

INCLUSÃO SOCIAL DE DEFICIENTES FÍSICOS E MENTAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

João Lucas Pinheiro Piel²

Silvano Ferreira de Araújo³

Resumo: A Educação Física é componente curricular que muito contribui para a formação dos alunos. Por meio dos seus conteúdos, faz com que os indivíduos tenham atitudes e sejam motivados a práticas saudáveis por meio do estímulo da percepção corporal, levando-os a adquirirem uma visão positiva sobre a cultura corporal do movimento. As aulas de Educação Física proporcionam elementos para que os alunos adquiram hábitos de vida mais saudáveis, além de apresentarem possibilidades de atividades para que crianças e jovens possam escolher, de forma autônoma, aquelas que mais gostam e melhor se adequem às suas possibilidades físicas. Este trabalho teve o objetivo de problematizar como um grupo de professores de Educação Física das redes pública e privada de Ponta Porã, município de Mato Grosso do Sul, compreendem a inclusão social de pessoas com deficiências físicas e mentais nas aulas do referido componente curricular. A abordagem da pesquisa foi de caráter qualitativo, de natureza descritiva. Ao todo, participaram da pesquisa três professores do sexo masculino. Como instrumento de coleta de dados aplicou-se um questionário contendo cinco questões dissertativas. Os resultados demonstraram que os professores receberam uma formação mínima para trabalhar com alunos com deficiências físicas e mentais, mas que ainda assim lhes permitem adotar metodologias didáticas com vistas à sua inclusão, bem como promover melhoria na socialização desses indivíduos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Física. Deficiência física e mental.

Abstract: Physical Education is a curricular component that greatly contributes to the formation of students. Through its contents, it makes individuals have attitudes and are motivated to healthy practices by stimulating body perception, leading them to acquire a positive view of the movement's body culture. Physical Education classes provide elements for students to acquire healthier lifestyle habits, in addition to presenting possibilities for activities so that children and young people can choose, autonomously, those they like best and best suit their physical possibilities. This work aimed to problematize how a group of Physical Education teachers from public and private schools in Ponta Porã, in the municipality of Mato Grosso do Sul, understand the social inclusion of people with physical and mental disabilities in the classes of the aforementioned curricular component. The research approach was qualitative, descriptive in nature. In all, three male teachers participated in the research. As a data collection instrument, a questionnaire containing five essay questions was applied. The results showed that the teachers received a minimum training to work with students

¹ Trabalho de Conclusão Interdisciplinar apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

² Graduando em Licenciatura em Educação Física pela Faculdades Magsul, Ponta Porã-MS.

³ Orientador. Doutor em Educação. Professor do curso de Educação Física da Faculdades Magsul, Ponta Porã-MS.

with physical and mental disabilities, but that still allow them to adopt didactic methodologies with a view to their inclusion, as well as to promote improvement in the socialization of these individuals.

Keywords: Inclusive Education. Physical education. Physical and mental disability.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem, de modo geral, apresenta uma variedade de possibilidades de erros e acertos por parte dos alunos e dos professores. Por ser um processo, ele não é estático e não possui uma fórmula que resolve todos os problemas por ele apresentado, como também nem sempre é capaz de abarcar todas as suas possibilidades.

Nesse cenário, a inclusão escolar é um dos temas mais debatidos, hoje, pelos diferentes segmentos educacionais e sociais. Desde o processo de democratização da organização política da sociedade, o termo “inclusão” está inserido nas diferentes pautas de discussões.

A base de toda a formação docente deve ser centrada, principalmente, na compreensão do que é o “ser humano” no contexto do processo educacional. Para tanto, é necessário que os estudos sejam relacionados às exigências da existência material dos operadores sociais da educação, a existência espiritual dos mesmos, bem como dos processos históricos que os formam.

Este trabalho teve como objetivo compreender como um grupo de professores de escolas da Rede Pública e da Rede Privada do município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, vivenciam a inclusão social de deficientes físicos e mentais nas aulas de Educação Física. Tratou-se de pesquisa de cunho bibliográfico, contando, ainda, com a realização de pesquisa de campo, cujo instrumento para obtenção de dados foi um questionário aplicado a três professores do componente curricular em questão.

Para uma aproximação a esse objetivo, o artigo foi dividido em três seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na primeira, apresentamos uma discussão acerca de como a inclusão foi interpretada ao longo da história no Brasil, bem como a compreensão dos seus significados na existência humana. Em seguida, de forma bastante breve, explicitamos a metodologia adotada na pesquisa. Por fim, problematizamos os resultados por meio da análise das respostas dos professores respondentes à luz da produção bibliográfica anteriormente perscrutada.

