

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTUDO EM UMA CIDADE DO BRASIL

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA INCLUSIÓN
EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ESTUDIO
EN BRASIL

CONCEPTS AND PRACTICES OF INCLUSION
IN PHYSICAL EDUCATION SCHOOL: STUDY
IN A CITY OF BRAZIL

MOISÉS LOPES SANCHES JUNIOR

Doutor pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Docente do Curso de Pedagogia e Educação Física da Universidade Adventista de São Paulo, Pesquisador Linhas de Pesquisa: Políticas educacionais, Avaliação educacional e educação, diversidade e saúde (Hortolândia, Brasil).

moises.sanches@gmail.com

Sanches-Junior M. L.; Carvalho, C. L.; Salerno, M. B.; Araújo, P. F. (2015). Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 155-179. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a07>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a07

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a07>

CAMILA LOPES DE CARVALHO

Doutoranda pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Pesquisadora do Departamento de Atividade Motora Adaptada da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Linhas de Pesquisa: Educação inclusiva e educação física inclusiva
camilalopes.c@hotmail.com

MARINA BRASILIANO SALERNO

Doutora em Atividade Motora Adaptada pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF – UNICAMP).

Docente do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Linhas de Pesquisa: Educação física escolar e inclusão da pessoa com deficiência (Campo Grande-Brasil).

marina.brasiliano@gmail.com

PAULO FERREIRA DE ARAÚJO

Doutor em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF – UNICAMP).

Professor Titular do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF – UNICAMP), Linhas de Pesquisa: Atividade física para pessoas com deficiências (Campinas-Brasil).

paulof@fef.unicamp.br

RESUMO

Pesquisas a respeito das condições de deficiência em crianças e adolescentes apontam para a necessidade de um fazer docente que respeite a diversidade humana. Assim, este trabalho visa verificar a percepção dessa realidade através dos olhares e ações do profissional da Educação Física, bem como de seus pares na gestão escolar, no intuito de perceber possíveis demandas e lacunas na relação teoria-prática do processo da inclusão. Para isso, foram aplicados questionários pré-elaborados nas 40 (quarenta) escolas do município de Hortolândia, São Paulo, Brasil, identificando as ações e percepções dos profissionais potencialmente fomentadores da ação inclusiva. A pesquisa encontrou como resultado os gestores entendendo estarem de fato contribuindo com a inclusão enquanto os professores se mostrando com sentimentos de incapacidade para implantá-la nesse momento. Contudo a maioria dos respondentes, tanto professores quanto gestores, demonstraram acreditar na viabilidade do processo inclusivo, com necessidade do desenvolvimento de conhecimento e apoio para tal.

PALAVRAS CHAVE: Educação Especial; Educação Física e Treinamento; Administração de Recursos Humanos.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo verificar la percepción de la realidad desde la mirada y las acciones del profesional de Educación Física, así como desde la perspectiva de sus compañeros de la gestión escolar con el fin de identificar posibles demandas y carencias en la relación teoría-práctica del proceso de inclusión. Para esto, se aplicaron cuestionarios pre-elaborados en las 40 (cuarenta) escuelas de la ciudad de Hortolândia, São Paulo, Brasil, identificando las acciones y percepciones de los profesionales potencialmente desarrolladores de la acción inclusiva. La investigación encontró como resultado que los administradores creen, de hecho, que están contribuyendo con la inclusión, mientras los profesores se muestran con sentimientos de incapacidad en su aplicación. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados, tanto los profesores como los administradores, han demostrado creer en la viabilidad del proceso inclusivo, lo que requiere el desarrollo del conocimiento y apoyo para hacerlo.

PALABRAS CLAVE: Educación Especial; Educación Física y Entrenamiento; Administración del Recursos Humanos.

ABSTRACT

Research into the conditions of deficiency in children and adolescents points to the need of a teacher that respects human diversity. This study

aims to verify the perception of this reality through the eyes and actions of the physical education professional, as well as their peers in school management in order to realize possible demands and gaps in the theory-practice relationship of the inclusion process. For this, pre-prepared questionnaires were applied to 40 (forty) municipal schools of Hortolandia, Sao Paulo, Brazil, identifying the actions and perceptions of potential professionals developers of inclusive actions. The research found as a result managers understand they are in fact contributing to the inclusion as teachers are showing disabled feelings to deploy it at that time. However, most respondents, both teachers and managers showed believe in the viability of the inclusive process, requiring the development of knowledge and support to do so.

KEYWORDS: Special Education; Physical Education and Training; Human Resource Management.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Brasileira passou por nítida modificação conceitual desde 1980/81 devido às inquietações dos movimentos inclusivos, por isso se reflete muito mais no ambiente social e das competições esportivas, com pouco reflexo na prática da Educação Escolar. À margem dessas questões, avoluma-se outra discussão com espaço significativo como mudança de paradigma. Como proposto por Araújo (1998), vivenciamos três recortes temporais e conceituais nesta temática da inclusão: enfoque médico/corretivo num primeiro momento, sua transição para o psicopedagógico, e num terceiro momento para o enfoque pedagógico.

