

Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física

2030 Agenda: Challenges of Inclusive Pedagogy to Physical Education

Agenda 2030: desafíos de la pedagogía inclusiva para la educación física

Luzia Mara Silva Lima-Rodrigues - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | Instituto de Educação | Lisboa & Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal | Departamento de Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia | Setúbal | Portugal. E-mail: luzialima-rodrigues@hotmail.com | 

David António Rodrigues – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial | Almada & Conselho Nacional de Educação | Lisboa | Portugal. E-mail: dantonio.rodrigues@gmail.com | 

Resumo: A Educação Inclusiva permanece um grande desafio para todos os sistemas educativos. Consagrada com um dos Objetivos do Milénio, a Inclusão enfrenta dificuldades de se afirmar em sistemas educativos que não foram concebidos para lidar com todo o universo de alunos e alunas. Este ensaio apresenta o conceito de Inclusão e discute este conceito na sua relação com os valores e práticas da Educação Física. São igualmente discutidos cinco desafios que assumem maior relevância quando se trata de criar efetivos ambientes inclusivos na área das atividades motoras: as atividades, as metodologias, a avaliação, a cooperação e formação dos professores e ainda a criação de ambientes inclusivos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação física. Atividades motoras. Agenda 2030.

Abstract: Inclusive Education remains a major challenge for all education systems. Consecrated with one of the Millennium Goals, Inclusion faces difficulties to assert itself in educational systems that were not designed to deal with the entire universe of students. This essay presents the concept of Inclusion and discusses this concept in its relationship with the values and practices of Physical Education. Five challenges are also discussed, which assume greater relevance when it comes to creating effective inclusive environments in the area of motor activities: activities, methodologies, evaluation, cooperation and training of teachers and the creation of inclusive environments.

Keywords: Inclusive education. Physical education. Motor activities. 2030 Agenda.

Resumen: La educación inclusiva sigue siendo un gran desafío para todos los sistemas educativos. Consagrada con uno de los Objetivos del Milenio, la inclusión enfrenta dificultades para imponerse en sistemas educativos que no fueron diseñados para tratar con todo el universo de estudiantes. Este ensayo presenta el concepto de inclusión y analiza este concepto en su relación con los valores y prácticas de la educación física. También se discuten cinco desafíos, que asumen mayor relevancia cuando se trata de crear entornos inclusivos efectivos en el área de las actividades motoras: actividades, metodologías, evaluación, cooperación y capacitación de docentes y la creación de entornos inclusivos.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación física. Actividades motoras. Agenda 2030.

1 A inclusão em agenda

Entre os grandes desafios que se colocam à Educação contemporânea, conta-se a promoção dos valores da Inclusão nas comunidades educativas. Os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela Organização das Nações Unidas em 2015, são claros ao colocar o enfoque nas pessoas, nos direitos humanos e na resposta às crescentes desigualdades sociais, bem como ao englobar questões centrais como a paz, a segurança e as alterações climáticas. A concretização destes objetivos é urgente e dependerá não apenas do compromisso dos governos, mas também do envolvimento dos cidadãos e cidadãs, em todas as áreas de atuação. No âmbito da Educação, o objetivo nº 4 é explícito e incisivo: “garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). Esta Agenda Global aponta para a necessidade de uma educação de qualidade para todos o que implica, sem dúvida, a existência e o desenvolvimento de comunidades inclusivas. Muitos outros documentos de organizações internacionais têm realçado a inclusão como um critério de qualidade dos sistemas educativos. Por exemplo: no documento “Dez Passos para a Equidade na Educação” da OCDE, podemos ler que “um sistema justo e inclusivo que disponibilize as vantagens da educação para todos é uma das alavancas mais poderosas para tornar a sociedade mais equitativa” (OCDE, 2008). O “Relatório Final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo Estudante Importa”, recorda-nos que:

Uma visão abrangente da inclusão implica aceitar a complexidade da educação e reconhecer os muitos fatores interligados que intervêm na dinâmica educacional e social da exclusão. Consequentemente, essa perspectiva exige que reconheçamos as diversas condições de segregação, marginalização e discriminação que alguns grupos populacionais experimentam simultaneamente, e a interseccionalidade da desvantagem (UNESCO, 2019a, p. 5, tradução nossa).

Citávamos, ainda, a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, em particular no seu artigo 24:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2006).

A inclusão tornou-se, assim, não um objetivo opcional ou que pode ser privilegiado exclusivamente em certos contextos ou com certos grupos sociais, mas um objetivo transversal prevalente e holístico de todos os sistemas educativos, desde as primeiras idades até ao ensino superior ou profissional e ao longo da vida – urgente e inevitável.

No meio escolar, a educação inclusiva tem assumido uma particular relevância. Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) até ao Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019b), tem sido evidente que tanto o currículo no seu todo como cada uma das disciplinas devem contribuir claramente para a criação de comunidades inclusivas, adotando planeamentos, estratégias e avaliações que sejam “para todos e para cada um” e que não deixem nenhum aluno esquecido ou negligenciado.