2 HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO: CONCEITOS E INTERPRETAÇÕES NO BRASIL

2.1 Concepções pedagógicas do Ensino de Educação Física

A Educação Física, como atividade educativa, tem sido amplamente discutida no âmbito das concepções pedagógicas. Procurando atender as necessidades históricas das transformações sociais, a disciplina acompanha tais mudanças e se torna cada vez mais importante para atender as demandas político-pedagógicas.

A Educação Física voltada para a ginástica surgiu na Europa, no século XIX, junto aos sistemas nacionais de ensino, tendo sido influenciada pela Pedagogia Tradicional, pelos ideários higienistas e militares. Esse período foi marcado pela consolidação do capitalismo, pela revolução industrial, pelas epidemias advindas do crescimento urbano descontrolado, pelas descobertas científicas e pelos interesses burgueses. De acordo com Coletivo de Autores (1992), “para essa nova sociedade, tornava-se necessário ‘construir’ um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor”, ou seja, promover a saúde e a aptidão física através da formação de corpos saudáveis, limpos, ágeis e capazes de fornecer mão de obra especializada para a indústria, com fundamento no pensamento científico positivista (Física e Biologia). Os conteúdos da Educação Física incluíam levantar e transportar pessoas e objetos, esgrima, dança, jogos, música, canto e exercícios militares.

Segundo Monacorda (2006), em 1811, na Alemanha, foram criadas as primeiras escolas de ginástica como livre associações, imbuído de todo espírito nacionalista e popular, espalhando-se para toda a Europa e América. Anos mais tarde, ainda na Alemanha constituiu-se a *Young Men Christian Association* (YMCA), que promove o uso das livres atividades físicas, culminando na instituição das novas “Olimpíadas”, a partir de 1896. Emergiram, nesse contexto, a obrigação e a exigência da ginástica ou Educação Física nas escolas, valorizando-se, pois, o corpo físico.

Dos anos finais do século XIX até a década de 1970, a Educação Física continuou baseada nas Ciências Naturais, tendo sido, porém, influenciada pela Pedagogia Tecnicista, com o Método do Treinamento, enfatizando o estudo da Fisiologia. Tanto na Europa como no Brasil, a metodologia de ensino utilizada pelo professor tinha por base a estratégia do comando, considerando a ordem e a disciplina para se ter o máximo de rendimento e esforço. Tanto a concepção higienista quanto

a militarista compreendia a Educação Física como uma disciplina prática, que não necessitava de fundamentação teórica (GOIS JUNIOR, 2000).

O movimento da Escola Nova, iniciado nos Estados Unidos da América por John Dewey, trouxe grandes avanços para a disciplina, constituindo-se em um grande marco divisório com a escola tradicional. No Brasil, o marco da disputa entre as ideias tradicionais de educação e da Escola Nova foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, datado de 1932. O novo pensamento foi posto em prática por meio de políticas públicas materializadas nas Reformas Capanema, durante o Estado Novo, que adotava um modelo econômico em que a mão de obra deveria ser formada para atender as necessidades do desenvolvimento industrial.

Nesse contexto, o ensino da Educação Física tinha como diretriz o utilitarismo, baseado na ideia de que o indivíduo deve ser útil não apenas para si, mas para todo o conjunto da sociedade. Sua proposta era alinhar o ensino de Educação Física aos exercícios sintéticos, pelos jogos e pelo desporto coletivo (ANDRADE, 2017).

Após a década de 1970, a influência de médicos higienistas passou a ser rechaçada junto ao militarismo e à Pedagogia Tradicional e Tecnicista. Surgem, então, as Tendências denominadas de psicomotora, construtivista e desenvolvimentista, focada na psicologia crítica e sociopolítica, além de outras que transitam no meio acadêmico e profissional, como a sociológica-sistêmica e a antropológica-cultural. Essas correntes ampliaram os campos de reflexão para a área, aproximando-a das ciências humanas ao articular as múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 2001).

A abordagem baseada na psicomotricidade entende que a Educação Física deve focar no desenvolvimento da criança, no ato de aprender, nos processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Ou seja, envolve-se na formação integral do aluno, compreendida como “um meio para ensinar Matemática, Língua Portuguesa, sociabilização”. Ela não possui um conteúdo próprio, “mas é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo, o qual valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação viso-motora” (BRASIL, 2001, p. 23).

Influenciada pela perspectiva da psicomotricidade, a perspectiva construtivista-interacionista igualmente foca na formação integral do aluno, incluindo as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano (DARIDO, 1999). Já a abordagem desenvolvimentista tem como característica a compreensão de que o movimento é o

principal fim da Educação Física e não deve se envolver no desenvolvimento das capacidades que auxiliam a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, apesar de reconhecer que tal possa ocorrer como subproduto da prática motora.

