

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DOS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS (IM)POSSIBILIDADES
DE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM HISTÓRICO DE DEFICIÊNCIA**

GISELE CARREIRÃO GONÇALVES

FLORIANÓPOLIS

2009

GISELE CARREIRÃO GONÇALVES

**DOS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS (IM)POSSIBILIDADES
DE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM HISTÓRICO DE DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

FLORIANÓPOLIS

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação: **DOS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS (IM)POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM HISTÓRICO DE DEFICIÊNCIA**

Elaborada por: **Gisele Carreirão Gonçalves**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção de título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz (ORIENTADOR)
(Prof. do Departamento de Metodologia de Ensino e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e em Educação / PPGEF / PPGE / UFSC)

Prof^ª Dr^a Rosalba Maria Cardoso Garcia
(Prof^a do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE / UFSC)

Prof^ª. Dr^a. Maria Rita de Assis César
(Prof^a. do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação / PPGE /UFPR)

Prof. Dr. Edgard Matiello Junior
(Prof. do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

AGRADECIMENTOS

Mãe, agradecer-te é sempre muito pouco diante de tudo que fazes por mim... Com todo o meu amor!

Michelle, minha irmã amada. Companheira de todas as horas, inclusive durante a construção da pesquisa. Muito obrigada pelo apoio incansável!!!!

Vó, referência de sabedoria e serenidade.

Ao meu amado e inesquecível avô. Obrigado por existir em nossas vidas... (*in memoriam*)

Ao Richard com amor, por me mostrar diariamente que lutar é o que nos resta!

Tia Taninha por esta tua forma ausente de se fazer presente em nossas vidas!

Aos amig@s da Cacaçada. Embora ausentes nesse momento, tenho-lhes enorme carinho. Obrigada Michelle, Ri, Weyder, Cris, Carmen e Dani, vocês me ajudam a manter a minha (in)sanidade!!!!

Bia por sua competência e companheirismo. Te ter por perto nesses últimos anos foi muito bom!

Aos integrantes do Núcleo de Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea que sempre estiveram na torcida. Em especial agradeço a Michelle, Tici e Bia, pelas sugestões valiosas, pela leitura criteriosa do trabalho.

Aos meus maravilhosos alunos que me ensinam a ser professora. Sou fã de vocês!!!!

Ao orientador e amigo Alexandre Fernandez Vaz, por tanto rigor, dedicação e competência em sua seriedade acolhedora. Obrigada por estar comigo em mais um importante momento!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar alguns aspectos das (im)possibilidades de práticas inclusivas despontadas no horizonte da Educação Física escolar. Seu olhar volta-se especificamente aos alunos com histórico de deficiência, tema tão atual, polêmico e controverso, colocado nas relações institucionais de ensino, bem como fora delas. Para isso foram utilizados como fontes, primeiramente, quatro documentos referentes à educação, dois elaborados pelo MEC e dois pela Secretaria de Educação do Município de Florianópolis. A partir deles emergem nossas categorias de análise e seus desdobramentos. Basicamente nosso debate se dá a partir da concepção de uma *educação redentora*, da *secundarização do conhecimento*, da relação entre *democratização e sucateamento*, questões que florescem de um discurso romântico vinculado à proposta da educação inclusiva. A proposta do direito às diferenças dentro da escola leva-nos a indagar sobre o papel da Educação Física nessa tensa relação pedagógica. Debruçamo-nos, dessa forma, sobre três importantes trabalhos veiculados a área na busca de compreender como ela tem lidado com esse tema da educação contemporânea. Observamos que para as “quadras” das escolas pouco se tem pensado a respeito da escolarização desses sujeitos. Nota-se então, a necessidade da área assumir o debate em questão para que possa propor possibilidades metodológicas que incluam num mesmo espaço pessoas com e sem histórico de deficiência.

Palavras-chave: Educação Física Escolar – Inclusão – Pessoas com Histórico de Deficiência

Abstract - KNOWLEDGES OF PHYSICAL EDUCATION AND THEIR (IN)POSSIBILITIES OF INCLUSION FOR DISABLED STUDENTS

The aim of this dissertation was to research some elements of the (in)possibilities of inclusive practices in Physical Education. It's main attention is the disabled students, a controversial, polemic and actual intra and extra school subject. The primary sources are official documents, two of them produced by the municipal education and other two by the National Ministry of Education. Education as Salvation, Unimportance of Knowledge and Democratizations x Destruction are critical concepts that emerge from the romantic discourse of inclusion. The right of differences in school let us ask about the role of Physical Education in this complex pedagogic relation. In this sense, three important approaches in Brazilian Physical Education are analyzed. In this discipline there is a short discussion about disabled students. It's important that Physical Education takes seriously this subject, ins sense of offering methodologies for disabled and non disabled students in the same space.

Keywords: Physical Education – Inclusion – Disabled People.

Sumário

Introdução	1
1. Sobre a Educação Inclusiva em seus documentos norteadores: impasses, ausência, escolarização	4
1.1 Introduzindo conceitos e fontes necessárias para pensarmos a inclusão educacional de crianças e jovens com histórico de deficiência	4
1.2 Para uma educação redentora	14
1.3 A secundarização do conhecimento: consequências das tensões entre conquista e concessão	23
1.3.1 A educação física e seus conteúdos: (im)possibilidades <i>inclusivas</i> ?	30
1.3.2 O (não) lugar dos alunos com histórico de deficiência nas aulas de educação física.....	34
1.3.3 Construindo uma educação física <i>inclusiva</i> : a difícil relação entre deficientes e não-deficientes	37
1.3.4 Limites Curriculares da Educação Física	39
1.4 Democratização e sucateamento: faces de uma mesma escola?	44
2. Das Propostas Metodológicas: sinalizações para os processos de inclusão no interior da educação física escolar?	48
2.1 Uma “Metodologia do Ensino de Educação Física”	51
2.2 Uma “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”	65
2.3 Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um Estilo de Vida Ativo	76
2.4 Algumas Considerações acerca dessas obras da área da educação física	92
Considerações Finais	94
Referências Bibliográficas.....	98
Fontes	99

INICIANDO NOSSA CONVERSA: SITUANDO O/A LEITOR/A SOBRE A BUSCA PELO TEMA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM HISTÓRICO DE DEFICIÊNCIA NAS AULAS REGULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como costumo dizer, sou parte orgânica da escola pública catarinense. É nela que me (re)faço diariamente. É nesse espaço de intervenção que (de)formo e sou (de)formada cotidianamente. Minha atuação como professora de Educação Física da rede pública estadual desde 2000 sempre me levou a inúmeros questionamentos e inquietações sobre minha atuação pedagógica. Tensões, conflitos, sucessos, fracassos, sofrimentos e alegrias, desenham a minha carreira profissional. E certamente é como consequência dessas inquietações que me proponho (re)pensar e (re)construir reflexões, num processo de constante tentativa de refinamento, na busca da superação do senso comum.

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina em 1999, elaborei naquela ocasião, como trabalho de conclusão de curso, um estudo bibliográfico acerca da surdez¹. No ano subsequente iniciei um curso de especialização em Educação Física Escolar, ainda na mesma instituição. Nesse momento, construí meu trabalho monográfico, ainda debruçada sobre a surdez, porém na perspectiva de um estudo de caso². É também em 2000 que inicio minha carreira no magistério, na condição de professora admitida em caráter temporário. Em 2001 fui aprovada no concurso público da rede pública estadual e me efetivei numa escola de pequeno porte, atendendo somente os quatro primeiros anos das séries iniciais. Local onde atuo até os dias de hoje.

Também em 2001 fui aprovada no concurso público promovido pelo governo do Estado, porém para atuar nas instituições de educação especial. Eis que passo a dividir minha carga-horária entre esses dois ambientes educacionais, o que ainda ocorre.

Em 2002 inicio outro curso de especialização, agora em Educação Inclusiva e promovido pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Meu trabalho monográfico nesse momento se ocupa do Movimento Apaeano³.