Já no que se refere à inclusão, conseguimos abstrair cinco correntes referentes ao local da inclusão e seus pressupostos:

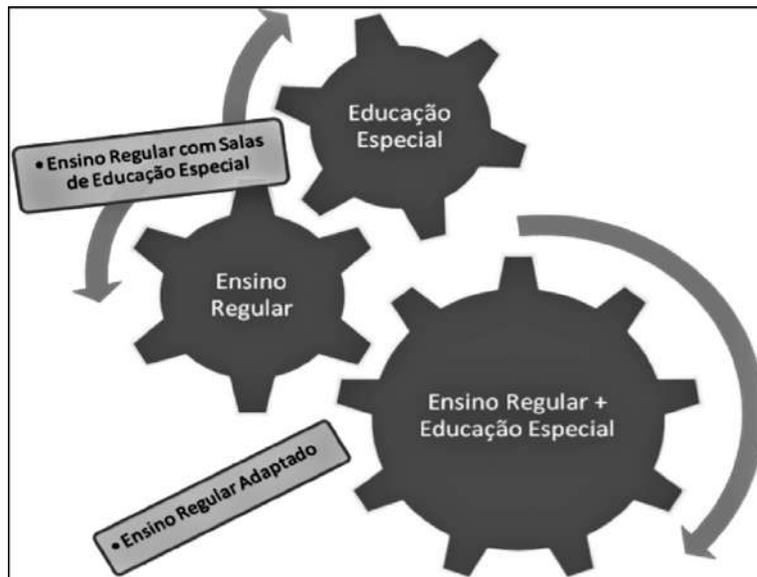


Figura 1. As cinco correntes educacionais

Dessa forma, averigua-se que as cinco correntes educacionais as quais existiram durante o caminho da inclusão educacional são:

1. Educação Especial – Limites de aprendizagem necessitam de demandas especiais;
2. Educação Regular com Salas Especiais – Permitir o acesso escola, com um lugar “especial” para o deficiente;
3. Ensino Regular – Todos são iguais;
4. Ensino Regular Adaptado – A existência de necessidades especiais implica em adaptações ao ensino regular;
5. Ensino Regular + Educação Especial – Igualdade de condições na escola, com trabalho complementar para as necessidades especiais.

Sendo um país em desenvolvimento influenciado pelo desenvolvidos, a chegada da educação brasileira ao enfoque pedagógico e educação inclusiva, com o ensino regular atuando conjuntamente com a educação especial, teve seus primórdios oriundos da tensão exclusão-inclusão dos EUA. Stainback & Stainback (1999) relatam questões pontuais a partir da última década de 1700, com a introdução do conceito de educação da Pessoa com Deficiência (PCD) por Benjamin Rush. No fim da Guerra Americana da Independência, em 1783, grupos de cidadãos ricos estabeleceram sociedades filantrópicas visando garantir que grupos marginais não ameaçassem a República e os valores norte-americanos, iniciando a separação entre escolas públicas e instituições de reabilitação e trazendo uma série de ações públicas e privadas que culminaram na expansão paralela entre instituições regulares e de educação especial.

Conforme aponta a literatura (Sasaki, 1997; Stainback & Stainback, 1999; Machado, 2001), as bases para o que hoje conhecemos como inclusão estavam lançadas a partir do princípio de normalização, em 1950, a qual objetivava proporcionar PCD ou as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNE) modelos de vida que mais se aproximassem dos padrões e condições ditas normais da sociedade.

Como consequência de movimentos de associações de pais de alunos reivindicando o direito de que seus filhos (PNE) tivessem direito a educação junto de seus pares, entre os anos de 1960 e 1970 avolumaram ações e provisionamentos legais que sustentaram o direito à educação gratuita e assistência a essa população. Porém, somente entre as décadas de 1970 e 1980, os sistemas educacionais, regular e especial, foram de fato desafiados com um novo princípio, o da Integração, na qual os alunos que inicialmente estavam em classes separadas foram, aos poucos, sendo integrados às classes regulares (Stainback & Stainback, 1999).

No contexto social o que se aguardava como produto deste processo integrativo consistia do esforço e expectativa de que as PNE alcançassem um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. Portanto, a sociedade de braços abertos e paradoxalmente, cruzados, aguardava a chegada dessa população sem se preparar para tanto (Sasaki, 1997).

Na década de 1990 o movimento de inclusão, defendendo a garantia que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, todavia, adaptadas para atender às diferenças individuais, ganharia um ímpeto com mobilização internacional na direção de uma Escola para Todos, influenciando tribunais, escolas e governos no sentido de uma reforma educacional.

Conforme aponta Silva (2005), movimentos importantes marcaram esse período e promoveram um repensar dos rumos, impactando diretamente a Legislação em diversos países, como:

- 1990 - Conferência Mundial de Educação para Todos;
- 1992 - Seminário Regional Sobre Política, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais;
- 1993 - V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe;

- 1993 - 85a Assembleia Geral das Nações Unidas, resultando nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades;
- 1994 - Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais.