A partir da década de 1990 emergem várias outras abordagens pedagógicas e, com elas, diferentes formas de conceber a Educação Física. O cenário é marcado pela crítica as características das concepções anteriores, propondo novas abordagens teórico-metodológicas, as quais se apoiam em um modelo de ensino que objetiva a superação das contradições e das injustiças sociais. Desse modo, a Educação Física crítica passa a se engajar nas transformações sociais, econômicas e políticas para que efetivem mecanismos de superação das desigualdades sociais.

De acordo com Darido (2001), duas abordagens críticas se destacaram na Educação Física no Brasil: a Crítico-Emancipatória e a Crítico-Superadora.

Na perspectiva da abordagem crítico-emancipatória a Educação Física tem o objetivo de ensinar através de atividades com movimento corporal, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências como: autonomia, competência social, ou seja, de interação social e competência objetiva, tais como ler, interpretar e criticar a realidade através da linguagem. O foco dos conteúdos recai sobre o movimento humano, a cultura do movimento. (HERMIDA; MATA; NASCIMENTO, 2010).

Na abordagem Crítico-superadora, de acordo com Darido (2001), os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física são aqueles com relevância social, focados na contemporaneidade e na adequação dos mesmos as características sociocognitivas dos alunos, fazendo com que esses confrontem o senso comum com o conhecimento científico. Por isso, os conteúdos dessa disciplina devem proporcionar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora. Assim, a Educação Física é compreendida como uma disciplina que trata da cultura corporal, com temas, jogos, ginástica, esporte, dança, capoeira e demais atividades relacionadas aos problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos.

Segundo Melo (1994), o jogo na escola perdeu, ao longo dos anos, seu caráter pedagógico atendo-se às características de esporte de alto rendimento. O referido autor reforça a necessidade de construção da autonomia pedagógica da Educação Física, a qual, segundo ele, deve ser capaz de socializar conhecimentos e contribuir sobremaneira para que os alunos aprendam a cooperar para melhorar as relações sociais. Para que tal ocorra os conhecimentos devem ser vistos de forma crítica.

Os conteúdos vistos no planejamento de forma crítica só serão efetivamente, viabilizados numa situação pedagógica, quando o professor e alunos forem sujeitos do processo, e para que isso realmente aconteça, será necessário que esta relação seja participativa. (TAVARES, 2006, p.80).

Nesse sentido, ao adotar uma postura inclusiva, os professores poderão trabalhar conteúdos diversificados para o ensino aprendizagem da Educação Física escolar, e têm a possibilidade de trabalhar cada conteúdo nos diversos contextos socioeconômicos em que a escola esteja inserida. Atualmente, o currículo de Educação Física ganhou um caráter versátil e prático com diferentes modalidades da cultura do movimento. Isso se deve ao fato de que, no processo de busca da identidade da Educação Física, as possibilidades de metodologias de ensino se diversificaram, os profissionais estão sendo melhores preparados, desde a graduação já entram em contato com o tema da inclusão. Do ponto de vista estrutural, muitas escolas já se adaptaram para receber os alunos com deficiências e são orientadas a dar suporte aos professores no que for necessário para que a inclusão ocorra de fato.

Os debates e interpretações sobre a inclusão no ensino nos ajuda a melhor visualizar as possibilidades que os professores terão para melhor compreender e adotar uma prática coerente com o seu fazer pedagógico no contexto da inclusão.

Conforme Klein e Silva (2012), a inclusão escolar tem sido debatida juntamente ao conceito de integração, e só será efetivada quando for aceita por toda a comunidade escolar. Para tanto, é necessário que se trabalhe todo o contexto em que ocorre. As atitudes discriminatórias são resultantes de uma complexa dinâmica da subjetividade repleta de contradições, medos, ansiedades, resistências e cisões. A dificuldade da inclusão do aluno com necessidades especiais, no ensino regular, está no próprio sistema de ensino, o qual tem uma visão distorcida da comunidade escolar dada pelo currículo escolar.

De acordo com Paulon (2005), as escolas, ao se referirem aos alunos com necessidades educacionais especiais, os chamados de “alunos da inclusão”, os tratam como aqueles que são preparados por meio de uma educação que os levará à “normalidade”, o que se contrapõe À compreensão de inclusão, pois abrange todas as diferenças. Outra fragilidade no entendimento do processo inclusivo está relacionada aos critérios utilizados para a seleção e encaminhamento dos alunos, entendendo que alguns não poderiam estar frequentando as escolas regulares e

outros nem mesmo as escolas especiais. O entendimento de inclusão encontra ainda resistências ao se pensar o espaço das escolas, assim como sua estrutura curricular.