Este conjunto de documentos evidencia um interesse consolidado e prevalente de organizações internacionais conceituadas na promoção de uma Educação Inclusiva. Os documentos citados têm constituído uma referência consensual sobre a pertinência de prevenir, desde as idades mais precoces, a exclusão e, deste modo, incentivar a adoção de políticas internacionais, nacionais e locais que possibilitem o combate à exclusão, e, conseqüentemente, à desigualdade social. Podemos encontrar prioridades e estratégias distintas para desenvolver sistemas educacionais inclusivos mas, a maioria dos países mundiais (OECD, 2008) não põe em causa a necessidade e urgência da adoção de medidas inclusivas nos seus sistemas educativos. Assim, de uma forma mais metafórica, colocar o objetivo da Inclusão como um “assunto em discussão académica” seria como discutir se “a escravatura devia ou não ter sido abolida”. Este texto refere-se a conceitos e práticas inclusivos que abrangem todas as atividades corporais (educação física, iniciação desportiva, etc), uma vez que o enfoque se encontra nos valores, práticas e “ethos” que se pretendem fazer presentes em toda a relação de ensino e aprendizagem das atividades corporais.

Conceber um sistema educativo inclusivo pressupõe uma adoção transversal dos valores e práticas da Inclusão. Seria, na verdade, estranho, que em todo o currículo escolar, só uma turma, ou só um professor, ou só uma disciplina adotasse princípios inclusivos. A Inclusão é, pois, como tem sido consistentemente apontado (RODRIGUES, 2013; AINSCOW, 2015) como um valor transversal a toda a escola e mesmo a toda a sociedade. Lembramos, a este respeito, que a política educativa em Portugal publicou em 2017 o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”

que destaca 10 áreas de competências transversais a todo o currículo escolar, afirmando que cada uma destas competências deve ser desenvolvida por todas as disciplinas (PORTUGAL, 2017).

A Educação Física, como todas as outras áreas disciplinares, tem evidenciado algumas dificuldades de criar verdadeiros ambientes inclusivos (FREIRE, 2006; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2012, 2017; LIEBERMAN *et al.*, 2017). Estas dificuldades estão, certamente, relacionadas com uma forte cultura individualista, meritocrática e competitiva, numa estrutura onde se observa “a reprodução de um modelo liberal que enaltece a vitória, independentemente do contexto onde ela é produzida” (RUBIO, 2008, p. 27). Sem dúvida, a enorme influência que as competições desportivas exercem sobre os valores e práticas da Educação Física acarretam dificuldades acrescidas em criar ambientes em que se possa valorizar o melhor desempenho que cada um é capaz.

Encontram-se, felizmente e cada vez mais, no campo da Educação Física projetos e programas que procuram contrariar estas dificuldades. Um exemplo é o crescente incentivo de culturas cooperativas que constituem uma alternativa para a competição, tal como é encarada no desporto tradicional. Realçaríamos, a este propósito, os trabalhos que internacionalmente têm sido produzidos sobre intervenções que valorizam a cooperação entre os alunos como, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos por Brotto (2008) e Benito e Sánchez (2019). A modificação das aulas de Educação Física e dos espaços de aprendizagem e prática são propostas que contribuem para criar ambientes inclusivos (LIEBERMAN *et al.*, 2017). Têm sido produzidos múltiplos programas para apoiar esta desejável mudança inclusiva na disciplina de Educação Física. Destes programas citaríamos apenas Programa SPARK (Estados Unidos e Canadá), uma base de recursos científicos e pedagógicos, com propostas curriculares que procuram incentivar a que alunos com diferentes níveis de competências e capacidades possam participar conjuntamente em atividades motoras. Estas e outras centenas de iniciativas levam a que a Educação Física tenha a ambição de desempenhar um papel preponderante na concretização da Agenda 2030, principalmente no que se espera para a Educação deste Milênio.

O objetivo deste artigo, escrito em forma de ensaio, é problematizar, no âmbito específico da pedagogia das atividades corporais, os desafios que são colocados pela Educação Inclusiva. Neste sentido, o texto começa por revisitar o conceito de Educação Inclusiva, debruçando-se, mais tarde, sobre as questões metodológicas que um ensino da Educação Física “para todos e para cada um” implica.

2 Revisitando o conceito de Educação Inclusiva

O conceito de Educação Inclusiva tem-se modificado ao longo do tempo, à medida que a compreensão da sua complexidade e abrangência se vai aprofundando. Entretanto, há um sólido entendimento que perpassa todos os documentos internacionais e que poderia ser sintetizado em 4 pilares:

- a) a Inclusão é um processo,
- b) que visa a presença e a participação,
- c) identificando e removendo barreiras à aprendizagem
- d) de todos e de cada aluno.

