



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9217 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT15 - Educação Especial

Escola inclusiva, educação física e escola especial: entre o universal e o singular
Gilmar de Carvalho Cruz - UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
Khaled Omar Mohamad El Tassa - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
Paulino Hykavei Junior - UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa - Campus Uvarana
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

ESCOLA INCLUSIVA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA ESPECIAL:

ENTRE O UNIVERSAL E O SINGULAR

Resumo

O presente ensaio dialoga, a partir do componente curricular educação física, com a dialética lukacsiana. Realiza crítica rigorosa a resistências imobilizadoras persistentes em nossa realidade socioeducacional por intermédio da apropriação do complexo universal-particular-singular. A crítica rigorosa é ferramenta de interesse para a superação de contradições obstaculizadoras da produção de ambientes de aprendizagens que desemboquem em escolas inclusivas. De modo a reafirmar a centralidade de processos de ensino-aprendizagens nas discussões ensejadas em torno da ideia de escola, as noções de universalidade e singularidade permitem avançar em direção à produção do conceito *condições particulares de aprendizagem* como a condição caracterizadora de pessoas atendidas por ocasião de intervenções profissionais docentes, quer no âmbito de escolas especiais ou comuns, para além da ideia de necessidades educacionais especiais ou de deficiência. Conduzir intervenções profissionais docentes nas escolas especiais e nas instituições especializadas inspiradas em programas educacionais individualizados e em desenhos universais para aprendizagens é pista disponível para nos aproximarmos da produção de escolas inclusivas. Escola inclusiva não é esse ou aquele lugar, mas, antes, diz respeito a um *ambiente particular de aprendizagem* que se alimenta do complexo e dinâmico diálogo entre universal e singular que nos compõem como seres sociais.

Palavras-chave: Escola Inclusiva; Educação Física; Escola Especial; Universal; Singular

Introdução

Debates ocorridos a pouco mais de uma década em torno da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) foram de certo modo reeditados por ocasião do Decreto Nº 10.502, de setembro de 2020, que buscou instituir uma Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). O referido Decreto teve sua eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro do mesmo ano. Além de *lives* a esse respeito realizadas (ANPEd, UFSCAR, etc.) cabe destacar texto

produzido por Rocha, Mendes e Lacerda (2021), que nos apresentam importante análise dessa mais recente pendenga política sobre a demanda socioeducacional de pessoas que fazem parte de nossa sociedade. Mas as reflexões de Machado e Pan (2012) também se fazem ainda pertinentes. A despeito das disputas que marcam a produção de nosso ordenamento legal cumpre não perder de vista que “as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula” (MENDES, 2006, p.401). E, ainda, “apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas consonantes com os princípios da Educação Inclusiva as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação” (GLAT, 2011, p.29-30).

O estado do Paraná possui 399 municípios e 329 Associações de Pais e Amigos das Pessoas Excepcionais (APAEs), com inegável tradição no atendimento educacional a pessoas que apresentam deficiência intelectual. Todavia, raros seguem a ser os momentos em que na rede estadual paranaense docentes dessas escolas especiais dialogam com docentes de escolas comuns sobre como produzir escolas inclusivas com vistas à realização de educação escolarizada de pessoas com deficiência intelectual na rede básica de ensino. Cabe destacar que mesmo nessa instituição especializada, que oferece atendimento educacional especializado para pessoas que apresentam deficiência intelectual há estudantes que, a considerar a complexidade de suas demandas socioeducacionais, seja devido a aspectos cognitivos, emocionais, motores e/ou sensoriais de seu desenvolvimento, também participam de modo limitado das atividades escolares propostas. Essa participação restrita que se apresenta também nessas instituições repercute no processo de educação escolarizada desses estudantes por elas atendidas.