A razão de ser do currículo é a de explicitar o projeto, as intenções e o plano de ação. Como projeto, o currículo faz-se como um guia, um instrumento que orienta a prática pedagógica. A formulação de um currículo deve levar em conta as condições reais no qual o projeto vai ser realizado. É função do currículo evitar uma lacuna entre os dois extremos, pois disso depende sua utilidade e eficácia como instrumento para orientar a ação dos professores (LIBÂNEO *et al.*, 2003).

Segundo Schneider (2011), para haver uma maior compreensão da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, é necessário percorrer os conceitos relativos, o que exige um esforço no sentido de delimitar as categorias conceituais envolvidas, sobretudo para dar suporte aos professores de Educação Física que desempenham função importante na formação educacional dos seus alunos.

2.2 Integração e Inclusão: definição e debate

O movimento mundial por uma educação inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica” que defende o direito de todos os alunos aprenderem e participarem juntos no mesmo espaço, sem discriminação alguma (BRASIL, 2001).

Após anos de discussões, estudos e práticas com o apoio de organizações formadas de pessoas com deficiência e professores, nasceu em um momento histórico em que a Educação é compreendida como uma forma de exercitar a cidadania e garantir os direitos conquistados. “O contexto da educação especial expressa o movimento de integração/inclusão como exemplo de práticas sociais para a inserção das pessoas consideradas deficientes” (MACHADO, 2002, p. 10).

Esse paradigma, pelo que tudo indica, não é uma onda passageira. Fundamentado na concepção de direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1984), baseado em valores de igualdade de direitos e combate a toda e qualquer forma de discriminação, foi uma das armas da transformação de uma realidade educacional que excluía as populações mais pobres, os deficientes, entre outras categorias. Podemos citar ainda a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e a Convenção Internacional

para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) como documentos que marcam esse momento da discussão.

De acordo com Mittler (2003, p. 25), “a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

A educação especial teve seu início no século XIX, sustentada no paradigma de que a pessoa com deficiência deveria ser preparada e orientada para viver em sociedade, exigindo que a educação tivesse uma concepção de ensino que a adaptasse aos padrões sociais vigentes, formulados pelos grupos majoritários.

O deficiente passa a ter o direito de ser treinado ou educado. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência, mas, em contrapartida, também não há vantagens para o poder público e para a família em assumirem essa tarefa. Ocorre ainda a segregação, à medida que o deficiente precisa se “moldar” às exigências da sociedade para fazer parte dela; ou seja, só é integrado aquele indivíduo que se mostrar apto a frequentar o ambiente considerado próprio aos ditos normais, como as classes especiais dentro das escolas regulares, por exemplo. Essa passa a ser um mérito do deficiente e o ambiente acima mencionado não sofre nenhuma modificação para recebê-lo. (DINIZ, 2008, p. 25).

Entre as várias concepções surgidas no momento estão aquelas voltadas para a “medicalização” das práticas pedagógicas, as quais, segundo Silva (1987), faz em parte do processo de ampliação do interesse e da competência médica para a totalidade da sociedade, fazendo com que a educação emergisse como campo conformado pelo discurso médico, “uma vez que os médicos passaram a definir regras para a organização e funcionamento da educação escolar”.

As instituições que trabalhavam com a educação especial tinham uma concepção de atividades de ensino e aprendizagem que considerava estratégias terapêuticas, individualizada, sequenciação de tarefas, ênfase no estímulo, preparação acurada do ambiente e treinamento das habilidades funcionais. Esta situação relacional entre pedagogia e a medicalização parece não ter mudado muito, pois ainda tenta-se melhorar o desempenho das pessoas com deficiência através de medicamentos com intuito de adequá-las aos padrões da sociedade.

Assim, de acordo com Diniz (2008), a ciência era entendida como “a” verdade e girava em torno do “homem” que precisava se afirmar no mundo. O Modelo Médico

das Deficiências, que defende ideologicamente a padronização, sendo fundamentada nos padrões sociais de comportamentos tidos como ideais, estendeu-se à escola.

Vale salientar que o processo de inclusão educacional está estritamente ligado à própria história da educação e suas conquistas legais. O primeiro marco do início da valorização da inclusão foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quando a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro, elaborou uma diretriz política ao afirmar, em seu artigo XXVI, que “Toda pessoa tem direito à instrução”. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. (ONU, 1948)”.

No Brasil, um dos marcos históricos mais significativos foi a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), inscrita sob a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), em atendimento aos movimentos de pais e pessoas com deficiência que deveriam ser enquadradas no ensino regular quando possível, denominando os “excepcionais”, além de subsidiar instituições que se dedicavam ao atendimento educacional de pessoas com deficiência.

