aulas. Esse fato se une ainda à negação do direito ao conhecimento dos demais conteúdos, como dança, ginástica, lutas, práticas corporais oriundas da cultura popular, e ao caráter segregador do paradesporto, que na busca da inclusão acaba por separar deficientes e não deficientes em sua prática. De modo que, pautados nas comparações objetivas e na sobrepujança (KUNZ, 2001), não há possibilidade de comparar objetivamente crianças deficientes com crianças não deficientes.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que se ocupam em discutir o 3º e 4º ciclos, o tópico que faz essa discussão tem um título diferenciado: “Portadores de necessidades especiais”. Amplia, portanto, sua população, mas, de modo geral, o texto permanece o mesmo, com pequenas alterações. Porém o que chama a atenção é a ênfase no estímulo à participação em competições paradesportivas. Devemos lembrar que tais ciclos correspondem à 5ª e 6ª série (3º ciclo) e à 7ª e 8ª série (4º ciclo), ou seja, trata-se do processo de esportivização nesse momento escolar. “Caminham, também nesta direção, a informação e a discussão sobre a participação de

6. Esportes que sofreram modificações para serem praticados por pessoas com alguma deficiência. Seu nascimento data do fim da Segunda Guerra Mundial, quando foram pensados como mecanismo de reabilitação e de reinserção social para os mutilados. É importante salientar que o *goalball* é a única exceção e, embora receba o adjetivo de “adaptado”, não sofreu adaptação de nenhum outro esporte convencional. Sua criação foi pensada exclusivamente para a prática por pessoas cegas ou com baixa visão.

portadores de necessidades especiais em competições oficiais, adaptadas para cada condição específica, em que se pode valorizar a superação de limitações e impedimentos” (BRASIL, 1998, p. 57).

Ou seja, é preciso retomar exclusivamente o esporte como saída para esses alunos. É preciso ignorar a discussão feita pela educação física escolar ao longo dessas últimas décadas que preconiza a disciplina para além da esportivização. Propor somente o paradesporto para esses alunos é de algum modo mantê-los à parte das propostas e reflexões atuais acerca da disciplina. É oferecer-lhes um universo próprio, desconectado da educação física escolar. Também não podemos deixar de mencionar a contradição nas linhas de um documento que, ao mesmo tempo em que trabalha na perspectiva da “cultura corporal”, defende a exclusividade do ensino-aprendizagem do esporte adaptado para aqueles(as) com diagnóstico de deficiência, ou seja, a proposta de educação para os(as) alunos(as) com histórico de deficiência não acompanha o debate contemporâneo da educação física escolar. Discussões preocupadas com uma disciplina esportivizada, limitada ao ensino-aprendizagem dos esportes, esquecendo de seu imenso leque de intervenções possíveis (dança, capoeira, brincadeiras populares, lutas, ginástica). Propor uma educação física nos moldes do paradesporto é de algum modo também ignorar a dança, as lutas, as brincadeiras populares. É compreender que para aqueles com deficiência não há outra solução – nos termos das práticas corporais – que não seja a vivência do paradesporto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (LONGE DE) FINAIS

Na pauta do dia dos temas contemporâneos das escolas brasileiras, está a inclusão de alunos com histórico de deficiência. Justifica-se essa postura pedagógica por meio de uma democratização da escola pública. Avanços são registrados, afinal, os desfavorecidos (seja economicamente, por questões étnicas, ou por apresentarem diagnóstico de deficiência) ascendem à escola. Porém isso nem sempre significa ter acesso real ao conhecimento.

Ao abrir suas portas a todos(as), a escola parece deixar de desempenhar sua função social: ensinar. Inúmeras matrículas são registradas, assim como inúmeros analfabetos funcionais são “formados” no trajeto escolar. É em um processo de precarização que se fomenta a “escola democrática”.

É também nesse cenário de democratização/precarização que se delega à escola a responsabilidade da construção de uma sociedade inclusiva. Porém nem sempre a escolarização ocorre com sucesso, alcançando o seu objetivo de ensinar, transmitir conteúdos, construir conhecimentos, ou como diz Hannah Arendt, “apresentar o mundo” aos novos. No entanto, tudo indica que fracassar nesse sentido não caracteriza um problema, já que a convivência e a busca pela construção de um mundo inclusivo são prioridades, e por isso justificam tal ineficiência escolar.

E como pensar a escola sem pensar a educação física, já que essa compõe igualmente o quadro das disciplinas curriculares? Desse modo, pensar na educação física escolar é também pensar numa educação física num projeto de escola inclusiva. E o que a disciplina propõe nesses termos?

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* destinados a ela mostram-nos que muito pouco se sabe propor para esses alunos. Nossas (limitadas) reflexões no campo apontam para constantes contradições, silêncios metodológicos e incoerência conceitual. Quando não sabemos por qual caminho seguir, recorreremos àquele que em grande parte nos legitima na escola: o esporte.

Porém, se para a educação física escolar proposta aos não deficientes se sugerem a superação da esportivização, a ampliação do repertório de conteúdos, o olhar crítico ante a hegemonia do esporte nas aulas dessa disciplina, não nos parece viável que para aqueles com histórico de deficiência a discussão caminhe para o lado oposto!

Pensar a educação física escolar num enfoque inclusivo requer, antes de tudo, livrar-se do romantismo. Se hoje os alunos com histórico de deficiência fazem parte do corpo discente das escolas regulares, é preciso que se pense e discuta com seriedade as possibilidades e os limites das

intervenções pedagógicas para esses sujeitos. Substituir o conhecimento pela socialização não nos parece uma proposta educativa inclusiva, afinal, se estão na escola, possuem o direito de igualmente ter acesso ao conhecimento; de igualmente escolarizar-se, alfabetizar-se, participar efetivamente das aulas de educação física. Pensar em possíveis adaptações não significa substituir conteúdo por convivência!

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Educação física: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Educação física: ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC, 2005.

GONÇALVES, G. C. *Dos saberes da educação física escolar e suas (im)possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência*. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

Recebido: 15 set. 2009

Aprovado: 20 dez. 2009

Endereço para correspondência

Gisele Carreirão Gonçalves

Rua Professor Emanuel Paulo Peluso, 537B – Morro das Pedras

Florianópolis – SC

CEP 88066-040

giselecarreiraogoncalves@yahoo.com.br