Como consequência dessas ações internacionais e de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, o Brasil iniciou uma série de medidas. Inicialmente, em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu o direito dos “excepcionais” à educação”. Em sequência, foi criado o “Centro Nacional de Educação Especial” (CENESP), pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, objetivando discutir ações e temas relacionados à educação especial. Nas últimas décadas, a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceram legalmente a educação inclusiva no cenário nacional, determinando a ocorrência da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Jannuzzi, 2006).

E dessa forma a Educação Física Brasileira se viu despreparada em termos de conteúdos que deem conta dessa nova clientela.

No Brasil, de início a educação física abriu-se para a participação das pessoas com deficiência por meio da criação de clubes de esportes destinadas a essa população por iniciativas desse próprio público. Associadas aos movimentos sociais e políticos de defesa das PCD, em 1952, define-se a Educação Física Adaptada (EFA), sendo esta uma educação física a qual permite a participação de pessoas com diferentes necessidades em seu grupo de alunos por meio da adaptação das atividades, técnicas, métodos e formas de organização segundo as necessidades de cada um. Posteriormente, a área recebe outros nomes, como educação física inclusiva ao ambientar-se no contexto educacio-

nal legal da inclusão (Araújo, 1998; Silva, 2005; Silva, Seabra Jr. & Araújo, 2008).

Contudo, assim como o sistema educacional, a EFA tem passado por dificuldades para atuar em conformidade nessa nova realidade, como mostrado em estudos recentes - como precariedade na formação de professores, dificuldade na adaptação da organização e pedagogia escolar, falta de informação sobre as condições do aluno e sobre as adaptações necessárias, ações descontextualizadas e insegurança para intervir na prática, presença de ações integradoras baseadas no paradigma místico ao invés de práticas pedagógicas inclusivas (Silva, Seabra Jr. & Araújo, 2008; Filus, 2011; Seabra Jr., 2012; Carvalho, 2014; Salerno, 2014).

Conforme Silva, Araújo & Duarte (2004), vivemos um período de transição, de encontros e desencontros no lidar com as diferenças, mas, algo precisa e deve ser feito na direção de alcançar os objetivos deste novo momento.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é investigar a percepção do professor de educação física, bem como dos gestores de sua escola, sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, focalizando aspectos que perpassem a formação docente, como sua percepção do “momento inclusão”, suas necessidades e crenças quanto ao processo da inclusão.

MÉTODOS

Tipo de estudo

O estudo teve sua metodologia estruturada como uma pesquisa de campo por meio de um estudo de caso. Nesta, buscam-se os dados no local onde ocorrem de forma a possibilitar uma análise de algo já estruturado nas definições literárias (Santos, 2002). Quanto à natureza, optamos pela pesquisa de campo qualitativa cujo instrumento utilizado foi o questionário com perguntas abert-

tas e fechadas pelo caráter descritivo dos dados e pela possibilidade da coleta dos dados no ambiente natural dos fenômenos, bem como da compreensão do significado das situações, comportamentos e percepções que cruzam a interpretação do pesquisador e dos pesquisados. A adoção preferencial do modelo qualitativo não exclui a presença de organizações dos dados de natureza quantitativa como quantidades de respostas com concepções ideológicas convergentes, apenas a prioridade da análise reside na interpretação dos dados pelo viés qualitativo dos mesmos.

Local do Estudo

A pesquisa foi realizada no município de Hortolândia, localizado na Região Metropolitana de Campinas, no centro do Estado de São Paulo, Brasil. O município tem 18 anos desde sua emancipação em Maio de 1991, surgindo no cenário brasileiro como a cidade de maior crescimento previsto para os próximos cinco anos nas áreas de Demografia, Economia, Empregabilidade e Educação. Possui em sua totalidade 21 instituições de ensino fundamental, nível de ensino esse escolhido por ter a presença do professor de educação física e ser regido por políticas de âmbito municipal.

População do Estudo

A população desse estudo compreendeu todos os professores e gestores das 21 escolas do Ensino Fundamental Público do município de Hortolândia, no estado de São Paulo, Brasil, nas quais há um total de 76 alunos com necessidades especiais inclusos. Como sujeitos da pesquisa foram inclusos todos os professores de educação física e gestores das respectivas escolas, objetivando a reunião de dados completos para traçar a realidade desse município. Dentre os professores de educação física todos os 12 responderam ao questionário, enquanto apenas 35 gestores (sendo 17 diretores e 18 coordenadores) de uma totalidade de 42 responderam, sendo os demais escusos na participação.

Sanches-Junior M. L.; Carvalho, C. L.; Salerno, M. B.; Araújo, P. F. (2015).
Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo
em uma cidade do Brasil.

Avaliação

Os dados foram coletados pelo próprio pesquisador, com a utilização de questionários aplicados à população selecionada, em datas e horários previamente agendados. A aplicação foi precedida por explanação prévia do objetivo da pesquisa, sua finalidade e forma de desenvolvimento, bem como da assinatura por escrito dos termos de consentimento.