É importante que se reafirme que meu interesse pelas relações entre a Educação Física e a

¹ Intitulado de “Mãos que falam com Eficiência”. Sob orientação do Professor Ms. Luciano Lázzaris Fernandes.

² Inclusão ou Exclusão? Estudo de caso de uma menina surda em uma turma regular de Educação Física. Trabalho defendido em 2001, orientado pelo Professor Ms. Luciano Lázzaris Fernandes e Co-orientado pelo Professor Ms. Alexandre Fernandez Vaz.

³ Nas contradições da educação especial: em foco o movimento Apaeano. Orientada nesse momento pelo Professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz.

educação das pessoas com histórico de deficiência já data do período de minha graduação, momento no qual tive estreita relação com projetos de extensão desenvolvidos no Centro de Desportos/UFSC para esse público. Um deles, por sinal, o que estive mais visceralmente ligada me proporcionou uma larga experiência com o paradesporto⁴. Nesse universo, pude trabalhar com natação (modalidade que contemplava deficientes físicos, mentais, cegos e surdos), com dança em cadeira de rodas, e mais intensamente com o goalbal (esporte praticado por pessoas cegas).

Foi também nesse período que pude participar de congressos específicos na área, especialmente o Congresso da SOBAMA⁵, e do GT Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, no CONBRACE⁶. A partir de então, do contato com as produções de pesquisa, minhas inquietações vão tomando corpo, embora aquelas sempre me intrigassem pela qualidade, mas também pela distância em relação aos debates pedagógicos, às urgências da escola. De modo geral, as pesquisas na área vêm propor debates acerca da psicomotricidade, do paradesporto, da relação terapêutica estabelecida entre a Educação Física e as pessoas diagnosticadas como deficientes.

É ainda como consequência desse envolvimento teórico – mas que não me permite perder de vista a prática – que publico ao lado de Alexandre Fernandez Vaz, alguns artigos oriundos dos trabalhos monográficos, frutos das duas especializações concluídas. Além disso, minha inserção no Núcleo de Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea coordenado pelo supracitado professor, fez com que meu contato com o mundo acadêmico fora se ampliando. Recentemente publicamos um artigo em uma revista espanhola, o trabalho recebe o título de “Notas sobre a Educação de Pessoas com Histórico de Deficiência no Brasil: do modelo ‘especial’ aos ‘processos inclusivos’”. Também desenvolvemos um projeto de pesquisa em intercâmbio com a Universidade de La Plata/Argentina, e com a Universidade Federal do Paraná/Brasil, no afã de investigarmos “boas práticas pedagógicas”, o que evidentemente nos coloca, entre outras questões, cara-a-cara com a problemática da inclusão.

Esse breve histórico sobre minha trajetória intencionou mostrar minha relação com o tema, que embora tenha como moldura a busca incessante das reflexões teóricas, dos debates acadêmicos, está encharcada das relações estabelecidas na prática docente. De modo, que tento realizar um difícil movimento de distanciamento, mas confesso que nem sempre me é possível! Forjo-me no debate, mas também no chão da escola. É nessa tensa e frutífera relação entre teoria e prática que ousou construir – sempre amparada pelo meu orientador! – a pesquisa que agora apresento.

Esse trabalho de pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado traz em sua primeira parte a análise de quatro documentos ligados à educação, dois deles de circulação nacional

⁴ Experiência essa que permaneceu mesmo após minha aquisição do título de graduação.

⁵ Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada.

⁶ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Um dos congressos mais importantes nacionalmente na área da Educação Física.

– produzidos pelo MEC – e os outros dois que têm origem na Secretaria da Educação do Município de Florianópolis. Os dois primeiros são os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs e o Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Os de circulação municipal são o Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática, e a Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino/Florianópolis.

Nesses documentos procura-se salientar conceitos importantes, mostrando a responsabilização da escola pela construção de uma sociedade inclusiva e o peso depositado nas crianças, responsabilizadas pela tarefa da inclusão. Também se ocupa o texto em mostrar o papel desempenhado pelo conhecimento na proposta de uma escola aberta às diferenças, indistintamente. E, sobretudo, o lugar da Educação Física – enquanto disciplina curricular – nesse processo. Nossa especial atenção à referida disciplina se dá em função de nossa formação acadêmica. Buscamos nessa empreitada o apoio em Hannah Arendt, objetivando compreender conceitos centrais sobre a crise na educação, a responsabilização das crianças para a construção de um mundo melhor, a igualdade como propriedade do âmbito político. Na análise dos documentos, três grandes questões emergiram: 1) a secundarização do conhecimento; 2) a íntima relação entre democratização e sucateamento; 3) a idéia de uma educação redentora, que seria capaz de mudar o mundo.

Na segunda parte do trabalho, dedicamo-nos à Educação Física de forma mais direta. Contradições conceituais, fragilidade teórica, responsabilização exacerbada aos professores, são fatores que atravessam a discussão sobre a inclusão de alunos com histórico de deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

No contexto dessas questões, selecionamos três importantes propostas metodológicas para a área com o objetivo de observar como as pessoas com histórico de deficiência, também sujeitos da escola, são referendadas por elas. A preocupação com esta questão se reveste de grande pertinência, sobretudo, por se tratar de um tema ainda pouco explorado pela Educação Física escolar, o que aponta para um grande contrassenso à medida que a temática se faz presente no cenário escolar há algum tempo. A Educação Física escolar – preocupada com sua atuação no contexto da escola e seus desdobramentos – precisa pronunciar-se com urgência acerca dos sujeitos com diagnóstico de deficiência. Diga-se de passagem, esta é uma grande dívida da área em relação às propostas reflexivas educacionais.

SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA EM SEUS DOCUMENTOS NORTEADORES: IMPASSES, AUSÊNCIA, ESCOLARIZAÇÃO

1.1. INTRODUZINDO CONCEITOS E FONTES NECESSÁRIAS PARA PENSARMOS A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E JOVENS COM HISTÓRICO DE DEFICIÊNCIA

Hannah Arendt (2007) escreveu certa vez sobre uma *crise na educação*. Para ela, seria importante destacar que os problemas vividos no cenário do mundo moderno se configuram de diferentes formas nos distintos lugares. Pois: “(...) a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza, aparece (...) quase diariamente no noticiário jornalístico.” (p. 221).

A autora não está se referindo especificamente ao Brasil, mas não podemos esquecer que a crise no âmbito educacional parece estender-se por todo o mundo. Certamente não devemos desprezar – até porque Hannah Arendt não nos permitiria! – que a referida crise se expressa nas mais diversas maneiras, pois não cumpre um protocolo único e universal. E por mais que Arendt (2007) mencione, nesse caso, os Estados Unidos e sua particular dinâmica construída pelo grande número de imigrantes, no Brasil podemos falar em analfabetos, em miseráveis, em desempregados, enfim, em figuras que de algum modo também colocam (assim como os imigrantes) o desenvolvimento político do país em xeque.

Porém, segundo a Autora, não podemos ignorar que a crise na educação faz parte de uma complexa conexão com várias outras problemáticas da atualidade. Sendo assim, freqüentemente recaímos no equívoco de encará-la de forma isolada, particular, como sendo exclusiva do campo educacional. Sobre isso, afirma:

Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler. Além disso, há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. (ARENDR, 2007, p. 222).

Por meio da educação que os sujeitos são apresentados para o mundo. Compete então à ação educativa possibilitar àquele que está sendo educado tornar-se de algum modo preparado para viver

no mundo em que vivemos. Talvez nesse ponto esteja a chave para compreendermos a crise na educação como sendo de cunho político. Afinal, é de urgência eminentemente política (tanto quanto cultural), que os *estrangeiros*⁷ sejam apresentados ao mundo que agora pertencem.

Mas para Arendt, incorremos em grave erro quando confundimos política com educação. Para ela são dois campos distintos e devem preservar suas peculiaridades:

Nada é mais questionável, então como hoje em dia, do que a significação política de exemplos retirados do campo da educação. No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação. (ibid, p. 160).