a) A Inclusão é um processo

A Inclusão é um processo na medida em que não é uma mudança súbita de estado (entre a não-inclusão e a inclusão) mas sim um caminho que se faz para tornar a escola numa estrutura inclusiva. Desde Pierre Bordieu que os sociólogos da Educação nos têm alertado para a ideologia que está subjacente aos sistemas educativos. Na verdade, é um mau ponto de partida epistemológico considerar que as escolas são “abertas”, “receptivas” e “hospitaleiras” em relação a todos os tipos de alunos e às suas culturas. A escola obrigatória, tal como foi criada no Séc. XIX e cujos valores perduram ainda hoje, é uma estrutura com uma cultura própria, com códigos próprios de comunicação, com formas concretas de organização que podem conflitar com as culturas que os alunos trazem das suas comunidades (RODRIGUES, 2006a, 2006b; LIMA-RODRIGUES *et al.*, 2007; AINSCOW, 2015, 2020). Um ponto de partida mais “realista” ou coerente é considerar que a escola, tal como existe, não foi criada para ser inclusiva e que a Educação Inclusiva é um programa consciente e intencional de intervenção, para que a escola possa transformar-se de forma a acolher todos os alunos (a este propósito, vale a pena consultar as taxas de insucesso e de abandono precoce de tantos e tantos alunos, recorrente em inúmeros países do mundo). Por isso, as políticas, as culturas, as práticas de ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ser reexaminadas em função de “valores inclusivos”. Há, entretanto, que considerar que “ser um processo” é, simultaneamente, uma dificuldade e uma vantagem. Uma dificuldade porque muito dificilmente se disporá de todos os recursos, e no tempo certo, para que

esta mudança de paradigma da escola se verifique; uma vantagem porque a promoção da inclusão permite manter em aberto, e suscetível de influência, o processo de adaptação da escola a novas realidades sociais.

b) Visa a presença e a participação

A Educação Inclusiva pressupõe a presença e a participação no processo de aprendizagem de todos os alunos. Em pleno Séc. XXI, não é socialmente aceitável que o sistema de educação público possa não educar ou “pôr de lado” uma percentagem significativa de alunos (RODRIGUES, 2016). Como postula a Declaração Universal dos Direitos Humanos no Art. 26º, “toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948). Este direito começa pela presença, isto é, pela não existência de barreiras para que todos os alunos possam estar na escola e por ela desenvolver um sentimento de pertença. Não é possível avançar com qualquer melhoria do processo de inclusão, não é possível que um aluno aprenda ou se desenvolva se ele não tiver possibilidade de acesso ao sistema de ensino. Mas, para participar, é preciso que cada aluno encontre, nas diversas propostas pedagógicas, uma oportunidade para se implicar, para se sentir estimulado a interagir e a aprender. Por vezes, a participação é vista como um “tudo ou nada”, isto é, ou o aluno está sempre em interação com os seus colegas ou não está nunca nesta interação. Talvez devêssemos pensar que, à semelhança do que se passa com todos os processos de aprendizagem, inclusive os que implicam adultos, é necessário para aprender poder usufruir de diferentes enquadramentos. Daí que participar seja, sobretudo, estabelecer uma ligação e criar uma pertença a um grupo.

c) Identificando e removendo barreiras à aprendizagem

“Barreiras à aprendizagem” é um conceito desenvolvido inicialmente por Booth e Ainscow (2016), que colocam em evidência as fragilidades que emergem das culturas, das políticas e das práticas educativas quando estas não são guiadas por valores inclusivos. Quanto à sua origem, as barreiras podem ser sociais, em que alunos oriundos de meios pobres ou em desvantagem cultural são impedidos de ir à escola. Por exemplo, existem regiões do mundo em que o trabalho infantil é considerado indispensável à família e, por este motivo, conflitua com a presença destes alunos na escola. Podem ser barreiras físicas, no sentido em que há alunos que

não conseguem ter acesso à escola por esta apresentar características arquitetônicas que impedem o seu acesso. Existem ainda barreiras originadas pela falta de crença nos valores da educabilidade universal. Quer isto dizer que há famílias, comunidades, escolas e até países que consideram que a Educação é um bem e um privilégio reservado apenas a alguns alunos e que os “outros” não “merecem” uma educação de qualidade ou com um percurso mais longo.

Para que as barreiras à participação e à aprendizagem sejam removidas ou diminuídas, é essencial que as práticas educativas deixem de ser normativas (isto é em que uma única proposta serve a todos os alunos) e passem a ser diferenciadas; que apresentem aos alunos com um conjunto de possibilidades e de opções que possam enquadrar a diversidade das suas motivações, capacidades e competências. Para isso, é preciso pôr em causa as estratégias e metodologias que são usualmente utilizadas nos espaços de aprendizagem, seja na sala de aula, no ginásio ou na quadra desportiva. Há estratégias que podem ser adequadas para alguns alunos, mas inadequadas para outros. É provável que, em função dos diferentes estilos de aprendizagem (visual, auditivo, de leitura e escrita ou cinestésico) o professor não ensine “todos” os seus alunos se ensinar só com base numa destas modalidades. O Questionário VARK¹ para atletas é um exemplo de como uma ferramenta procura ajudar os alunos a aprenderem de forma mais eficaz e os educadores a tornarem-se mais sensíveis à diversidade de estratégias de ensino necessárias para chegar a todos os alunos (FLEMING; BAUME, 2006; LEITE; SVINICKI; SHI, 2010). Em termos da Educação Física, dá-se muitas vezes uma importância exclusiva ao estilo cinestésico. Ora, é provável que o recurso exclusivo a este estilo de aprendizagem menospreze a informação necessária para os alunos que aprendem de forma diferente. Aqui, é o próprio ensino que pode se constituir numa barreira à aprendizagem de alguns alunos, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades na educação e na sociedade.