Em relação aos questionários, estes foram elaborados pelo próprio pesquisador para ser aplicado nessa pesquisa. Por conseguinte, um projeto piloto desse questionário foi construído e submetido, anteriormente a sua aplicação, a uma validação de face na qual 5 professores especialistas contribuíram com correções e esclarecimentos, com posterior adaptação e construção de sua versão final. Este é composto por questões fechadas - referentes à atuação profissional e experiência com pessoas com deficiência - e abertas - referentes aos conceitos de inclusão, educação especial, capacitação do professor para trabalhar com inclusão -, possibilitando análises qualitativa e quantitativa das respostas.

A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Faculdade de Ciências Médicas - FCM da UNICAMP, sendo aprovada sob o número de processo 0396.0.146.000-09.

Análise de Dados

Os dados obtidos na coleta foram tratados por análise descritiva e comparativa dos mesmos às correntes conceituais da EFA e da Educação abordadas na discussão teórica.

Na análise qualitativa, foram estabelecidas categorias de agrupamento das respostas por meio da análise de conteúdo e regras de hermenêutica das questões abertas, adotando como parâmetros a incidência de palavras-chave, abordagem semelhante e conceituação comum.

Como apontam Puglisi & Franco (2005), na análise de conteúdo partimos da mensagem central do texto, por fim conside-

ramos as condições contextuais de seus produtores e ancoramos numa concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Na análise quantitativa, foram avaliadas as diferenças nas proporções das respostas entre gestores e professores.

Os dados coletados foram agrupados em informações de identificação da experiência com PNE, conceitos e paradigmas ligados à Inclusão, Educação Especial e PNE, percepção da prática de Inclusão nas unidades escolares, viabilidade da Inclusão em Escola Regular, viabilidade da Educação Especial (fora da Escola Regular), percepção individual quanto à capacitação e dificuldades pessoais encontradas no processo da inclusão.

Posteriormente, os dados foram agrupados em categorias de respostas permitindo comparações entre eles na busca de correlações causais ou não, interdependentes ou excludentes, complementares ou suplementares às hipóteses da pesquisa.

RESULTADOS

Neste trabalho questionamos as questões conceituais da inclusão, suas possibilidades, a prática da inclusão nas escolas do município estudado e a percepção dos entrevistados quanto a sua capacidade e dificuldades em lidar com a inclusão.

Em relação aos entrevistados, quanto à faixa etária, as escolas apresentam um corpo de profissionais jovem, com 35% de seus integrantes entre 25 e 34 anos e 76% abaixo de 40 anos. Esse dado revela-se bastante promissor, uma vez que intervenções realizadas no município poderão ser aplicadas e validadas pelos mesmos profissionais antes de sua aposentadoria. Além deste fato, populações jovens tendem a carregar menos vícios, serem mais propensas a aceitar mudanças e apresentarem mais disposição a buscar novos conhecimentos. Quanto ao gênero, o dado mais significativo reside na quase totalidade de mulheres na gestão (34 mulheres e 01 homem), contra uma maioria

masculina no magistério de Educação Física (10 homens e 2 mulheres).

Desses profissionais, 100% possuem graduação e 75,5% cursos de pós-graduação, sendo que 82% dos pesquisados concluíram o curso sob a égide do Decreto nº 3.298, de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a vigência da Nova LDB - 9394/96, e, sob o ponto de vista da inclusão, após a declaração de Salamanca (1994).

No âmbito qualitativo, o resultado do conceito de inclusão demonstrou que essa conceituação figura como uma construção pessoal sem correlação com os demais fatores da pesquisa, cargo, gênero, experiência ou formação acadêmica.

Os conceitos de inclusão apresentados pelos entrevistados foram agrupados em 5 categorias conforme a ênfase de cada respondente, com uma sexta variável para os que não apresentaram nenhum conceito:

1. Direito de acesso/Garantia de acesso/ Mudança social que garanta o acesso/Direito de Atendimento;
2. Socialização/ Integração;
3. Atender todos os alunos em suas múltiplas necessidades;
4. Respeitar e conviver com as diferenças/acolhimento/tratar com dignidade;
5. Colocar todos, independente da necessidade no mesmo processo educacional;
6. Sem definição.