Se de um lado não podemos esquecer que “que há deficientes para os quais a educação escolar, por mais inclusiva que possa ser, é absolutamente inviável” (OMOTE, 2003, p. 164), lado outro Glat, Pletsch e Fontes (2007) indicam a imprescindibilidade do suporte especializado de instituições especializadas para a produção de ambientes de aprendizagem coerentes com a ideia de escola inclusiva. Para Mendes (2019) e Kassir, Rebelo e Oliveira (2019) o debate em torno do assunto conduz mais a posicionamentos contra ou a favor de instituições especializadas, e menos se esforça para a reconfiguração dessas instituições e para a mobilização dos atores sociais que nutrem nossas redes de ensino com vistas à produção de escolas inclusivas. Produzir ambientes de aprendizagens que traduzam uma escola inclusiva é desafio mundial. Enfrentá-lo adequadamente impõe a realização de intervenções profissionais assentadas em análises críticas que promovam a ruptura de convencionalidades históricas.

É dentro desse contexto, com o propósito de avançar na discussão tensionada pela presença de escolas comuns e instituições especializadas em nossas redes de ensino, que o presente ensaio dialoga, a partir do componente curricular educação física, com a dialética lukacsiana. A crítica rigorosa a resistências imobilizadoras persistentes em nossa realidade socioeducacional, por intermédio da apropriação do complexo universal-particular-singular, é ferramenta de interesse para a superação de contradições obstaculizadoras da produção de ambientes de aprendizagens que desemboquem em escolas inclusivas.

Universal, singular e particular na educação (física) escolarizada

Na educação básica a intervenção profissional possui aspectos comuns, mas também contornos diferentes devido à especificidade de cada componente curricular. No caso da convencionalmente denominada educação física podemos assumir tratar-se de uma área de conhecimento e intervenção profissional ocupada com o pensar(-se) e emocionar(-se) no processo de produção de corpos humanos que tenham prazer em se movimentar. No contexto

escolar a educação física, a contar com uma formação profissional academicamente sustentada, se compromete intencionalmente com a educação escolarizada de seus estudantes. Nesse cenário, contudo, observa-se uma produção acadêmica distante da realidade escolar, de um lado, e, de outro, intervenções profissionais desconectadas de produção de conhecimento que dialogue efetivamente com suas próprias demandas. Busca realizada em periódicos especializados da educação física (Movimento e Revista Brasileira de Ciências do Esporte) e da educação especial (Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Educação Especial) expõe a carência de pesquisas que focalizem as intervenções profissionais realizadas em aulas de educação física em escolas especiais ou instituições especializadas. Esse fato pode ser constatado inclusive em periódico específico da rede nacional apaiana (APAE Ciência).

No que diz respeito à intervenção profissional no âmbito da educação física, Gomes, Almeida e Bracht (2010) discutem como ela historicamente lida, no contexto escolar, com as diferenças manifestas por estudantes que dela tomam parte. Num mundo organizado para “excluir os indesejáveis” (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010, p. 3) estudantes que apresentam deficiência ou que sejam desprovidos de habilidades relacionadas ao movimento corporal são recorrentemente deixados de lado. Para Rodrigues (2003) uma escola assentada em práticas homogeneizantes dá um tratamento inadequado às diferenças expressas no/pelo corpo estudantil. Acompanhando-o, é possível dizer que, nesse cenário, a educação física tanto é reflexo quanto reflete uma escola excludente. Na busca de uma educação física que se assuma atenta às diferenças que se manifestam nos modos de se expressar e se movimentar de estudantes invariavelmente diferentes – quer escolarizados em escolas comuns, ou instituições especializadas – é imprescindível que a produção de conhecimento e a intervenção profissional mirem na produção de ambientes de aprendizagens que configurem escolas inclusivas.

O adjetivo *inclusiva* a acompanhar nossas escolas denuncia, antes de qualquer coisa, que lidamos ainda com processos de escolarização assentados muito mais em preceitos legais do que em intervenções profissionais docentes efetivamente implicadas com o, e no, desenvolvimento humano. Essa contradição repercute sobremaneira em processos formativos de docentes, tanto da educação básica quanto superior, que mais aguardam a mudança do panorama político-legal e/ou do contexto de preparação profissional formal, do que se assumem como protagonistas de transformações sobre as realidades nas quais se encontram inseridos. Portanto, “inútil querer reconstituir o próprio complexo do ser a partir dos seus elementos. Por esse caminho chegar-se-ia a pseudoproblemas como o do horrível exemplo escolástico em que se pergunta se a galinha vem – ontologicamente – antes do ovo” (LUKÁCS, 2013, p.84).