d) De todos os alunos e alunas

Finalmente, a inclusão dirige-se a todos os alunos e alunas. Uma educação comprometida com os valores éticos contemporâneos não pode ser uma educação só para alguns e terá de apostar numa educação de qualidade para todos, sem exceção. Portugal, como refere o relatório

¹ Em inglês, VARK é a abreviatura de “Visual, Aural, Read/Write and Kinesthetic”: Visual, Auditivo, Leitura/Escrita e Cinestésico.

nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, atribuiu uma importância central à educação, formação e qualificação, ao longo da vida, procurando inverter atrasos e exclusões históricos (PORTUGAL, 2017). Com cerca de 98,5% de alunos com deficiência a estudar em escolas regulares e, destes, cerca de 85% em escolas públicas, pode-se afirmar que a presença dos alunos é uma meta que está a ser atingida. As políticas públicas desenvolvidas sistematicamente ao longo de 40 anos, tiveram um impacto significativo na qualidade da participação de todos e de cada aluno, bem como a flexibilidade curricular e a modificação das metodologias permitiram dar uma atenção mais focada na aprendizagem e do que na deficiência (ALVES, 2020).

Pensar numa educação de todos significa providenciar recursos e engendrar acomodações que levem à aprendizagem inclusive, e principalmente, dos alunos com maiores dificuldades – justamente aqueles para os quais a escola é indispensável e insubstituível para a sua inclusão social. E não só. Significa também que as crianças e os jovens devem ter um protagonismo, uma intervenção nas políticas e práticas em educação, tornando-se, segundo Messiou (2019), num “catalisador” para o desenvolvimento inclusivo.

Não se deve confundir “princípios” de inclusão com “práticas” de inclusão. As bases da Inclusão (descritas acima) devem ser contextualizadas para poderem ser utilizadas em diferentes contextos educativos; por exemplo: as práticas sugeridas para a educação infantil serão distintas das que se devem adotar no ensino médio. O pior serviço que se poderia prestar à Inclusão era considerar que ela constitui uma “receita”, um “copy-paste” de práticas que se poderia “aplicar” cega e mecanicamente a qualquer contexto educacional.

3 Pedagogias Inclusivas e Educação Física

A pedagogia das atividades corporais tem recebido uma crescente atenção por parte das políticas educativas. Depois de ter sido negligenciada por muitos anos, como uma atividade “ocupacional”, “voluntária”, “recreativa” e exclusivamente “lúdica”, a Educação Física (nome da disciplina curricular) tem recebido um reconhecimento educacional crescente a partir de várias razões.

Em primeiro lugar, a Educação Física tem sido vista como um fator indispensável à promoção e manutenção de estilos de vida saudável. Esta ligação da Educação Física com a

saúde tem tido um impacto enorme em que todos os programas de animação comunitária, de saúde mental, de estilos de vida saudável, etc., que passam pela prática de atividades motoras (RODRIGUES, 2008a; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2012). Gostaríamos de salientar que, apesar desta conceção quase hegemónica da Educação Física para a saúde, consideramos que a Educação Física não se pode reduzir, de maneira nenhuma, à procura da saúde. Como já afirmamos noutro artigo (RODRIGUES, 2006a) se a saúde é o silêncio do corpo, o movimento é a sua alegria querendo significar que o movimento não pode estar só “ao serviço de...” mas tem ele próprio uma dimensão, uma significação e transcendência própria.

Em segundo lugar, a Educação Física tem sido valorizada curricularmente. A título de exemplo, em Portugal, a avaliação da disciplina de Educação Física é contabilizada na média que dá acesso à universidade (FIALHO, 2018).

Uma terceira razão desta valorização é também proveniente de trabalhos de investigação que apontam a importância do comprometimento em atividades motoras nos resultados académicos (GODMAN, 2014; LIMA-RODRIGUES; SANTOS; TRINDADE, 2016; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2012, 2017).

Toda esta importância crescente da Educação Física suscita novas exigências sobre o seu carácter inclusivo. Seria até, diríamos, um pouco “perverso” considerá-la restrita aos alunos que “tivessem jeito para o desporto”, que “gostassem de Educação Física” ou até que “pudessem” fazer Educação Física. É imprescindível reconfigurar valores, conceções e práticas para que a Educação Física se constitua como uma disciplina e uma área fortemente inclusiva. E, aqui, deparamo-nos com dificuldades adicionais e específicas.

A primeira dificuldade é de índole metodológica. As metodologias utilizadas, sobretudo, nas atividades desportivas que integram a Educação Física, são muito inspiradas no desenrolar de uma competição desportiva. Muitas vezes damos o exemplo de uma aula de salto em altura, em que o sarrafo é colocado a 50cm, e todos os alunos saltam. A seguir, o sarrafo sobe para 60cm e, aí, por exemplo, já há 2 alunos que não saltam, e assim vai evoluindo a aula: o sarrafo vai subindo, como também vai subindo o número de alunos que deixam de participar na atividade por não corresponderem às exigências cada vez maior que vão sendo colocadas. Este exemplo – que continua a ser extensivamente usado – é inspirado nas competições de atletismo, em que os atletas vão sendo eliminados à medida que o concurso se desenvolve. Ora, dificilmente encontraríamos uma atividade mais excludente! Poderíamos até nos perguntar: não são os alunos

que mais precocemente ficam excluídos, aqueles que mais beneficiariam de uma prática mais intensa e continuada?