A quantidade de respondentes para cada um desses seis conceitos apresenta-se no gráfico abaixo:

Posteriormente, perguntamos sobre a relação possível entre Inclusão e Educação Especial. Este dado se mostrou independente dos demais fatores, e as justificativas alegadas foram agrupadas nas 5 categorias abaixo:

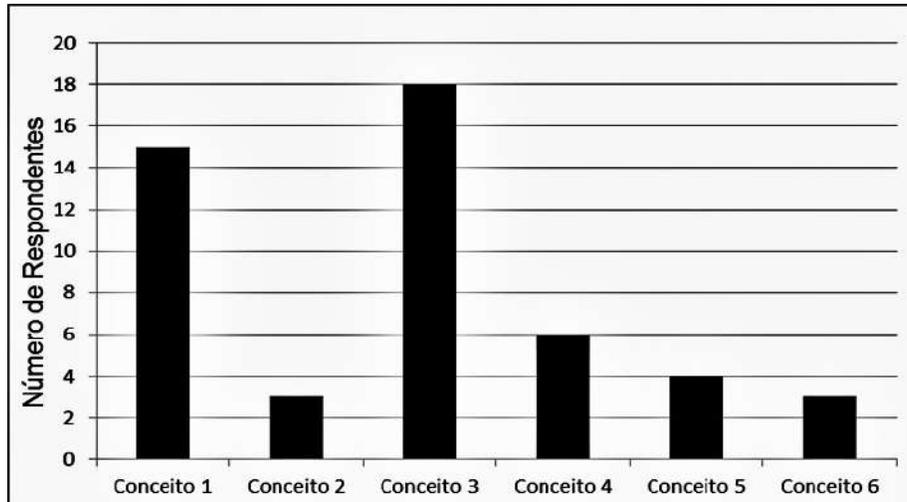


Gráfico 1 . Quantidade de respondentes de cada conceito de inclusão

1. Apresentam objetivos e conhecimentos comuns
2. São complementares
3. Tem objetivos diferentes
4. Por causa da necessidade de profissionalismo e/ou atendimento especializado
5. Sem Explicação

Dentre os respondentes, 38 disseram existir relação entre a inclusão e a educação especial (apresentando como justificativas as categorias 1 e 2) contra 7 que não notam relação. Desses 7, todos usaram como justificativa as categorias 3 e 5.

Pedimos, sequencialmente, que os respondentes definissem quem é a PNE, e como resultado identificamos as linhas distintas de abordagem abaixo:

1. Limitação funcional ou de realização de atividades
2. Limitação de aprendizagem
3. Todos que apresentam alguma limitação
4. Deficiência física ou mental
5. Pessoas com limitações físicas ou mentais que necessitam de atendimento diferenciado para desenvolver-se

6. Todo ser humano portador de alguma necessidade especial
7. Não atendem os padrões/anormais
8. Sem Definição

A quantidade de respondentes para cada uma dessas linhas pode ser visualizado no gráfico abaixo:

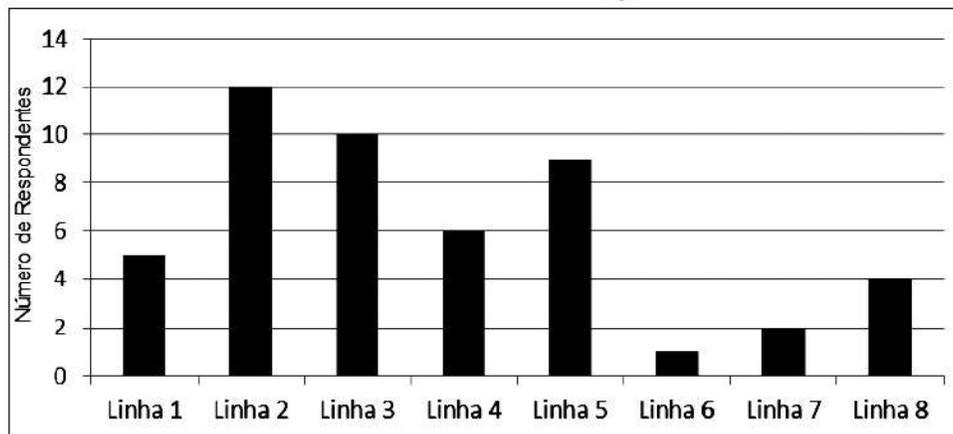


Gráfico 2. Quantidade de respondentes de cada linha de resposta

Sobre quem é a PNE, sem correlação direta destes dados com nenhum outro fator observado, agrupamos as respostas em 3 categorias: a abordagem das limitações ou incapacidade (definições 1, 2, 3 e 5); a abordagem das deficiências - anormalidade (definições 4 e 7) e abordagem da igualdade ou nivelamento (definição 6).

Observamos que a grande maioria dos pesquisados atribuem PCD ou PNE o foco da limitação, da deficiência e da anomalia.

Indagamos ainda que os educadores e gestores dissessem e justificassem se eles consideravam que a escola onde trabalham pratica a inclusão. Agrupamos as justificativas em 3 padrões de respostas - Sim, Não e Parcialmente -, pois uma grande parte dessas apresentavam condicionalidade e/ou necessidades percebidas na prática (exemplo: “praticamos em parte”, “pra-

ticamos mais ou menos"...). Os resultados dessa indagação são explicitados no gráfico a seguir:

Sua escola pratica educação inclusiva?