Principalmente porque pautados nessa premissa, passamos a almejar que as crianças sejam as responsáveis por um mundo novo. É o que se coloca para todas as utopias políticas: a crença de um mundo novo a partir da inserção de novos sujeitos no mundo velho. Porém, ressalta:

O mundo no qual são introduzidas as crianças, mesmo na América, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração. (ibid, p. 226).

Também poderíamos substituir no trecho anterior a idéia de imigração pela de infância. As crianças são apresentadas a um mundo que já existe há muito tempo. Um mundo que possui história e que é tão dinâmico quanto sua historicidade.

Para Arendt, a igualdade é expressão também do paradoxo que produz, ao solapar as diferenças, fruto da sociedade de massas:⁸

Assim, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o tempero político do país, que espontaneamente pelega para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. (ARENDR, 2007, p. 229).

Mais uma vez a citação também cabe ao atual modelo da crise na educação vivida no Brasil. No cenário brasileiro reforçamos a todo instante a idéia da diversidade, sobretudo quando nos reportamos à discussão da *inclusão*. Talvez aqui estejamos inseridos no equívoco de “apagar tanto quanto possível as diferenças” (ibidem). Afinal, o que está em jogo é a venda da idéia de que somos

⁷ Sejam eles imigrantes ou analfabetos, estrangeiros, nesse caso, em relação à própria língua.

⁸ Sociedade essa que apresenta como forte característica a deformação da individualidade como consequência da mercadorização tanto da dimensão objetiva como da subjetiva. Ainda como nos lembra Zuin (2001), *parece que vivenciamos uma identidade “única”*. No contexto da sociedade de massas as chamadas necessidades de consumo acabam apresentando-se como necessidades básicas à vida dos sujeitos. Logo, é uma sociedade que opera com a *massificação e consumo da produção cultural* (ZUIN, 2001), que finge propor a emancipação dos cidadãos por meio da “*democratização da cultura*”.

todos diferentes e temos direito à nossa diversidade.

Mas, o reconhecimento que aparece no campo discursivo não se efetiva no cotidiano pedagógico. Como exemplo podemos perceber a falta de recursos metodológicos, suporte profissional, entre outras importantes questões que são esquecidas ou ofertadas de forma deficitária, algo que, de algum modo, denuncia que a diversidade é massificada e, conseqüentemente, inexistente. E assim, propagando a encobridora idéia de diversidade, cria-se a necessidade de ampliar o direito (ou dever?) à matrícula das pessoas com diagnóstico de deficiência no ensino regular.

Lembre-se novamente que a igualdade em nosso contexto educacional não se configura como de possibilidades, como assevera Arendt (2007) no contexto da política. E nem poderia ser diferente. Afinal, nem sempre nas escolas públicas os alunos cegos possuem o recurso do Braille, tampouco os surdos contam com a presença do intérprete de LIBRAS. Em outras palavras, somos essencialmente diferentes, e nossa igualdade deve ser garantida na vida pública, por meio das relações instituídas na política. É o aparato político que nos coloca diante do mundo como cidadãos. No entanto, ao ultrapassarmos esse âmbito, nos deparamos fundamentalmente com as diferenças em sua crueza. E é isso que encontramos nas escolas: as diferenças.

O que garante o acesso às escolas está no âmbito da expressão da igualdade, ou seja, a política. Mas ao adentrar nas escolas, nas relações cotidianas, a igualdade já não existe mais, ao tomar-lhe o lugar as diferenças. Estas exigem metodologias diferenciadas, materiais distintos, dinâmicas particulares. A igualdade é inoperante para dentro dos muros escolares para se pensar os sujeitos; a igualdade só é válida para pensarmos nos termos da legalidade. Afinal falamos de sujeitos eminentemente diferentes, que jamais poderão ser igualados. Por isso exigem metodologias diferentes, por isso aprendem diferente, por isso se comportam diante das situações de formas diferentes.

Quando Hannah Arendt (2007) observa o caráter político da crise na educação, três questões surgem a compô-la. A primeira diz respeito à permissividade por parte dos adultos para que as crianças por si se governem, pautada na idéia de que elas seriam autônomas. Sendo assim, as inter-relações entre crianças e adultos que existem no mundo real acabam por ser ignoradas, uma vez que é dado ao grupo de crianças o direito a um particular governo. “Direito” que corresponde à perversidade de assumirem responsabilidades que competem aos adultos, entre elas o autogoverno. Assim isentam os adultos da complexa tarefa de governar.

Nota-se, no entanto, que estamos falando em grupo e não em criança na singularidade. E quanto à reflexão sobre as crianças nessa coletividade, a autora diz que “a autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado.” (ARENDR, 2007, p. 230). E segue com sua

crítica dura à errônea tentativa de deixar as crianças governarem-se, dizendo: “(...) assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria.” (ibidem).

Ainda no que tange a questão da tirania coletiva, gostaríamos de recortar um fragmento de texto de Arendt que trata da dessegregação dos negros nos Estados Unidos. Tal processo também fora proposto pelas vias educacionais, o que nos permite fazer mais conexões com a lei de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, proposta no Brasil. Arendt (2004) faz alusão a uma fotografia exibida nos jornais e revistas norte americanas que retratava uma cena de crueldade por parte de um grupo (que naquele momento tornara-se o responsável por superar a segregação racial!) de jovens escolares ao se depararem com uma estudante negra:

Acho que ninguém vai achar fácil esquecer a fotografia reproduzida nos jornais e nas revistas em todo o país, mostrando uma menina negra, acompanhada por um amigo branco de seu pai, saindo da escola, perseguida e seguida numa proximidade corporal por uma turba de jovens a zombar e fazer caretas. A menina, obviamente, foi convocada a ser uma heroína – isto é, algo que nem o seu pai ausente, nem os igualmente ausentes representantes do NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) se sentiram convocados a ser. Será difícil para os jovens brancos, ou pelo menos para aqueles no grupo que superarem a sua presente brutalidade, esquecer essa fotografia que expõe tão impiedosamente a sua delinqüência juvenil. (p. 272).

Nesses termos, poderíamos compreender o que Hannah Arendt chama de tirania do grupo. Atrelada a isso, está a responsabilidade dada aos jovens de construírem suas próprias regras de (não)convívio. Regras essas de alguma forma expressas nas linhas das políticas públicas que se ocupam em legalizar a presença de crianças/jovens com diagnóstico de deficiência nas escolas de ensino regular. Situações como a citada acima, podem ser visualizadas, por exemplo, quando se entrega nas mãos dos educandos a “missão” de construir uma sociedade e um mundo melhores para se viver, o que se espera acontecer por meio do convívio com a diferença, responsável por ensinar o respeito e a tolerância. No entanto, esquece-se da outra face dessa convivência. O desrespeito, a intolerância, o isolamento também podem ser consequências da proposta de “estarem juntos”, deficientes e não deficientes. A compaixão também pode ter seu nascimento nessa relação, o que aponta para uma tentativa fracassada de “aprender a tolerar”. Sendo assim, se tal agrupamento, que deveria ser predominantemente justificável pelo trabalho pedagógico, aponta para inquestionáveis benefícios ao longo dos discursos, também é bom que se lembre que o oposto poderá ocorrer. As crianças e jovens (e os próprios adultos) nem sempre estarão dispostas ao convívio irrestrito. Nem sempre estarão dispostas a nutrir o respeito. Desse modo, nos lembra Arendt, é que podemos propiciar a “tirania do grupo”, ou seja, que eles determinem quem devem ou não respeitar e tolerar.

Afinal, o ambiente escolar, por mais que se tente suavizá-lo nos discursos, está muito longe de ser um espaço fraterno e ameno, pois é lugar do sorriso, mas também do choro; da conquista, mas também do fracasso; da afetividade, mas também da violência.

Outro aspecto interessante possível de se relacionar com a inclusão nasce na idéia de *heroína* apontada pela Autora. A vítima do preconceito é a única a sofrer as retaliações de natureza preconceituosa. Isso nos permite dizer que quando a *intolerância* à diferença não é superada nas unidades de ensino, ninguém mais do que o próprio aluno (com diagnóstico de deficiência, no nosso caso) sofrerá. Nem os familiares, nem os intelectuais defensores desse movimento, nem tampouco os responsáveis pela legislação, sentirão na pele a marca do preconceito.