Outra dificuldade prende-se com a ideia de que o talento é indispensável para participar na Educação Física. Facilmente se justifica a dispensa de um aluno da Educação Física ou o seu menor aproveitamento como “falta de motivação” ou “falta de jeito”. Será que se passaria o mesmo em relação à Literatura ou à Matemática? É compreensível que um aluno seja dispensado de Literatura por não ter jeito para a poesia? E aqui, vemos que a Educação Física se encontra ainda muito ligada a valores meritocráticos e não inclusivos. Assim, a Educação Física não só acompanha as dificuldades que a Educação comum tem em se tornar inclusiva, mas evidencia, ainda, dificuldades adicionais, às quais designamos anteriormente por “Dupla Genealogia da Exclusão” (RODRIGUES, 2008b) – a exclusão por influência do desporto de competição, e por influência da própria escola tradicional.

Neste cenário, os alunos com deficiência são particularmente vulneráveis a esta exclusão, antes de mais, porque não evidenciam, na sua maioria, capacidades físicas e motoras que lhes augurem sucesso nesta disciplina. Para além deste fator, existe uma cultura enraizada que trata as pessoas com deficiência como se fossem, na verdade, doentes para os quais qualquer esforço teria de ser prescrito como um medicamento ou uma terapia. Felizmente, estas conceções começam a estar menos presentes e as pessoas com deficiência conquistaram, por direito próprio, a sua participação nas atividades motoras, físicas e no desporto. O que as evidências mostram é que, nas aulas de Educação Física, quanto mais os alunos participam em conjunto, menos os alunos com deficiência são estigmatizados pelos colegas sem deficiência (RUSCITTI; THOMAS; BENTLEY, 2017).

Outro fator ainda a ser considerado é a medicalização da condição de deficiência. Esta acaba por causar uma desresponsabilização dos agentes de desporto e Educação Física por considerarem que qualquer participação destas pessoas deve ser prescrita e meticulosamente vigiada dado o ambiente “pouco controlado” da Educação Física. É comprovada a larga (diríamos, “infinita”) margem de possibilidades de participação de pessoas com deficiência em aulas curriculares de Educação Física. Assegurados alguns cuidados elementares (como por exemplo em casos de epilepsia, ou de paralisia cerebral), torna-se muito mais importante descobrir o que estas pessoas podem fazer, do que ficar bloqueado por algumas das suas eventuais limitações. Ao considerar a enorme potencialidade de interação, de cooperação, de

fruição e de satisfação que as atividades motoras podem proporcionar, seria injusto que as pessoas que talvez mais poderiam beneficiar destas atividades, delas fossem excluídas.

Como vemos, o processo de desenvolvimento de ambientes inclusivos em Educação Física é multifatorial, e os diversos fatores interagem entre si. Estes fatores têm sido frequentemente apontados e incluem a formação dos professores, o apoio dado à sua prática, a disponibilidade de equipamentos, o financiamento das atividades, a acessibilidade das instalações etc. Vamos, seguidamente, apontar cinco desafios que se nos afiguram mais decisivos e influenciadores de práticas inclusivas em Educação Física

4 Cinco desafios da Inclusão na Educação Física

O primeiro é o **desafio das atividades**. Frequentemente encontramos um “afunilamento” de atividades motoras que são promovidas nas aulas de Educação Física. Os desportos coletivos, juntamente com os concursos, preenchem uma parte muito significativa de todas as atividades da Educação Física. Esta questão não seria problemática se não menosprezasse, muitas vezes, a prática de outras atividades motoras que poderiam alargar o leque de oferta e, assim, encontrar mais facilmente as motivações de uma população naturalmente heterogénea. Existem atividades motoras que são pouco promovidas na Educação Física como, por exemplo, a experimentação de jogos populares, a revisitação de jogos infantis, ou ainda modalidades de jogos paralímpicos. Em vários trabalhos anteriores apontamos as possibilidades das pedagogias expressivas (envolvendo dança, drama, arte, música, etc.), as artes marciais, da expressão corporal, da mímica, do desenvolvimento da comunicação não-verbal e outros (LIMA, 2000; RODRIGUES; LIMA, 2004; LIMA-RODRIGUES; SANTOS; TRINDADE, 2016). Uma paleta diversificada de atividades motoras terá mais probabilidades de desenvolver uma participação inclusiva. Outra dimensão dos desafios da atividade são as decisões tomadas pelo professor na gestão pedagógica da classe. Daremos um exemplo: frequentemente, nos desportos coletivos, é pedido para os alunos escolherem as equipas que irão jogar. Ora, se esta for uma decisão recorrente e sistemática, acabará por privar o professor da possibilidade de usar a constituição das equipas como um critério pedagógico para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Só o professor pode saber o motivo pelo qual quer constituir equipas equilibradas tecnicamente, ou equipas assimétricas, ou que se relacionem bem, ou menos bem. Todas estas são opções do

professor que devem ter uma intencionalidade consciente por detrás. Constituir as equipas é um desafio porque é um critério pedagógico, não um teste sociométrico malfeito.