TÍTULO X

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

No debate desde esse período há alguns remanescentes que ainda não foram superados, os quais giram em torno de duas terminologias “integração” e “inclusão”. Para Diniz (2008), a integração tem por base o princípio de normalização que foi construída num momento histórico, anos de 1960, em que se discutia a segregação, a exclusão social de vários segmentos sociais e categorias de pessoas e se referia à integração das pessoas nas diversas formas atividades humanas, tendo estas ou não uma incapacidade ou dificuldade para fazê-lo. Formulado a partir de interesses político-econômicos e de críticas ao paradigma da institucionalização, começam a surgir novas práticas para o atendimento à pessoa com deficiência. A prática institucionalizada mostrava ser um modelo fracassado dando início ao movimento pela desinstitucionalização (DINIZ, 2008, p. 24).

Um dos teóricos que marcam o debate entre integração e inclusão é Werneck (1997, p. 51), segundo o qual a corrente principal do debate define integração a partir do *sistema de cascatas*, entendendo que todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela, e “podem, portanto, descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas”.

O processo de integração se traduz por uma estrutura educacional intitulada **sistema de cascata**, que oferece ao aluno a oportunidade, em todas as etapas da integração, de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque a cascata prevê serviços segregados. Os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares. (MANTOAN, 1993, p. 17, grifos do autor).

A inclusão questiona o conceito de *cascata* ao compreender que ela tende a segregação, não admitindo a vastidão que comporta o termo diversidade, materializada em oportunidades para os alunos que não conseguem “acompanhar a turma” no ensino regular, de modo que a instituição escolar não se force a fazer reestruturações para nela manter os alunos.

Dessa forma, para Werneck (1997), inclusão é o termo utilizado por quem defende o sistema caleidoscópico de inserção, o qual defende que não há diversificação no atendimento, isto é, a criança fará parte da turma do ensino regular e a escola deve encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. O autor ainda afirma que “a inclusão [...] tende para uma especialização do ensino para todos” (WERNECK, 1997, p. 51-53).

Por sua vez, Diniz (2008) afirma que a opção de inserir a pessoa com deficiência, pautada no vocábulo “inclusão”, defende a radicalização da inserção escolar, pleiteando que essa seja completa e sistemática, questionando as políticas e a organização da educação especial e regular, sobretudo o conceito de integração.

A Integração difere da Inclusão no sentido de pregar um discurso meritocrático baseado no Modelo Médico da Deficiência, embora ambos visassem à não-exclusão do deficiente. Já a inclusão baseada no modelo social busca melhores condições para que as pessoas sejam respeitadas e aceitas, pelo fato de serem vistas com igual valor existencial. (DINIZ, 2008, p. 27).

O conceito de integração passou a ser criticado após a Conferência de Salamanca (1994), em que se discutiu as condições em que os alunos “especiais”

precisavam criar para se adaptarem à escola. Esse foi um marco histórico significativo na formulação e difusão da filosofia e dos princípios da educação inclusiva.

O documento criado em Salamanca fundamenta-se no princípio da diversidade humana, caracterizado a partir do pressuposto de que todas as pessoas são portadoras de direitos e, portanto, devem-se propiciar os meios para que possam ter acesso aos recursos disponíveis na sociedade. De acordo com Sasaki (2003), a partir desse momento começa a surgir um novo paradigma, o “Paradigma de Suporte”. Essa nova visão defende que haja a garantia de igualdade de acesso aos recursos da comunidade às pessoas com deficiência, assim como acontece aos não deficientes, sem sofrer quaisquer modificações nos campos sociais, educacionais, econômico, físico e instrumental.

A diferença que se pode estabelecer entre a integração e a inclusão é que a última prevê intervenções no processo de desenvolvimento potencial do sujeito com necessidades especiais e no processo de reajuste na realidade física, educacional, material, humano, social, legal, entre outras.

O movimento de educação inclusiva surgiu nos anos de 1990, nos Estados Unidos da América, em um contexto de reformulação da educação geral e especial. Esse movimento foi discutido a partir de duas correntes de pensamento com propostas diferentes sobre a forma de educar as pessoas com deficiência: inclusão total X educação inclusiva. A primeira defendia a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e do tipo de incapacidade em uma classe comum e em uma escola próxima a sua casa, procurando eliminar o modelo de atendimento e apoio ao ensino especial. A segunda corrente defendia que os alunos frequentassem escolas comuns, porém, com serviços de suportes ou até mesmo com ambientes diferenciados (salas de recursos, escolas especiais) (MENDES, 2006).