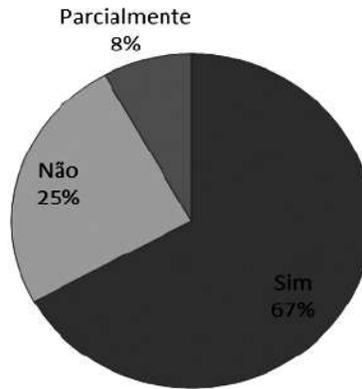


Gráfico 3. Percepção da sobre a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente

Foi notado que os cargos de gestão têm tendência às respostas afirmativas quanto à prática da inclusão em suas unidades escolares enquanto os professores de Educação Física têm tendência negativa.

Ainda perguntados sobre a inclusão ser realizada na forma de educação especial, tanto gestores quanto professores de educação física sinalizam fortemente a crença de que o ideal é a inclusão na escola regular, com o apoio da educação especial para as questões de maior gravidade.

No âmbito quantitativo, algumas definições foram possíveis e contribuem como fundamentação dos dados acima.

Quanto aos conceitos de inclusão, aproximadamente 67% dos respondentes relacionam inclusão às questões do atendimento e do direito de acesso, conceitos estes que podem ser agrupados em 2 categorias, nas quais 36,7% apresentaram conceitos de natureza sócio-política e técnicos, e 63,3% ligados ao discurso político e/ou social.

Nota-se que 43% dos professores de educação física não conseguiram justificar sua posição sobre a relação entre inclusão e educação especial contra 32% dos demais profissionais.

Quanto às necessidades apontadas por todos os respondentes para melhor qualidade no processo de uma Educação Inclusiva, 57% citaram a necessidade de suporte pedagógico, infraestrutura, recursos e apoio profissional, enquanto 43% citaram o preparo profissional.

Sequencialmente, perguntamos aos participantes sobre suas crenças quanto à viabilidade da inclusão em uma escola regular e ao papel da Educação Especial.

Segmentado por cargo, 85,7% dos gestores creem no processo da Educação Inclusiva sem ressalvas contra apenas 50% dos docentes de Educação Física.

Enquanto 50% dos docentes não creem ou creem com reservas no processo da inclusão, apenas 14,3% dos gestores e coordenadores tem alguma condição para confirmar a crença, havendo maior descrença por parte dos que atuam diretamente ligados aos alunos.

Essa mesma correlação se dá com o tempo de experiência docente, com aumento na crença da viabilidade nas menores faixas de tempo e decréscimo nas maiores, por sua vez o nível de exigências para a viabilidade amplia nas maiores faixas etárias, o que parece denotar um maior nível de ceticismo e/ou criticismo nos que tem maior experiência.

Como última questão, verificamos a percepção dos participantes quanto ao seu nível de capacitação para trabalhar com as PNE bem como suas principais dificuldades, conforme demonstrado no Gráfico 4:

Somados os que não se veem capacitados aos que se consideram parcialmente habilitados, a extensa maioria carece de atenção formativa para lidar com as questões da PNE. Uma vez que 77% dos entrevistados apresentam um senso de incapacidade

Você se sente capacitado para trabalhar com as PNE's?

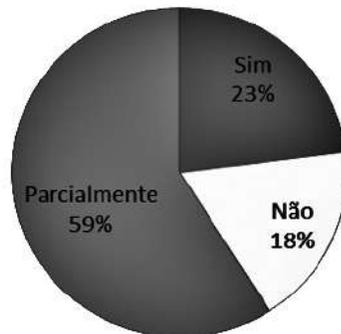


Gráfico 4 - Percepção dos respondentes quanto a sua capacitação para o trabalho com PNE

dade total ou parcial para lidar com as questões das PNE, fomos analisar quais as principais dificuldades relatadas por eles.

O resultado é que 17% das dificuldades concentram-se em questões do lidar com o complexo e o heterogêneo, 49% estão ligadas a conhecimento específico, 10% são fatores emocionais e 8% a questões de apoio. Dessas dificuldades, os gestores concentram as dificuldades nos fatores de conhecimento específico e emocionais enquanto os professores de Educação Física concentram suas dificuldades em como lidar com grupos grandes/heterogêneos e na questão do suporte pedagógico, recursos e apoio profissional.

CONCLUSÕES E DISCUSSÕES

A priorização deste estudo de focar nas compreensões do professor de Educação Física se dá em virtude de entendermos ser ele na escola, articulador primário entre os campos da saúde e da educação, resultante de sua formação acadêmica. Secundariamente a este grupo, focamos, em comparação, o grupo

Sanches-Junior M. L.; Carvalho, C. L.; Salerno, M. B.; Araújo, P. F. (2015).
Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil.

gestor da escola, por entendermos que o processo inclusivo carece de demandas administrativas e funcionais que extrapolam a ação docente e esbarram nas concepções daqueles que coordenam o processo educacional.

Sendo a maioria dos profissionais formados num período abrangedor dos conceitos de inclusivo, sua formação acadêmica, portanto, deveria carregar pressupostos quanto às questões da diversidade e da inclusivo preconizados por esse novo período de tratativas legais e posicionamento ideológico.