Um segundo seria o **desafio das metodologias de intervenção**. A Educação Física tem uma larga experiência de acomodação de ambientes e de adaptação de atividades motoras às possibilidades de desempenho dos executantes. As atividades motoras, talvez por terem um resultado visível, são suscetíveis de alterações do movimento, do tempo, do espaço, das regras e até dos objetivos inicialmente propostos. Daqui que seja muito importante valorizar este património da pedagogia das atividades motoras a favor da participação de todos os alunos. As metodologias (ou como por vezes se designa, as “técnicas de ensino”) não podem nem devem ser estruturas fechadas e previsíveis mas, pelo contrário, um *work in progress*, isto é, um trabalho em desenvolvimento e que irá alterando as variáveis da tarefa, do envolvimento e das regras em função das características do aprendiz (RODRIGUES, 2006b). Há anos que têm sido valorizadas metodologias como o DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem (MEYER; ROSE, 2000). O DUA propõe que os currículos de todas as disciplinas – incluindo obviamente o da Educação Física – sejam concebidos de tal forma que todos os alunos (daí o termo “universal”) possam aprender. Esta metodologia valoriza os fatores de motivação que podem ser diferenciados para diversos grupos de alunos, valoriza as diferentes possibilidades de representar um determinado conhecimento (que em EF se poderia entender como incentivo à diversidade/criatividade de respostas em função da resolução de um problema) e, ainda, diferentes formas de expressão daquilo que o aluno sabe ou é capaz (GRENIER; MILLER; BLACK, 2017). O DUA, indicado como metodologia privilegiada pela legislação do sistema educativo português (ALVES, 2020), é um incentivo para pensarmos que, se o currículo for devidamente acautelado e as diferentes características dos aprendizes forem contempladas, é possível aproximarmo-nos de uma participação universal, isto é, que nenhum aluno fique excluído, inativo e para trás. Precisamos, pois, de incentivar apoios multinível no sentido de contemplar que, para cada objetivo proposto, podem existir diferentes “camadas” de resposta. Um bom exemplo seria a organização de um circuito em que existe, em cada “estação”, mais do que uma opção de execução. Um circuito que se encontra organizado de forma a que o aluno possa escolher desde o mais simples ou ao mais complexo, em função das suas possibilidades. Isto significa assumir uma Pedagogia Inclusiva para a Educação Física: uma abordagem ao ensino e à aprendizagem que atenda às diferenças individuais entre os alunos, mas que evite a marginalização que pode ocorrer quando as respostas

pedagógicas são concebidas tendo-se em mente apenas necessidades individuais estandardizadas (SPRATT; FLORIAN, 2015; FLORIAN; BEATON, 2018).

Em terceiro lugar estaria o **desafio da avaliação**. Em Educação Física, muitas vezes a avaliação é feita unicamente através da tradução de resultados quantitativos, obtidos em desempenhos motores. Podemos facilmente imaginar como esta metodologia é penalizadora e mesmo excludente para as pessoas que não têm possibilidade de atingir os estândares que são propostos. Por isso é tão importante adotarmos perspectivas de avaliação que, antes de mais, levem em conta a motivação, o progresso e o compromisso de cada aluno. Esta perspectiva, designada por “*criterial*”, não leva em conta uma norma fixa e abstrata, mas ao progresso que a pessoa fez no seu processo de aprendizagem. A função principal e mais importante da avaliação é a de melhorar o ensino. Com esta forma de avaliação é possível entender o ponto de partida do aprendiz, as suas formas preferenciais de aprendizagem e também qual a intervenção que deve ser feita relativamente às estratégias, aos enquadramentos e aos equipamentos para o ensino. Para isso, o *feedback* tem uma importância decisiva. A qualidade, a especificidade e a frequência do *feedback* que é dado ao aluno é a chave para o seu progresso. Uma avaliação que seja normativa ou simplesmente uma constatação de desempenhos desportivos, mais facilmente legitima a exclusão do que promove a inclusão. Por fim, voltaríamos a lembrar a importância de dar voz aos alunos também na avaliação, afinal, não apenas porque é o aluno o ator principal deste cenário, mas para a formação de um sentido crítico em relação a si mesmo e aos outros. É difícil imaginar um processo de avaliação justo e correto sem levar em conta a opinião do próprio avaliado e do conjunto das pessoas que se encontra na situação de avaliação.

O quarto é o **desafio da formação e cooperação dos professores**. Obviamente que todas as áreas disciplinares têm a sua especificidade própria. Refletir sobre esta especificidade é um importante fator de desenvolvimento profissional que deve ser contínuo e centrado nas situações vividas nos contextos onde ocorre a Educação Física (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2012; RODRIGUES, 2014). É preciso realçar, no entanto, que o processo de inclusão só pode ter sucesso se desenvolvido numa perspectiva de “*whole-school approach*” (HARGREAVES, 2008; AINSCOW, 2015; ROBERTS; WEBSTER, 2020). Quer isto dizer que é essencial que os professores de Educação Física se relacionem e reflitam conjuntamente com todo o corpo docente, recebendo e oferecendo contribuições que podem conduzir a uma melhor inclusão.