3 METODOLOGIA

Os procedimentos técnicos utilizados na pesquisa apoiaram-se em pesquisa bibliográfica, cujos textos foram sistematicamente selecionados, considerando a sua pertinência quanto ao tema e objeto de nosso estudo, a saber, a inclusão social de deficientes físicos nas aulas de Educação Física no âmbito escolar, no Ensino Fundamental. Conforme José Filho (2006), só podemos interpretar uma determinada

realidade ao pesquisá-la, tendo, para tanto, um embasamento teórico que nos permita melhor compreendê-la e, mesmo assim, sem ter a pretensão de conhecê-la em sua totalidade. Contudo, para se chegar perto da realidade a ser conhecida, é necessário percorrer um determinado caminho metodológico com instrumentos apropriados.

Frente aos objetivos estabelecidos, a pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa de natureza descritiva. Os materiais utilizados para a fundamentação teórica foram capítulos de livros e artigos publicados em revistas especializadas. Tomamos como base os estudos de autores como Costa (2004), Darido (2001), Diniz (2008), Gois Junior (2000), Paulon (2005), Silva (1999), Unesco (1984), entre outros.

Após o estudo do referencial teórico necessário para compreender o objeto de estudo, dedicamo-nos a desenvolver a melhor técnica de investigação para atender aos objetivos propostos pela pesquisa. Em diálogo com Gil (2002), concluímos que o questionário seria o instrumento mais adequado aos propósitos do trabalho, uma vez que, por meio dele, podemos coletar informações bastante diversas, como opiniões, interesses, expectativas, experiências vividas, entre outras.

Esse questionário foi previamente elaborado e entregue aos participantes por meio de um link do “*Google Forms*”, via WhatsApp, e contou com cinco questões discursivas. Tais sujeitos eram professores licenciados em Educação Física e atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A presente pesquisa foi realizada no Município de Ponta Porã, em colaboração com três professores da Rede Estadual, Rede Municipal e Rede Privada de Ensino, os quais, de livre e espontânea vontade, aceitaram responder o questionário.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, nesta análise, adotamos nomes fictícios para nos referirmos a ele. Assim, os denominamos de “Professor 1”, “Professor 2” e “Professor 3”.

Para mapear os conhecimentos que os professores tinham acerca da inclusão social de deficientes físicos nas aulas de Educação Física no contexto escolar, lhes foram direcionadas cinco questões.

A primeira questão foi elaborada nos seguintes termos: *“Você acredita que, antes de se tornar um professor, você já tinha um olhar crítico quanto à inclusão e ao acolhimento do indivíduo deficiente físico ou psíquico no âmbito social e escolar?”*

O Professor 1 concedeu a resposta: “Sim, porém, era um assunto que antes da formação do ensino superior e aprofundamento sobre o assunto se passava despercebido por vivermos em um costume geralmente de se observar apenas quando é preciso, e, geralmente, é preciso que alguém que domine o assunto nos faça abrir os olhos sobre determinada coisa. Mas, no geral, sempre soube da importância da inclusão dessas pessoas na sociedade”.

Já o Professor 2 (2022) apenas respondeu que “Sim” e não fez comentários sobre o assunto.

Por seu turno, o Professor 3 (2022) respondeu: “Não. A busca pela capacitação nos casos de Pessoa com Deficiência (PCD) deu-se a partir do ingresso no mercado de trabalho. Embora a ementa do curso viabilize a disciplina “Educação Física Inclusiva”, somente na prática com o componente (ser humano) pude sentir na pele a necessidade de buscar mais sobre [o tema]”.

As respostas apresentadas pelos professores corroboram a importância que os estudiosos do assunto, entre eles Mantoan (1997), atribuem à necessidade e obrigatoriedade de disciplinas que versem sobre as diferentes formas de inclusão social, como observado na resposta de dois professores, que versarem sobre como as disciplinas ofertadas durante a sua graduação foram importantes no processo de formação pedagógica para a inclusão de alunos com diferentes deficiências. A formação dos professores direcionada a um olhar mais reflexivo sobre a inclusão faz com que os profissionais tenham um suporte teórico e metodológico para adequar o currículo às necessidades de cada uma das turmas com as quais têm que trabalhar.

A segunda questão foi inscrita nos seguintes termos: *“Antes de você atuar como professor, pôde observar alguma cena inclusiva nas aulas de Educação Física?”*

O Professor 1 (2022) respondeu:

Sim, já observei pessoas com TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade] e pessoas cadeirantes. A pessoa com TDAH, fazendo atividade com o auxílio de uma profissional de apoio dentro da sala e o aluno cadeirantes sendo incluído em uma atividade de Educação Física. (PROFESSOR 1, 2022).