Apresentadas tais questões, nos ocuparemos a seguir do segundo ponto relacionado à crise na educação, que para Arendt (2007) diz respeito ao ensino. Ela explica que o professor também passa por um processo de deterioração de sua formação como docente. Quanto a isso, argumenta:

Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. (p. 231).

Isso é sabido por todos nós também aqui no Brasil. Não é necessário ser um estudioso da educação para perceber esse fato. Basta olharmos com um pouco mais de atenção para nossas escolas, nossos educadores⁹ e nossos alunos. É visível o descaso com esse setor. Essa situação nos coloca diante de um círculo vicioso: quem forma o educador da escola é mal formado, que por sua vez formará mal quem está na escola. E conseqüentemente serão esses sujeitos (saídos das escolas) que responderão por grande parte do estado de defasagem que já transcorre antes de se completar o círculo. E assim, *a apresentação do mundo*¹⁰ – conforme conceitua Arendt (2007) – ocorre incompetentemente, com muitas limitações, chegando a uma das maiores expressões da violência educacional: a negligência do conhecimento.

Já o terceiro tópico levantado pela Autora com quem estamos dialogando, remete à substituição do aprender pelo fazer. Ou seja, “(...) é mais importante para a ‘arte’ de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto forem incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão.” (ARENDR, 2007, p. 232).

Nessa frase de Arendt, é clara a conexão com um dos pilares legitimadores das práticas

⁹ A referência não diz respeito somente aos professores. Pensamos nos profissionais das escolas de forma mais geral. Afinal, são todos responsáveis pela educação das crianças e dos jovens que freqüentam a instituição educacional, e de certo modo, estão todos com déficit em suas formações. Nossa experiência tem mostrado que a prioridade não está na formação de qualidade, mas na rapidez e na diminuição de custos para quem a promove.

¹⁰ Para a Hannah Arendt o mundo é apresentado às crianças por meio da educação. Ou seja, a transmissão do conhecimento, da cultura, das regras de civilidade, são papel da educação.

inclusivas. A inclusão parece justificar-se não por propiciar a experiência do conhecimento para aqueles que possuem diagnóstico de deficiência, mas pela oferta de mera convivência. Estar junto daqueles que não são diagnosticados como deficientes é, sem dúvida, uma das maiores conquistas para os que ao longo da história estiveram confinados às instituições de educação especial, longe das referências da “normalidade”. Ou, antes disso, trancafiados e distantes do espaço público. Mas não sejamos injustos em pensar que essa conquista deva beneficiar somente os alunos com deficiência, pois é preciso que a democratização da escola também traga bons frutos àqueles que nunca estiveram em instituições de educação especial. Afinal, estamos falando por meio da inclusão do convívio e respeito às diferenças, da tentativa de pôr fim à intolerância ao diferente.

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

Como já fora explicitado anteriormente, Arendt atribui muitos dos problemas na educação à falta de autoridade dos adultos, ou seja, daqueles que deveriam educar, ou ainda, daqueles que deveriam responsabilizar-se pelo mundo. Desse modo, a Autora diz ser uma forma de traição e abandono dos adultos em relação às crianças, quando apostam na “autonomia” dos pequenos. Esta também seria uma forma de conceber as crianças como adultos em miniaturas.

E assim, diz que “(...) toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las.” (ARENDR, 2007, p. 240). Isso expressaria um descompromisso com o mundo e, concomitantemente, com a educação. Descomprometimento que acaba caracterizando a ausência de responsabilidade dos adultos pelo mundo em que colocaram as crianças e que a elas deve ser apresentado.

Nessa perspectiva, a Autora alerta que acabamos por considerar as crianças com maturidade suficiente para fazer e administrar suas próprias regras e leis, como se realmente tivessem autonomia para tanto. Não nos esqueçamos que a imaturidade é uma característica mais presente na infância, e nela não podemos exigir a sua extinção. É preciso permitir que as crianças sejam crianças de fato, portanto, comportem-se como tal, enxerguem o mundo com olhos de criança e que se relacionem com ele de modo infantil. Nessa lógica compete aos adultos guiar-lhes, cabendo construir um mundo melhor para adultos e crianças viverem. A maturidade deve ser um atributo do universo adulto e, por isso, são os adultos os verdadeiros responsáveis pelo mundo.

Para adensarmos as reflexões sobre a falta de autoridade na educação, cabe buscar subsídios específicos sobre a perda da autoridade no mundo moderno, conforme Arendt (2007):

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural (...). (p. 128).

Dessa forma, acabamos por perder a noção do que realmente seja a autoridade. Como já discutimos anteriormente, isso acarreta falta de compromisso daqueles que deveriam ser os portadores da autoridade. Para Arendt (2007), possuir autoridade está atrelado à relação hierárquica. O que inquestionavelmente colocaria os pais como e com autoridade perante seus filhos, bem como os professores em relação aos alunos.

No entanto, também é pertinente distinguirmos autoridade de coerção e persuasão, uma vez que a autoridade opera no campo da obediência, o que, no entanto, não nos permite confundir autoridade com autoritarismo. Alicerçando-nos ainda nos conceitos criteriosamente trabalhados por Hannah Arendt, podemos também dizer que a autoridade permitiu a sobrevivência do ser humano e a perpetuação da vida no mundo, pois nossa mortalidade requer que, de alguma forma, nos deparemos com a autoridade, ou seja, com a obediência. Assim, retirar dos adultos (no caso das escolas, os professores) a responsabilidade pela autoridade é desresponsabilizar-se pelo mundo, e pela própria sobrevivência. Novamente retornamos ao tema da “tirania do grupo”. Essa tirania que de algum modo possibilitamos o surgimento, significa a morte da autoridade e a ascensão do autoritarismo.

É considerando esses conceitos e críticas feitas por Arendt, que procuraremos pensar, refletir e criticar (quando necessário) as diretrizes que trazemos no corpo desse trabalho. Dito de uma vez, à medida que lemos os documentos propagadores da inclusão de alunos com histórico de deficiência¹¹ nos deparemos com as questões referentes à crise na educação.

Os documentos que serão analisados ao longo do trabalho são frutos das produções da Secretaria de Educação Especial/MEC: **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**; da Secretaria de Educação Fundamental/MEC: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: Ensino de primeira à quarta série**, além dos **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: Ensino de quinta a oitava séries**; bem como da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis: **Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento**

¹¹ Ora trabalharemos com o conceito de *peças com diagnóstico de deficiência*, ora com *peças com histórico de deficiência*. Ambos estão pautados no entendimento de deficiência como possível produção social, considerando que o diagnóstico lhe fora atribuído. Já o segundo conceito, além de partir do mesmo pressuposto de possível construção, considera ainda o papel desempenhado pelo diagnóstico quanto à formação subjetiva.

de Reorganização Didática, e também a **Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino/Florianópolis**.