Nenhum professor, por si só, ou nenhuma disciplina, por si só, podem tornar inclusivo um ambiente educativo. É por este motivo essencial que se estabeleçam canais de comunicação e de colaboração não só entre todos os professores, mas entre estes e outros técnicos das escolas e as famílias – imprescindíveis para se entender e resolver problemas de participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

O quinto e último é o **desafio da criação de um ambiente inclusivo nas aulas**. Entendemos por “ambiente inclusivo” aquele em que todos os alunos sintam que pertencem à ao espaço de aprendizagem. Um ambiente em que nenhum aluno se sente diminuído ou ridicularizado, em nenhuma situação, onde há respeito pela humanidade de cada um, por exemplo, confiando que o ponto de partida de um aluno é melhor que ele, nesta situação, pode fazer. A criação de um ambiente inclusivo implica que se construa um clima de solidariedade, de entreatajuda e de consideração pelo outro. Não é fácil encarar este desafio: frequentemente os alunos vêm de culturas extremamente competitivas, agressivas e de menosprezo pelos outros e pelas suas dificuldades. Cabe ao professor de Educação Física ter uma intervenção pedagógica consciente e decidida, não deixando passar despercebidos quaisquer comportamentos que diminuam os alunos ou que evidenciem algum tipo de domínio ou *bullying* sobre os alunos. Tolerância zero à exclusão: é este o maior desafio!

5 Concluindo...

A inclusão permanece um grande desafio para a Educação Física, na mudança radical de práticas que têm reduzido o seu enorme potencial de inclusão. A Educação Física é o meio privilegiado de promoção de atividades motoras que mobilizam para a atividade, para a interação, para o jogo, para a negociação, para a diversão, para a partilha, para a superação, para a expressividade e para a alegria (FREIRE, 2006; RODRIGUES, 2008b). É esta grande responsabilidade que a Educação Física carrega sobre os seus ombros. Se não forem assumidos corretamente os desafios de participação que se lhe colocam, a Educação Física pode converter-se num fator de exclusão; pode enfileirar ao lado das práticas que contribuem para que muitos alunos se afastem e sejam afastados de um meio fundamental para o seu desenvolvimento, para a sua relação com os outros e para a sua inclusão e integração social.

Na conclusão deste texto, gostaríamos de incentivar todos os professores de Educação Física a refletirem sobre as formas como a sua atividade pode ser desenvolvida, estando ao serviço de todos e não só dos que “gostam de desporto” ou que “têm jeito para a Educação Física”. O direito à Educação “Física” é um direito universal e cabe aos professores, como agentes de direitos humanos, encontrar as formas e os dispositivos necessários para, modificando, adaptando e diferenciando, chegar a todos os alunos.

Não cabe, no âmbito deste artigo, a discussão sobre a relação entre as políticas educativas e a adoção de medidas inclusivas. Não gostaríamos, no entanto, de deixar de mencionar que os sistemas inclusivos florescem melhor no seio de sistemas educativos que têm recursos e que se sentem confiantes nos meios que dispõe para encontrar as respostas necessárias à educação de todos os alunos. Sistemas educativos em que a escola pública é frágil (por exemplo, sem opção de escola a tempo integral, com falta de material básico, com professores insuficientemente formados e remunerados, etc.) terão mais dificuldade em que a escola se possa constituir como um elemento decisivo de educação para todos e de combate às desigualdades sociais.

Retomávamos para concluir a inspiração nos Objetivos do Milénio ao procurar garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial com dignidade e igualdade e num ambiente saudável. Para isso precisamos que toda a Educação – e certamente a Educação Física – se possa alinhar com objetivos mais holísticos como a promoção da paz, do desenvolvimento sustentável, da prosperidade e das parcerias. A promoção de práticas inclusivas é certamente e na nossa firme e consolidada opinião a via adequada para que as práticas e atividades corporais sejam uma expressão e uma promoção da nossa Humanidade.

Referências

AINSCOW, M. **Struggles for equity in education: the selected works of mel Ainscow**. Londres: Routledge, 2015.

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, UK, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587?src=>. Acesso em: 15 maio 2020.

ALVES, I. Enacting education policy reform in Portugal – the process of change and the role of teacher education for inclusion. **European Journal of Teacher Education**, UK, v. 43, n. 1, p. 64-82, fev. 2020.

BENITO, R. M.; SÁNCHEZ, G. S. El aprendizaje cooperativo en la clase de educación física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. **Revista Educación**, Costa Rica, v. 44, n. 1, p. 19-29, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/35617>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **The index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values**. 4. ed. Cambridge: Index for Inclusion Network Limited, 2016.

BROTTO, F. O. A pedagogia da cooperação: construindo um mundo onde todos podem VenSer. In: JARES, Xesús R. (org.). **Educación e paz II: presente e futuro da construción da Paz**. Vigo: Edicións Xerais de Galici, 2008. p. 161-164.