O Professor 2 (2022) respondeu: “Sim, durante as aulas da faculdade e cursos”. Já o Professor 3 informou: “Pouquíssimas vezes, até porque o cenário inclusivo do aluno PCD na escola regular é uma realidade da virada da década de 2010-2020”.

Tais respostas vêm ao encontro com o contexto histórico, social, cultural e educacional anteriormente explicitado. Foi necessária a consolidação de um movimento mundial, tendo por base a Declaração dos Direitos Humanos, a luta pela inclusão realizada pelos diversos movimentos que lutaram pela inclusão, a ampliação dos estudos e a colocação da inclusão nas pautas das políticas sociais e educacionais para que as demandas de pessoas com deficiências físicas e mentais pudessem ser incluídas no ambiente escolar, a fim de que aprendam na convivência com as diversidades que regem o convívio social. Como apontado por Diniz (2008), foi preciso a realização de mudanças estruturais no sentido de incluir pessoas com deficiência, retirando as discussões do âmbito exclusivo do campo médico e medicamentoso.

Na terceira questão, interrogamos: *“Você acredita que as políticas públicas vigentes estão realmente sendo efetivas no quesito de ensino aos deficientes físicos?”*

O Professor 1 (2022) respondeu:

Acredito que sim, pois sempre se incentiva que profissionais que queiram atuar nessa área se especializem mais nesse quesito. Quanto mais qualificação a pessoa busca sobre o assunto, conseqüentemente ela faz com que seja efetiva o ensino para essas pessoas com essa necessidade especial. (PROFESSOR 1, 2022).

O Professor 2 (2022) apontou: “Nem tudo no sistema é perfeito, sempre sendo necessário fazer atualizações para corrigir as falhas”.

O Professor 3 (2022), por sua vez, indicou: “As políticas públicas atendem, sim. O que não corrobora com elas são as faltas de fiscalizações e, em grande parte, o cumprimento por parte dos professores a rigor, e também a falta de material”.

A visão dos professores apresenta uma avaliação do universo educacional em que vive, não ultrapassando ou não compreendendo que nem tudo que está legalmente determinado na legislação apresentada acima é cumprido. São muitas as leis que foram criadas que contemplam a inclusão, porém, a formação de professores ainda é restrita nos currículos de formação dos professores, que apenas apresentam uma formação geral sobre o tema. Falta muito para que as políticas públicas, não só na educação inclusiva, como também na educação de modo geral, sejam efetivadas.

Na quarta questão, interrogamos: *“Você, como professor, pode notar alguma diferença na exigência de entrega de resultados entre o ensino particular e o ofertado pelo Estado/Município?”*

O Professor 1 (2022) respondeu “Sim”, enquanto o Professor 2 (2022) pontuou:

“Particularmente, não faço parte do ensino particular, sendo assim, não tenho como opinar. Porém, posso garantir que, no município, sempre são buscadas melhorias para cada aluno individualmente, independente se é um grande ou pequeno avanço, o importante é o bem-estar do indivíduo”. (PROFESSOR 2, 2022).

O Professor 3 (2022) respondeu de forma assertiva: “Muito! O município trata com especificidade a necessidade do caso, uma vez que o acesso à secretaria é simplificado e resolutivo”.

As respostas dos professores representam a realidade da educação inclusiva que avançou muito na educação pública municipal e estadual, mas que ainda apresenta diferenças entre as redes de ensino pública e privada, ainda que o documento de orientação da Política de Educação Especial, publicado pelo MEC (BRASIL, 2015) determine que:

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar. (BRASIL, 2015, p. 140).

Dessa forma, tanto as escolas públicas quanto as privadas devem seguir as mesmas normas gerais da educação nacional apresentadas para evitar diferenças no atendimento educacional dos alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. É importante ressaltar que a Rede Privada de Ensino tem autonomia para elaborar seu projeto pedagógico, desde que siga as regulamentações nacionais; logo, ela possui liberdade para aprimorar o sistema de inclusão.

A última pergunta indicava aos professores: *“Com base em sua vivência e nas perguntas respondidas acima, dê sua opinião sobre alguma lei ou metodologia de ensino que poderia ser implantada ou modificada para melhorar o ensino da disciplina de Educação Física ao de deficiente físico nas escolas.”*

O Professor 1 (2022) apontou:

De acordo com a nova reforma, houve uma redução das aulas de Educação Física no Ensino Médio e em 2022 novamente houve uma nova modificação que acabou deixando a Educação Física apenas no 1º ano do Ensino Médio. Já se houve comparação dos efeitos de uma aula de Educação Física, sendo assim, penso que é um retrocesso, já que a juventude atual precisa, pois a grande maioria só pratica nas escolas e isso é mais ainda com pessoas com deficiências. Minha opinião sobre o assunto é que se deve manter o espaço conquistado pelos profissionais da área já que em nossa sociedade a prática de atividade física se torna cada vez mais indispensável. (PROFESSOR 1, 2022).