Cabe ainda destacarmos que o primeiro documento citado se propõe a iluminar a trajetória das *práticas educacionais inclusivas* no âmbito nacional. O texto é composto de 48 páginas, sendo dividido nos seguintes itens: *Introdução; 1. Análise de Referenciais da Educação Especial (subdividido em 1.1 Inclusão Educacional; 1.2 Deficiência Mental; 1.3 Concepção de Educação Especial; 1.4 Formação de Educadores; 1.5 Concepção de Inclusão); 2. Processo de Inclusão (subdividido em: 2.1 Comunidade Escolar e a Política de Inclusão; 2.2 Os Educadores e a Educação Inclusiva; 2.3 A Inclusão nos Casos de Deficiência e Doença Mental; 2.4 Construção de Espaços Inclusivos); 3. Estudo de Casos; 4. Redes de Apoio à Educação Inclusiva (subdividido em: 4.1 Princípios Norteadores; 4.2 Objetivos da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; 4.3 Equipe Interdisciplinar); Referências Bibliográficas*. Tal material é produzido pela Secretaria de Educação Especial, sob a tutela do Ministério da Educação. Foi elaborado no ano de 2005 por Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas e Gerson Smiech Pinho. A tiragem corresponde a 15.000 exemplares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais datam de 1997 e 1998. O que se dedica ao debate sobre o 1º e 2º Ciclos (ou seja, equivalente a 1ª e 2ª série e 3ª e 4ª série, respectivamente das séries iniciais do ensino fundamental) é composto por 96 páginas distribuídas da seguinte forma: *Ao Professor; Objetivos Gerais do Ensino Fundamental; Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Apresentação; 1ª parte Caracterização da Área de Educação Física: Histórico; Educação Física: concepção e importância social; A Educação Física como Cultura Corporal; Cultura Corporal e Cidadania; Aprender e Ensinar Educação Física no Ensino Fundamental; Automatismos e atenção; Afetividade e estilo pessoal; Portadores de deficiências físicas; Objetivos gerais de Educação Física no ensino fundamental; Critérios de seleção e organização dos conteúdos; Blocos dos conteúdos; Conhecimentos sobre o corpo; Esportes, jogos, lutas e ginásticas, Atividades rítmicas e expressivas; Critérios de avaliação. 2ª parte Primeiro ciclo: Ensino e aprendizagem de Educação Física no primeiro ciclo; Objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo; Conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo; Critérios de avaliação de Educação Física para o primeiro ciclo; Segundo ciclo: Ensino e aprendizagem de Educação Física no segundo ciclo; Objetivos de Educação Física para o segundo ciclo; Conteúdos de Educação Física para o segundo ciclo; Critérios de avaliação de Educação Física para o segundo ciclo; Orientações Didáticas: Introdução; Orientações Gerais; Organização social das atividades e atenção à diversidade; Diferenças entre meninos e meninas; Competição & competência; Problematização das regras; Uso do espaço; Conhecimentos prévios, Apreciação/crítica; Bibliografia*. O documento, que também abrange todo território nacional, foi

coordenado por Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares e Neide Nogueira. Teve o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais que se dedicam ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) são compostos por 114 páginas. Os três primeiros itens se igualam ao do exemplar para o primeiro e segundo ciclo. Em seguida temos: *Apresentação*; **1ª parte Síntese dos princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental**: *Princípio da inclusão; Princípio da diversidade; Categorias de conteúdos; Caracterização da área: Influências, tendências e quadro atual; algumas tendências pedagógicas da Educação Física escolar; Abordagem psicomotora; Abordagem construtivista; Abordagem desenvolvimentista; Abordagens críticas; Quadro atual; Educação Física e a cultura corporal de movimento; Educação Física e a cidadania; Mídia e cultura corporal de movimento; Educação Física e os temas transversais; Ética; Saúde; Valores e conceitos; Procedimentos; Pluralidade cultural; Meio ambiente; Orientação sexual; Trabalho e consumo*; **Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental**: *O que ensinar?; Para quem ensinar?; Como ensinar?; Prazer, técnica e interesses; A resolução de problemas; O exercício de soluções por prazer funcional e de manutenção, A inserção nos grupos de referência social; Automatismo e atenção; Estilo pessoal e relacionamento; Portadores de necessidades especiais; Curso noturno; Avaliação no ensino fundamental; Instrumentos de avaliação*; **Objetivos gerais para o ensino fundamental**; **2ª parte Educação Física para terceiro e quarto ciclos**: *Critérios de seleção dos conteúdos; Relevância social; Características dos alunos; Especificidades do conhecimento da área; Blocos de conteúdos; Conhecimentos sobre o corpo; Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; Organização dos conteúdos; Atitudes: conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; Conceitos e procedimentos: conhecimentos sobre corpo; Conhecimentos e procedimentos: esportes, jogos, lutas e ginástica; Conceitos e procedimentos: atividades rítmicas e expressivas; Quadro ilustrativo*; **Ensinar e aprender no terceiro e no quarto ciclos**: *Diversidade; Autonomia; Aprendizagem específica*; **Objetivos para terceiro e quarto ciclos**; **Conteúdos para terceiro e quarto ciclos**: *Atitudes: conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginástica; atividades rítmicas e expressivas; Conceitos e procedimentos: conhecimentos sobre o corpo; Conceitos e procedimentos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; Lutas e ginásticas; Conceitos e procedimentos: atividades rítmicas e expressivas; Avaliação no terceiro e no quarto ciclos: Critérios de avaliação*; **Orientações didáticas**: *Mídia, apreciação e crítica; Olhar sobre os conteúdos*; **Bibliografia**. Este foi coordenado por Cecília Maria Carolino Pires e Maria Tereza Perez Soares.

O documento “Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática” foi produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. O material analisado é datado de 2004, porém ainda norteia as práticas pedagógicas da rede municipal. Contém 76 páginas e subdivide-se nos seguintes capítulos: *Apresentação 1; Apresentação 2; Prefácio; Introdução; Valores, Princípios e Diretrizes; Fundamentos Teóricos; Sobre a igualdade e a diferença; Sobre a identidade; Sobre a diversidade; Sobre a alteridade; Nossa Escola para Todos; Escola Inclusiva; Projeto Político-pedagógico; Cabe ao Educador; Em relação ao Educando; Ensino e Aprendizagem; Conhecimento; Transformação; As Situações de Deficiência na Escola para todos; 1. Aspectos Jurídicos* (tópico que desdobra-se em: *Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases; Convenção de Guatemala*); *2. Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial; 3. Atendimento Educacional Especializado – Plano de Ações* (tópico que desdobra-se em: *1º Eixo – Formação dos profissionais e demais envolvidos; 2º Eixo – Acessibilidade*); *Considerações Finais; Referências; Anexos*. O documento em questão está comprometido em nortear as práticas inclusivas no interior das escolas públicas municipais da capital catarinense. Assinam pela coordenação geral, Rosângela Machado e Rosali Maria de Souza Silva.

O quarto documento refere-se à “Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino/Florianópolis”, elaborado no ano de 2008. É composto por 216 páginas, as quais se subdividem nos seguintes capítulos: *Introdução; Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras; Artes; Educação Física; Matemática; Ciências; História; Geografia*. O capítulo referente à Educação Física, sobre o qual dedicamos a nossa atenção, é de autoria de Charles Schnorr, Fábio Pedro Serafin e João Batista Freire. Cabe ressaltar ainda que é formado por 13 páginas (123 a 136), e subdivide-se da seguinte forma: *Introdução; Sobre os Currículos; A Questão Ambiental; A Compreensão dos (as) Professores (as) sobre a Educação e a Educação Física; As Circunstâncias Específicas da Educação Física; A Aula que Temos e a Aula que Queremos; Considerações; Referências*. Tal proposta abrange somente o município de Florianópolis, sobretudo suas unidades educacionais mantidas pelo governo municipal, por meio de sua Secretaria da Educação.

À medida que nos ocupamos dos documentos, retiramos duas grandes categorias de análise que nos ajudaram a pensá-los e debatê-los. No entanto, as categorias não se encerram em si mesmas, todas se mantêm num constante diálogo. Como estão tão imbricadas, tornou-se difícil perceber uma passagem de um documento como pertencente a somente uma categoria. Ou seja, uma única frase, expressão ou parágrafo não ficou amarrado a um lugar categorial. O que demonstrou o constante intercâmbio existente entre elas. Nossa intenção, portanto, não foi a de fragmentar e compartimentalizar a discussão, mas sim de “colorir” para realçar o que dizem os

documentos em questão. Deles nos ocuparemos agora.

1.2. PARA UMA EDUCAÇÃO REDENTORA

A proposta da *educação inclusiva* pauta-se no direito à diversidade humana, conforme podemos constatar em todos os discursos que a apresentam e defendem. Desse modo, ter direito à diversidade significa poder “livremente” ser diferente. Contudo, as relações com a diversidade étnico-racial, de orientação sexual, de gênero e até mesmo entre deficiência/eficiência, não se materializam confortavelmente. A intolerância, o desrespeito e a exclusão muitas vezes circunscrevem os olhares, as atitudes e a (não)convivência. Logo, pensar em uma educação que se proponha inclusiva – ou seja, que acolha as diferenças – não parece tarefa fácil.