Por conseguinte, pode ser observado um entendimento de inclusivo com base nos aspectos legais do direito ao acesso. Partindo do referencial da exclusivo, possível supor que o conceito de exclusivo presente no ideário do grupo pesquisado está, em sua grande maioria, relacionado com perda de direitos, de liberdade, de acesso, conduzindo à interpretação de que a inclusivo se processe quando restaurado o direito de acesso à escola regular, desconsiderando outros aspectos.

Considerando que 86% dos que responderam que não existe relação entre Inclusivo e Educação Especial compreendem os professores de Educação Física, e levando-se em conta a tendência de justificativa adotada, talvez possamos inferir que para este grupo em particular a educação especial não seja vista como complementar à educação regular (inclusivo), seja por ter objetivos distintos, seja por alguma intuição resultante da prática ou formação. Isso abre um espaço para discussões de políticas públicas no que tange a formação continuada e apoio específico para os profissionais que lidam com esta população.

Considerando ambos os dados acima mencionados, pode ser feita uma aproximação destes aos estudos de Rodrigues (2003), os quais destacam uma relação entre uma formação precária dos professores sem capacitação adequada para educação inclusiva, principalmente os profissionais com formação anterior às definições legais, e maior dificuldade na compreensão e concretização prática de uma aula inclusiva.

Pode-se também depreender dos resultados apresentados que o discurso teórico e o legal da atualidade parecem caminhar na direção de considerar que toda pessoa, de alguma forma, especial e possui alguma necessidade que carece de atenção. Isso pode ser associado a uma alteração na compreensão e valorização da pessoa com deficiência, em substituição ao anterior modelo segregacionista, o qual difundiu um ideal de rejeição às diferenças, conforme apresentado na literatura (Jannuzzi, 2006).

Quanto justificativa apresentada pelos professores de Educação Física para entenderem que suas escolas não praticam Educação Inclusiva, esta dada na direção de que as unidades recebem PNE, porém a simples presença dos alunos não caracteriza a inclusão, já que condicionam uma Educação Inclusiva ao suporte pedagógico, infraestrutura, recursos e apoio profissional.

Há uma correspondência significativa entre as justificativas apresentadas por esses professores e os dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz apresentada por Stainback & Stainback (1999), os quais são o estabelecimento de uma filosofia comum e um plano estratégico, a presença de uma liderança forte, o desenvolvimento de uma cultura de acolhimento da diversidade, estabelecer redes de apoio, delegar responsabilidades a todos da comunidade escolar, proporcionar assistência e flexibilidade, refletir sobre abordagens de ensino, comemorar sucesso e analisar constantemente e criticamente as mudanças.

Por outro lado, os que têm cargo na gestão escolar, tendem a responder afirmativamente à questão, mas curiosamente, concentram suas justificativas para a prática de educação inclusiva aos mesmos fatores que motivaram os professores de EF a postularem o oposto, ou seja, a simples presença de alunos de inclusão.

Observamos que os gestores tendem a conceituar a inclusão por aspectos de ordem política e de direito de acesso, enquanto os profissionais da educação física tendem a considerar aspectos de ordem mais técnica, além da influência dos siste-

mas públicos de gestão e questões de políticas públicas, talvez devido ao fato que gestores e professores seguem caminhos distintos em suas relações com o Sistema Educacional.

Esses resultados constituem fortes balizadores para as ações de treinamento, direcionamento político, recursos e outros instrumentais que apontem na direção da união teoria-prática no que se refere à inclusão, indo ao encontro de estudos que mostram essa necessidade de articulação de ações práticas eficazes com a legislação já definida (Silva, 2005; Filus, 2011; Seabra Jr., 2012; Carvalho, 2014).

Notamos que mudamos de tempos na educação, mas ainda carecemos mudar de olhares quanto ao sujeito desta mesma educação.

Ao compararmos preliminarmente as concepções que permaneceram mesmo após os períodos de mudança, a sinalização conceitual de PNE ligada prioritariamente às diferenças, as justificativas para as questões da inclusão escolar X educação especial, ainda nos mostram que mudamos de tempos na educação, mas ainda carecemos de mudar de olhares quanto ao sujeito desta mesma educação.

A percepção da força das políticas públicas como molas propulsoras dos desafios, posto que guardam uma esperança pelo fato de que influem fortemente na mudança das estruturas que compõem a educação, têm como contrapeso o fato da descrença e da incapacidade de alterar a concepção dos indivíduos. Esta, nos parece ser possível modificar unicamente pela educação e prática.

Em suma, o que os decretos legislativos podem fazer é abrir espaços, mas quem tem de dar conta da mudança de mentalidade, do engajamento, da prática, ser o preliminarmente as agências formadoras e as próprias unidades dos sistemas de ensino.

Como papel de formação, o desafio das agências formadoras de docentes ser conseguir “contaminar” no bom sentido seus alunos com o “vírus” da inclusão, desafio este que passa pelo fato

de que tais alunos foram educados durante sua vida acadêmica progressiva em uma escola dicotômica quanto a esse tema.