O Professor 2 (2022) acredita que “utilizando a inclusão como principal aliado para que os indivíduos ditos como ‘normais’ e os indivíduos com alguma deficiência física ou intelectual possam unir-se fazendo atividades sem que haja exclusão e nem a segregação de nenhuma parte”.

O Professor 3 (2022) apontou que “metodologia é algo de caracterização do indivíduo cada um tem sua. As leis são bem formuladas, o problema são as práticas delas. No que se refere ao PCD, há de pensar em espaços melhores elaborados com finalidades para tais”.

Os professores respondentes apontam para os novos desafios que a própria disciplina Educação Física tem que enfrentar no âmbito escolar. As reformas educacionais realizadas recentemente não têm favorecido os profissionais de modo geral. No que diz respeito à educação inclusiva, não tem sido diferente. Os cortes da educação afetaram de forma significativa toda a estrutura da educação brasileira. Ainda que a leis busquem promover inclusão em todos os âmbitos escolares, na prática, ainda há muitas irregularidades que a dificultam para o aluno deficiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os temas que envolvem a educação são considerados pela sociedade como extremamente relevantes. No que diz respeito ao sistema de ensino e à educação inclusiva, os estudos e as pesquisas têm demonstrado que os avanços foram constantes nos últimos cinquenta anos. Entretanto, o processo de efetivação das políticas públicas é um desafio constante.

O estudo nos revelou que, na prática, as mudanças para a inclusão de pessoas com deficiências físicas e mentais ocorreram de forma lenta, passando por vários

processos de interpretação e tratamentos. Foi no campo político que as conquistas foram colocadas em prática a partir da formulação de um ordenamento jurídico específico que compreende as diferentes áreas que trabalham com as deficiências. No caso da educação, a legislação está bem consolidada.

No que diz respeito à proposta da pesquisa, foi constatado, por meio das respostas ao questionário, que a formação acadêmica foi fundamental no processo de chamar a atenção para as questões relacionadas às diferentes deficiências, porém, não foram suficientes para garantir uma atuação profissional de qualidade. Os participantes apresentaram visões que evidenciam diferenças nos métodos de inclusão das escolas públicas e particulares.

Quanto aos professores de Educação Física, fica claro que, atualmente, o currículo escolar, por sua flexibilidade, lhes propicia a adoção de metodologias de ensino que possam contemplar a todos os alunos, realizando, de fato, a inclusão dos alunos com deficiência por meios das atividades físicas colaborativas, não se restringindo apenas a práticas desportivas e competitivas.

Dessa forma, cabe aos professores de Educação Física contribuírem para o processo de efetivação das políticas públicas, mesmo na prática dos esportes escolares, como é o caso de pessoas com deficiência auditiva ou de fala, como os com TDAH, autismo, Síndrome de Down, cadeirantes com boa mobilidade, bastando apenas que os professores sejam criativos e adotem estratégias metodológicas adequadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 mar. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, K. A. **Dos diferentes à diferença**: para pensar a inclusão escolar na formação dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Fluminense de Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 02, p. 198-145, dez. 1999.

DINIZ, A. C. D. **O processo de inclusão da criança com Síndrome de Down em contextos escolares diferenciados**. Dissertação (Mestrado Educação e Sociedade) – Universidade Presidente Antônio Carlos, Barbacena, 2008.

GOIS JUNIOR, E. **Os higienistas e a Educação Física**: a história de seus ideais. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

HERMIDA, J. F.; MATA, A. A. R.; NASCIMENTO, M. S. A Educação Física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. *In*: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 2010. **Anais [...]**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/schedConf/presentations. Acesso em: 01 mar. 2023.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012, p. 23-40.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, R. R. A história da educação física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquisa Educação**, Santos, v. 7, n. 13, p. 246-257, jan./jun.2015.

MACHADO, P. C. **A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos**: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, M. T. H. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Senac, 1997.

MELO, M. S. T. **O ensino do jogo na escola**: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. 1994. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Pernambuco, Recife, 1994.

MENDES, E. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p.387-405, dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1984.

PAULON, S. M. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SCHNEIDER, R. **Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular: um desafio para o educador**. 2011. Disponível em: http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_49.pdf. Acesso em: 18 set 2022.

SILVA, O. M. A **Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

TAVARES, M. O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. *In*: TAVARES, M. *et al.* (org.). **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física**. Recife: Edupe, 2006.

UNESCO, Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**. Salamanca, 1984.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.