No entanto, os documentos e os discursos defensores da *educação inclusiva* apontam para um projeto de mudança de atitude que se espera começar na escola. Estaríamos diante de uma educação que tem como responsabilidade melhorar o mundo, construindo em seus alunos diferentes valores, capazes de torná-los mais fraternos, tolerantes e humanistas. A esperança depositada na *escola/educação inclusiva* está casada com um projeto de sociedade, ou seja, colocar-se-ia para a construção de uma sociedade igualmente inclusiva.

Cabe, inicialmente, recorrermos a Garcia (2006)¹² e sua reflexão acerca das “Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico”. Para a autora “(...) o ponto de partida é um entendimento segundo o qual as formas organizativas do trabalho pedagógico são uma expressão da organização do fazer docente em condições que lhe são dadas.” (p. 300). De modo que, analisar as propostas educacionais inclusivas transcende o que se garante em termos de legislação, sendo necessário avaliar as condições objetivas colocadas no cenário educativo. Em síntese, as condições propiciadoras e/ou impossibilitadoras do êxito das práticas pedagógicas. Afinal, é no chão da escola que os embates e os conflitos se apresentam. E é por conta do fazer cotidiano que podemos dizer que as questões do dia-a-dia extrapolam os escritos legais.

“Considera-se que as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de idéias travadas por diferentes forças sociais.” (ibidem). É importante lembrar que as políticas inclusivas apresentadas atualmente para a sociedade brasileira, nascem de uma urgência contemporânea. Só faz sentido legislar sobre

¹² Garcia trabalha em seu texto com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: Resolução CNE/CEB 2/2001 e Parecer CNE/CEB 17/2001.

tal questão neste momento, quando o debate borbulha sobre a presença (ou não) dos alunos com diagnóstico de deficiência na escola regular. Alunos que até então eram atendidos, em sua maioria, pelas instituições especiais.

Outra questão importante, também salientada por Garcia e que diz respeito à elaboração das políticas, diz respeito ao quanto que os “(...) formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos, desqualificam, obscurecem e desprezam outros.” (ibidem). Talvez essa reflexão nos ajude a pensar o peso dado à legitimidade da educação inclusiva por meio de estratégias de socialização, da importância da convivência, da expectativa que aí se coloca na construção de um futuro melhor. Por outro lado, obscurecem a real função social da escola: a de transmitir conhecimento, a de apresentar a cultura de um tempo aos novos que chegam e se deparam com ela. Se o conhecimento não é possível ao deficiente mental, torna-se suficiente garantir-lhe a convivência junto às outras crianças. Se a disciplina Educação Física, por exemplo, não é possível ao deficiente físico, sua participação na torcida pelos amigos já é de enorme valia. E assim vamos assimilando e socialmente convencendo o que é uma educação e uma escola inclusiva.

Para a autora, as políticas trazem em seu conjunto conceitos sobre o trabalho pedagógico que são de fundamental importância. O primeiro é a defesa irrestrita do oferecimento à educação, ou seja, com seu viés eminentemente pedagógico e não clínico, e o segundo refere-se à crítica ao modelo escolar. Crítica essa que visa denunciar a homogeneização dos alunos. Também circunscrevem o universo dessas políticas “(...) os ‘serviços’ pedagógicos, os locais de atendimento, as funções da educação especial na educação básica e as propostas de flexibilização e adaptação curriculares.” (GARCIA, 2006, p. 301). Ainda no conjunto conceitual da perspectiva das políticas para a educação inclusiva, traz-se as “necessidades educacionais especiais”, no afã de focalizar a necessidade no processo de ensino-aprendizagem, buscando retirar o peso do diagnóstico (ibid, p. 301-2). Retirar o “peso” do diagnóstico refere-se à carga de estigma a ele associado, que acaba por atribuir ao sujeito a condição de deficiente como sendo a sua única característica, reduzindo-o aquele. As questões subjetivas, de relacionamento, comportamento social, bem como de aprendizagem acabam por justificar-se exclusivamente pelo diagnóstico atribuído a ele. Ressaltamos que ter uma deficiência (ou um diagnóstico)¹³ faz parte da constituição do sujeito, daquilo que se atribui e se espera dele, mas certamente não pode ser encarada como a única.

O Parecer CNE/CEB 17/2001 afirma o conceito de necessidades educacionais especiais como “nova abordagem”, capaz de superar o trabalho pedagógico tradicional da educação especial por trabalhar na perspectiva da inclusão. (GARCIA,

¹³ Sublinhamos a nossa compreensão de que a deficiência pode também ser uma construção social, portanto, receber um diagnóstico também perpassa esse entendimento.

2006, p. 302).

Desse modo, qualquer aluno pode apresentar as chamadas “necessidades educacionais especiais”, o que atribui àqueles com dificuldades na aprendizagem, porém sem diagnóstico de deficiência, o conceito supracitado. Ainda para a autora, atrelada a essa nova forma de conceber o processo de não aprendizagem, há a camuflagem daquilo que Ferraro (1999) chama de excluídos *da* e *na* escola. Ou seja, a primeira categoria diz respeito aos que nem pertencem ao universo escolar, sequer frequentam esse ambiente. Por outro lado, há um grupo que possui matrícula, frequenta a escola, mas, paradoxalmente, mantém-se fora das relações formais de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, os sujeitos escolares acabam responsabilizados pelos seus próprios sucessos e fracassos, concebido o processo de ensino-aprendizagem como consequência exclusiva da meritocracia. Este fato acaba por sinalizar as limitações deste modelo escolar, que na busca da democratização/inclusão de todos/as, acaba por responsabilizar/culpabilizar (no caso dos fracassos) aqueles que, de alguma forma, são as vítimas.

E é esse movimento de mérito e demérito individuais que contribui para dar à escola o seu lugar e papel social, pois “(...) a responsabilidade do sucesso ou fracasso (recai) sobre os alunos, individualmente, à medida que contribui para difusão de uma imagem de escola ‘democrática’ e ‘politicamente correta’.” (GARCIA, 2006, p. 305).

A relação com o conhecimento também recebe a atenção durante a análise das políticas, observando-se que há significativas diferenciações para cada grupo de alunos. Para Garcia (2006), trata-se de um “sistema hierarquizado”, conseqüente da heterogeneidade apresentada no processo de apreensão dos saberes por parte daqueles que estão em fase de escolarização.

(...) aos alunos da classe comum, os conteúdos básicos; aos alunos da classe comum com necessidades especiais, os conteúdos básicos em seus “significados práticos e instrumentais”; aos alunos das classes e escolas especiais, um descenso dos conteúdos básicos em direção aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento etc). Dessa maneira, pode-se afirmar que as proposições de políticas inclusivas para a educação especial prevêm, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. (p. 305-6).

E o que legitima a educação/escola inclusiva – seu caráter supostamente democrático – é também produtor de uma relação desigual no acesso ao conhecimento, à cultura, conforme Garcia (2006)

No debate com as proposições políticas atuais para a educação especial na educação básica, contudo, o discurso da diversidade e do “reconhecimento das diferenças” pode ser apreendido como busca de possibilidades para o desenvolvimento humano, mas também como diferenciação dos modos de fazer parte da escolarização básica.

(ibid, p.314).

E pautados na necessidade de apontar os problemas dessa política que legisla “a favor” da escola inclusiva, seguimos nossas reflexões.

O exagerado caráter de responsabilização da escola por um mundo melhor, como citávamos anteriormente, pode ser visto nos recortes a seguir:

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

Mais do que nunca, é necessária uma educação voltada para os valores humanos, que permitam a transformação da sociedade. E, falar de valores humanos significa falar de solidariedade, de ajuda mútua, de respeito, de ética, de co-participação, de humanidade. (Programa Escola Aberta às Diversidades: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática. p. 15).

Para alcançar tal objetivo, segundo usualmente se argumenta, é preciso que o envolvimento seja efetivamente coletivo, não podendo depositar as esperanças de mudança somente no poder público, mas todos devem responsabilizar-se por essa proposta que vislumbra uma educação e, conseqüentemente, uma sociedade, melhores.