FIALHO, N. Aprovado Diploma que devolve à Educação Física o seu estatuto no Ensino Secundário. **Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto**. Palhais, Portugal, 18 jun. 2018. Disponível em: <https://cnapef.wordpress.com/2018/06/18/aprovado-diploma-que-devolve-a-educacao-fisica-o-seu-estatuto-no-ensino-secundario/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FLEMING, N.; BAUME, D. Learning Styles Again: VARKing up the Right Tree! **Educational Developments**, [S.I.], v. 7, n. 4, p. 4-7, nov. 2006. Disponível em: <https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FLORIAN, L.; BEATON, M. Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child, **International Journal of Inclusive Education**, Austrália, v. 22, n. 8, p. 870-884, 2018.

FREIRE, J. B. Um mundo melhor, uma outra educação física. In: RODRIGUES, David. (org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 51- 74.

GODMAN, H. Regular exercise changes the brain to improve memory, thinking skills. **Harvard Health Publishing**, Estados Unidos, 9 abr. 2014. Disponível em: <http://www.health.harvard.edu/blog/regular-exercise-changes-brain-improve-memory-thinking-skills-201404097110>. Acesso em: 21 mar. 2020.

GRENIER, M.; MILLER, N.; BLACK, K. Applying Universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, UK, v. 88, n. 6, p. 51-56, 2017.

HARGREAVES, L. The Whole-school Approach to Education for Sustainable Development: From Pilot Projects to Systemic Change. **Policy e Practice - A Development Education Review**, Belfast, n. 6, p. 69-74, 2008.

LEITE, W. L.; SVINICKI, M.; SHI, Y. Attempted Validation of the Scores of the VARK: Learning Styles Inventory With Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models. **Educational and Psychological Measurement**, [S.I.], v. 70, n. 2, p. 323-339, abr. 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164409344507>. Acesso em: 21 mar. 2020.

LIEBERMAN, L. J. *et al.* The modified physical education class: an option for the least restrictive environment. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, UK, v. 88, n. 7, p. 10-16, 2017.

LIMA, L. **O Tao da educação: a filosofia oriental na escola ocidental**. São Paulo: Ágora, 2000.

LIMA-RODRIGUES, L. Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão! **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 709-722, 2017.

LIMA-RODRIGUES, L. *et al.* **Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso**. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/Edições FMH, 2007.

LIMA-RODRIGUES, L.; SANTOS, G. D.; TRINDADE, A. R. Pedagogias expressivas na formação de professores. **Journal of Research in Special Educational Needs**, London, v. 16, n. 1, p. 813-817, ago. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12362>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MESSIOU, K. The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education, **International Journal of Inclusive Education**, Austrália, v. 23, n. 7-8, p. 768-781, 2019.

MEYER, A.; ROSE, D. Universal design for individual differences. **The Science of Learning**, Austin, v. 58, n. 3, p. 39-43, 2000.

OECD. **Ten Steps to Equity in Education**. Paris: OECD, 2008. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. ONU, 2006.

ONU. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. 2015. Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E. Acesso em: 29 mar. 2020.

ONU. **Universal Declaration of Human Rights**. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PORTUGAL. **Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas**. Portugal, 2017. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/Portugal2017.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

ROBERTS, J.; WEBSTER, A. Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. **International Journal of Inclusive Education**, Austrália, p. 1-18, jan. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2020.1712622>. Acesso em: 27 fev. 2020.

RODRIGUES, D. (org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006a.

RODRIGUES, D. O corpo, a técnica e a identidade. In: RODRIGUES, D. (org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008b. p. 11-26.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, Espanha, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014. Disponível em: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/140/134>. Acesso em: 14 abr. 2020.

RODRIGUES, D. Dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006b. p. 39-47.

RODRIGUES, D. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2016.

RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2008a. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649>. Acesso em: 15 mar. 2020.

RODRIGUES, D. (org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008b.

RODRIGUES, D.; LIMA, L. Dimensões da consciência corporal. **A Psicomotricidade**, Lisboa, v. 4, p. 46-55, jun. 2004.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. 2017.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formar professores de educação física numa perspetiva inclusiva. In: MOREIRA, J.; FERREIRA, A.; MENDES, A. (org.). **Rumos pedagógicos da educação física em Portugal**. Portugal: De Facto Editores, 2012. Capítulo 6.

RUBIO, K. Identidade e limite no esporte contemporâneo: a ética do competir e do vencer. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008. p. 27-50.

RUSCITTI, R. J.; THOMAS S. G.; BENTLEY, D. C. The experiences of students without disabilities in inclusive physical education classrooms: a review of literature. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, Austrália, v. 8, n. 3, p. 245-257, 2017.

SPRATT, J.; FLORIAN, L. Inclusive pedagogy: from learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 49, p. 89-96, jul. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Áreas das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco 1994.

UNESCO. **Final report of the International Forum on Inclusion and Equity in Education – Every learner matters**. Cali, Colombia, p. 11-13, set. 2019a. Disponível em: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000372651?posInSet=21&queryId=N-208400db-023f-4af8-bc6a-28dfbbc8bf57>. Acesso em: 17 mar. 2020.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Paris: Unesco, 2019b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508.locale=en>. Acesso em: 1 fev. 2020.