Há que se considerar, portanto, que “vida cotidiana, ciência [...] de uma época formam um complexo interdependente, sem dúvida frequentemente contraditório, cuja unidade muitas vezes permanece inconsciente” (LUKÁCS, 2012, p.30). Do ponto de vista dialético o método “tende a conceber todos os setores do ser e da consciência como um processo histórico movido por contradições”, enquanto, por outro lado, um sistema fechado “elimina este movimento para o presente e para o futuro” a introduzir “contradições insolúveis mesmo na concepção de que o pensamento tem movimento” e “transforma frequentemente o desenvolvimento reconhecido pelo método em um desenvolvimento apenas aparente” (LUKÁCS, 1968, p.37). Afinal de contas, “já que todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento, nossas demonstrações epistemológicas só têm a ganhar se forem desenvolvidas no âmbito dos problemas particulares” (BACHELARD, 2002, p.7).

A se considerar a elaboração teórica de Lukács (2013, 2012, 2010, 1968) – e de modo a reafirmar a centralidade de processos de ensino-aprendizagens nas discussões ensejadas em

torno da ideia de escola (comum, especial, inclusiva) – as noções de universalidade e singularidade permitem que avancemos em direção à produção do conceito *condições particulares de aprendizagem* como a condição caracterizadora de pessoas envolvidas nas intervenções profissionais docentes propostas, quer no âmbito de escolas especiais ou comuns, para além da ideia de necessidades educacionais especiais ou de deficiências. Desse modo, instituição especializada, escola especial, escola comum, assumem suas singularidades mas não abrem mão da condição universal de ser escola, a constituir um complexo social que se manifesta no atendimento educacional escolarizado de estudantes com deficiência intelectual, a título de ilustração.

Mas, para tanto, ferramentas objetivas carecem de produção e disponibilização. No que se refere à educação física presente em instituições especializadas, o distanciamento acadêmico de uma preparação profissional desinteressada pela diferença, repleta de tradições históricas excludentes pode refletir num atendimento que muito pouco tem de especializado e talvez nada tenha de escolar. Se assumirmos que há “pouca compreensão das contradições, distâncias e tensões que caracterizam a **escolarização**”, obrigamo-nos a “oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e **experimentem** a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora” (GIROUX, 1997, p. 27, grifos meus). Conduzir intervenções profissionais docentes nas escolas especiais e nas instituições especializadas inspiradas em programas educacionais individualizados e em desenhos universais para aprendizagens é pista disponível para nos aproximarmos, e nos experimentarmos, na direção da produção de escolas inclusivas. Escola inclusiva não é esse ou aquele lugar, mas, antes, diz respeito a um *ambiente particular de aprendizagem* que se alimenta do complexo e dinâmico diálogo entre universal e singular que nos compõem como seres sociais.

Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição a uma psicanálise do conhecimento. 3.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020 (eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal em 20/12/2020).

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, R. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. **Relatório PROCIÊNCIA**, Rio de Janeiro, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D.; FONTES, R.S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v.32, n.2, p.343-356, 2007.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. O local da diferença: desafios à Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.1, p. 1-15, jan./abr. 2010.

KASSAR, M.C.M. REBELO, A.S.; OLIVEIRA, R.T.C. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v.45, e217170, 2019.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, J.P.; PAN, M.A.G.S. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1, p.273-294, jan./abr. 2012.

MENDES, E.G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Política Educativa**, v.27, n.22, p.1-27.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R.L.L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.153-169.

ROCHA, L.R.M.; MENDES, E.G.; LACERDA, C.B.F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, v. 16, e2117585, p.1-18, 2021.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24/25, p. 73-81, 2003.