Nessa perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade. (Documento Subsidiário à Política de Inclusão, 2005,p.7).

No limite da análise, entendemos que se pede às crianças, jovens e adultos – os sujeitos da escola – que modifiquem radicalmente o mundo. Órgãos competentes dividem tal tarefa com a sociedade civil, impondo a ela que abrace este compromisso de construção da inclusão. Aos atores sociais compete o exercício de incluir, mesmo que de algum modo também sejam vítimas do que convencionalmente chamamos de exclusão. Aos cidadãos dá-se, supostamente, o direito de contribuir com uma sociedade mais fraterna. Para isso precisam colaborar, participando ativamente da construção de uma sociedade mais justa e democrática, aberta às diferenças.

Como lembra Hannah Arendt (2007), creditar às crianças a construção de um futuro melhor é uma utopia que se apresenta desde a Antigüidade. Mas esquecemos que os preconceitos são construídos socialmente, logo, à medida que as crianças vão se formando por meio das relações

sociais, os preconceitos também se formam. A idéia de pureza, de ausência de perversidade nas crianças nasce de uma concepção romantizada de infância. Nem só de pureza, nem só de perversidade se constituem as crianças (aliás, os seres humanos!), mas de intensas relações, ora de preconceito, ora de generosidade. Esperar das crianças a pureza é algo sobre-humano. Se concordarmos que as crianças estão submersas em um complexo contexto cultural desde sua geração, precisamos igualmente admitir que as apreensões dos valores, códigos e condutas sociais também já se iniciam precocemente. O que também é válido quanto à construção do preconceito. Inúmeras são as suas expressões: machismo, homofobia, xenofobia, entre outros. Tudo isso, de alguma forma, é representado e assumido ainda que contraditoriamente e em movimento constante, pelas crianças, ainda que não seja o caso de esperar que algum dia haveria qualquer “pureza” na condição infantil:

Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado. (ARENDRT, 2007, p. 225).

Hannah Arendt faz ainda uma crítica ao modelo de educação que se apresenta nos dias de hoje que, ainda destinada ao pragmatismo escolanovista, permanece com amplo alcance:

(...) educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo. Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? (ARENDRT, 2004, p. 272).

Abolir a intolerância e propor a inclusão somente para o interior dos muros das escolas, é uma forma bastante reducionista de encarar uma problemática de tamanha complexidade, uma vez que desconsidera sua carga eminentemente sócio-cultural. O discurso da inclusão se apresenta, no entanto, imbricado em conceitos e expressões bastante nobres e inquestionáveis. Quem de nós é capaz de questionar o conceito de cidadania? Quem de nós é capaz de se eximir da responsabilidade de construir processos inclusivos¹⁴?

Deparamo-nos constantemente com o caráter “revolucionário”¹⁵ atribuído à educação,

¹⁴ Cabe destacar a importância de compreender a proposta da *inclusão* numa perspectiva de processo, ou seja, sua efetivação só pode ser pensada como tal. O que demanda elaboração, planejamento, trabalho, competências, condições objetivas, tempo, enfim, questões fundamentais que não se encerram em si mesmas.

¹⁵ Este conceito não está explicitamente referendado ao longo dos documentos. Compreendemos, no entanto, que propor a construção de uma sociedade melhor, mais justa e fraterna, ou seja, de um novo modelo social, propõe de algum modo a revolução. Não a revolução política, mas a educacional, vislumbrando um mundo melhor para se viver.

acreditando que a transformação da sociedade (que não está pautada na transformação política e econômica, mas em valores “mais humanos”) é possível pela educação formal. Lembremos que nos discursos sobre a inclusão a “revolução” aponta sempre para algo melhor, para uma sociedade mais justa. Temos alguns pontos que merecem atenção nas questões de cunho revolucionário. A primeira é lermos o quanto esse conceito de revolução está na direção da passividade, da ausência de conflitos, na crença de que uma sociedade mais justa nascerá harmonicamente por meio de uma *escola aberta a todos*. Entender a revolução por meio da passividade é um grande erro, uma vez que revolucionar é causar mudanças radicais, é confrontar posições, é o embate entre grupos que desejam a mudança e grupos que resistem a ela. Logo, a passividade não pode estar presente no ato revolucionário. Por outro lado, mais uma vez a escola é compreendida de forma isolada de um contexto social. A revolução precisa mexer nas bases sociais, políticas, econômicas. Por meio dessa ruptura podemos falar em busca (ou não) de uma sociedade mais justa. Não são as ações educativas somente que darão conta de propor a revolução. Por outro lado, concebe-se sempre a revolução propondo o melhor, ou nos termos utilizados nos documentos: “(...) estamos solidificando as bases de um amanhã mais feliz, mais fraterno, mais justo, onde de fato os sujeitos possam vivenciar e exercer com toda intensidade a sua cidadania.” (Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática, 2004, p. 08). Cabe ainda registrar que o termo “revolução”, no contexto em questão coloca-se de forma despolitizada, ignorando sua matriz política.

O que deveria se estabelecer pela ação profissional acaba transformando-se em caridade. E assim as perversidades se colocam muito sutilmente, quase que invisivelmente. Lembremos que a caridade não opera na esfera do direito, mas sim na do favor. O que está em jogo nesse processo é a inferioridade do outro, daquele que necessita, daquele que é ou está desassistido. Sendo assim, ao nos inclinarmos às ações de caridade, permitimos também que seja eximido o profissionalismo, o compromisso com a formação dos sujeitos. Doar é conceber favor, o oposto do que deve ser o propósito da escola, da educação formal.

Desse modo, tanto os alunos estão lançados à própria sorte como também os professores, que precisam promover práticas inclusivas, mas, no entanto, não sabem muito bem como realizá-las. Os documentos que intentam para as práticas pedagógicas, produzidos no âmbito federal ou municipal (como os que analisamos neste trabalho), também alertam para a necessidade da construção de boas práticas no interior das escolas, mas que, ao que tudo indica, não passam de retórica: “Ou seja, outros currículos, outras formas de educar têm que ser praticadas.” (Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino, Florianópolis, 2008, p. 126). Seria preciso apresentar quais são essas *outras formas*. Como torná-las possíveis? Longe de desejarmos “fórmulas milagrosas de ensino” (expressão presente no corpo da Proposta Curricular da Rede de Florianópolis, 2008),

desejamos o apoio àqueles que fazem cotidianamente a escola. Acreditamos na necessidade e urgência em apresentar reflexões consistentes para os profissionais em educação. A escola/educação deve ser o lugar do saber, do conhecimento, o que não poderá dar lugar aos discursos “cheios de amor”, mas vazios de reflexão; cheios de “pureza”, mas vazios de realidade.

De alguma forma são reconhecidos os limites das propostas fomentadas retoricamente, muitas vezes distantes da prática. Embora na frase a seguir sugira-se um fracasso daquele que exerce a prática pedagógica – o/a professor/a – é preciso entender esse “descaso” por parte de quem está na escola para além do simples “não querer” ou “desacreditar” em novas propostas.

A partir do momento em que algum documento é apresentado como proposta curricular falta-lhe o próximo passo, isto é, sua aplicação por aqueles que, efetivamente, dão aulas. Essa barreira tem derrotado, uma a uma, as propostas curriculares, talvez, com raras e honrosas exceções. (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p.124-125).

Além de deixar que resolvam os problemas no dia-a-dia, o apelo à sensibilidade também dá o tom nas linhas redigidas, o que parece ser uma forma de camuflar a falta de respostas para o trato real com o conhecimento. “Sugere-se que os planos pedagógicos considerem a possibilidade de tornar as aulas, ou as escolas, limpas, bonitas, alegres.” (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 129). Ou ainda:

Lembram os(as) professores(as) da Rede Municipal que as relações afetivas entre alunos e professores(as) precisam integrar os planejamentos curriculares. As pessoas são ligadas por afetos. Uma aula não é um desenrolar mecânico de procedimentos técnicos, apenas; antes, é um conjunto complexo de relações afetivas em que confiança, amor e auto-estima, entre outros sentimentos, decidem o sucesso ou o fracasso de um programa. (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 132).