Por sua vez, talvez necessitemos de uma geração inteira que conviva com a inclusão nas escolas regulares, mesmo que ainda em estados precários, mas que pela convivência as concepções e os preconceitos mudem de formato, e essa nova geração, quando chegada à academia, traga outros pressupostos de construção para a discussão e ampliação do tema.

Nos parece um caminho sem retorno o fato de que a inclusão se dar na escola regular, pelo menos pelos próximos anos, e não somente isso, mas ser parte integrante da discussão social como um todo.

Nos resta discutir então, de que forma, com que recursos, em que formato, com que grau de apoio e com que parcerias tais ações e intenções serão levadas a efeito.

Quer nos parecer que o tempo de discussões como se dentro ou fora da escola, se doente ou com possibilidades, se comigo ou com outros, devam dar lugar a outras de maior relevância como em que desenho de escola, com que perfil docente, com que envolvimento da sociedade e com que comprometimento político.

Se o que pretendemos é uma mudança de concepção que alcance os currículos em todos os níveis da educação, mais do que achar culpados para o insucesso, estamos diante do desafio da divisão de responsabilidades e da execução das propostas que já possuímos.

Enquanto que por um lado carecemos de comprometimento político-socioeconômico que sustente o ideal da educação escolar, de outra via carecemos também profissionais que desafiem o status quo no sentido de romper com o discurso e alcançar a prática.

O que a história nos demonstra é que todas as grandes mudanças, por mais belas que hoje pareçam, nasceram de sacrifícios desafiadores de pessoas que ousaram pensar, mas não s

pensar, aplicar o pensamento — uma construção de caminhos que viabilizassem a ideia.

certo que seria insano atribuir tanto aos docentes quanto aos seus pares na gestão escolar toda a responsabilidade por uma escola verdadeiramente inclusiva.

Mas também certo que enquanto o discurso politicamente correto não der lugar — transparência, configuração real dos problemas, ações práticas que apontem resultados efetivos dentro do próprio sistema, a retórica da legislação permanecer — como certa, pois seus resultados aparentes a consolidam. Apenas a guisa de exemplo, se a resposta da escola aos órgãos gestores e legislativo — a de que a inclusão — uma realidade como observado na pesquisa, então não carecemos de mudanças ou implementações pois a abordagem do decreto se consolidou.

O que nos chama a atenção, 15 anos após Salamanca e 13 anos após a nova LDB, — o fato de que as mudanças nos currículos das agências formadoras, bem como as estruturas que viabilizariam a inclusão — não foram suficientes para sua consolidação.

Mais que isso, a continuar tal direcionamento, o ceticismo manifesto nas justificativas dos agentes seja na gestão ou na docência da EF poderá — se cristalizar numa força — contrária a novas tentativas de implementação de educação inclusiva.

Igualmente nos chama a atenção o fato de que ainda estamos em um bom momento. A grande maioria dos educadores pesquisados no município ainda acredita na viabilidade do processo da inclusão, anseia por conhecimentos e requer apoio, o que configura esperança, uma luz no fim do túnel deste momento de transição.

Essa realidade aponta na direção da responsabilidade que temos como pesquisadores de apontar caminhos, delinear possibilidades e acelerar processos no sentido de consolidar o que já conquistamos ao longo da história, mas, também atuarmos com a mesma tenacidade dos que a modificaram antes de nós no sentido de procedermos às mudanças que ora se fazem importantes.

REFERÊNCIAS

1. Araújo, P. F. (1998). *Desporto adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ INDESP.
2. Carvalho, C. L. (2014). *Conteúdos da educação física e a pedagogia de Freinet: Pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
3. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF.
4. Filus, J. F. (2011). *Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia – SP*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
5. Jannuzzi, G. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
6. Machado, N. J. (2001). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna.
7. Puglisi, M. L., & Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro.
8. Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física/ UEM, Londrina*, 14 (1), 67-73.
9. Salerno, M. B. (2014). *A informação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência: Percepção discente*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
10. Santos, A. R. (2002). *Metodologia científica: A construção do conhecimento*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora.
11. Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, Ed. WVA.
12. Seabra Jr., L. (2012). *Educação física e inclusão educacional: Entender para atender*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
13. Silva, R. F. (2005). *Ação do professor do ensino superior na educação física adaptada: Construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
14. Silva, R. F., Araújo, P. F., & Duarte, E. (2004). Inclusão educacional: Uma roupa nova para um corpo velho. *Lecturas Educacion Física y Deportes, Buenos Aires*, 69 (10). Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd69/inclusao.htm>>. Acesso em: 19 set. 2014.

Sanches-Junior M. L.; Carvalho, C. L.; Salerno, M. B.; Araújo, P. F. (2015).
Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo
em uma cidade do Brasil.

15. Silva, R. F., Seabra Jr., L., & Araújo, P. F. (2008). *Educação física adaptada no Brasil: Da história à inclusão educacional*. São Paulo: Phorte.
16. Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Recepción: 07-02-2015
Aprobación: 20-05-2015