Parece-nos que estamos diante de uma visão romantizada de educação, que procura no *afeto*, uma tentativa de legitimar-se. A afetividade tem sido um bom recurso, porém aqui os autores dos discursos propagados esqueceram de falar nos desafetos, afinal nem só de relações amistosas vivemos nas escolas. Eis do que também precisamos nos ocupar com seriedade: das relações de violência, por exemplo. Ou ainda de todas as relações que não dão certo no interior das escolas, logo, por este motivo precisam ser pensadas, debatidas. O olhar romântico ofusca a realidade, que em nada é harmônica e linear. Pensar na “afetividade” é tão importante quanto pensar na sua outra face.

As circunstâncias do trabalho condicionam a ação pedagógica. Isso não significa que as más circunstâncias impeçam definitivamente as ações boas e que as boas circunstâncias garantam pedagogias eficazes. Porém, não considerar o ambiente é um

erro crucial. Uma escola localizada onde prolifera a dor, a miséria, a violência, pode realizar um excelente trabalho, mas terá que saber lidar com tais circunstâncias. (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 126).

Evidentemente podemos encontrar boas práticas pedagógicas em muitos lugares, alguns insuspeitados, mas é preciso que as “boas circunstâncias” se façam presentes em todas as escolas, independentes de serem elas centrais ou periféricas. A dor, a miséria, a violência, não estão simplesmente atreladas às características de uma determinada comunidade, certamente também podem ser redimensionadas pelo ambiente escolar que propicie verdadeiramente isso, e não somente no campo discursivo. Além do mais, quando lemos a seguinte frase do documento supracitado “mas terá que saber lidar com tais circunstâncias”, novamente estamos diante da transferência de responsabilidade unicamente para a escola.

Qualquer projeto pedagógico quer se trate de um plano geral de ensino de uma Secretaria da Educação, quer se trate de um plano de aula, deve considerar, antes de tudo, as possibilidades de inclusão. As práticas devem contemplar tanto as semelhanças quanto às diferenças. Os planos devem ser flexíveis, de forma a considerar a possibilidade de que o(a) aluno(a) e seus professores(as) sejam ativos, tenham espaços de decisão, de participação, não somente coletiva, mas também individual; que as particularidades de cada um possam se manifestar no interior das propostas de ação coletiva. (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 127-128).

Quem de nós ousaria discordar da citação acima? Parece-nos, à primeira vista, não apenas obviamente positivo, mas também coerente com uma proposta pedagógica preocupada com a participação efetiva de todos os agentes envolvidos no processo. Porém, sejamos diretos: isso não é tarefa fácil. Como se garante as “possibilidades de inclusão”? Como contemplamos as semelhanças e as diferenças? Não é preciso apoiar realmente aqueles que estão na escola?

Ainda como expressão do reconhecimento da falta de diálogo entre a teoria e a prática, cabe destacar: “Os(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino, reunidos durante os encontros, reconhecem que os autores tomados como referência, por mais importantes que sejam, não resolvem o problema de como dar aulas.” (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 128). Outro recorte sinaliza para o referido abismo entre as duas dimensões do conhecimento – teoria e prática – que se propõem dialogar: “O cotidiano dos(as) professores(as) provoca muitos problemas; a realidade das aulas nem sempre corresponde à realidade dos planos pedagógicos. Exatamente por isso, os planos precisam ser realistas e preventivos.” (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 129). Seguindo nossa leitura: “Portanto, os(as) professores(as) precisam desenvolver a capacidade de administrar essa relação entre os projetos e aquilo que, certamente, a realidade nos reserva.” (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 129). Ou seja, em alguma medida se reconhece que as retóricas, as políticas,

as propostas pedagógicas não conseguem apreender a realidade, o cotidiano escolar. O que de algum modo demonstra que o/a professor/a muitas vezes está abandonado pelos discursos, o que acaba por denunciar a fragilidade das perspectivas teórico-metodológicas que se ocupam da escola, que acabam por se resumir a mero palavrório. Esta é uma questão que trataremos no próximo capítulo, o espaço que dedicamos para trazer a análise das teorias que balizam a discussão no campo da Educação Física, especialmente para observarmos como é tratado (ou ignorado) o tema da inclusão de alunos com histórico de deficiência nas aulas regulares da disciplina em questão.

Não objetivamos aqui negar a importância das discussões teóricas e enaltecer de forma acrítica a prática. Tampouco pretendemos desvalorizar as propostas pedagógicas e alguns avanços nas políticas públicas. No entanto, é preciso reconhecer que muitas vezes não estamos de fato subsidiando práticas, mas apenas disseminando discursos. Isso fica claro quando defendemos a escola “para todos”, mas não propiciamos condições para tal efetivação. Ou quando, ao defendê-la, aceitamos a precarização do ensino.

Diante dos debates pedagógicos contemporâneos que dizem respeito à inclusão de alunos com histórico de deficiência, é interessante ressaltar a ausência de reflexões capazes de nortear as práticas pedagógicas, especificamente quando tratam das práticas pedagógicas da Educação Física, questão que, como já dito, será retomada no capítulo seguinte. Quando nos debruçamos sobre a Proposta Curricular de Florianópolis e nos dirigimos ao capítulo que se dedica à discussão do papel e do lugar da Educação Física nas escolas desta rede, lemos uma única frase que se ocupa dos alunos com deficiência: “Alunos com deficiência não podem ser excluídos das aulas de Educação Física, mas os(as) professores(as) precisam de maior suporte para dar conta dessa questão, ou seja, necessitam de formação especial.” (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 132). Reconhece-se a necessidade de fazer com que esses alunos sejam integrantes das aulas de Educação Física. Observa-se ainda a importância da formação, sem cair no erro de culpar exclusivamente os/as professores/as pelos fracassos no que diz respeito às práticas inclusivas. Mas apesar disso, não desenvolve absolutamente nada a respeito da temática. Silencia-se por completo, deixando que os/as professores/as resolvam (ou não) os impasses no decorrer de suas aulas. Novamente abandonados à própria sorte!

Quanto aos PCNs, no trecho (composto por cinco parágrafos!) que comenta sobre os alunos com histórico de deficiência em aulas de Educação Física, lemos no último parágrafo: “A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 31). Ou seja, novamente estamos diante do esvaziamento perante tal discussão. Mais uma vez, recorre-se à nobreza da solidariedade, do respeito, enfim, de questões que sensibilizam para legitimar o que

parece não estar legitimado e sim legalizado.

Essa discussão leva-nos então a um desdobramento do que podemos chamar da *secundarização do conhecimento* na escola/educação inclusiva.

1.3. A SECUNDARIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: CONSEQUÊNCIAS DAS TENSÕES ENTRE CONQUISTA E CONCESSÃO

“A inclusão beneficia todos os educandos (...)” (Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática, 2004, p. 13), é o que podemos ler em um dos documentos analisados. No entanto, de que tipo de benefício se fala? Alguém pode ser beneficiado falando uma outra língua e não tendo intérprete para lhe auxiliar no processo de comunicação? Lembremos que LIBRAS é considerada uma língua; estrangeira a nós ouvintes, pois circunscreve o universo das pessoas surdas. No entanto, o português também é uma língua estrangeira para os surdos. Embora reconhecida como o idioma circunscrito ao universo dos surdos, e por isso utilizando recursos não oralizados, mas expressivos e gestuais, LIBRAS é ainda negada em grande medida nas instituições escolares. Apesar da defesa para que seja reconhecida como a língua materna¹⁶ das pessoas surdas, o que pode ser encarado como irresponsável é o fato de negar aos estudantes surdos o aprender por meio de sua linguagem.

Outra questão importante: alguém pode ser beneficiado quando usa cadeira de rodas como meio de locomoção cotidiano e por isso se torna mero espectador das aulas de Educação Física? Isso quando consegue chegar ao espaço da aula, algo que muitas vezes as barreiras arquitetônicas¹⁷ lhe impedem. Enfim, quais são os reais benefícios que estamos propondo a esses sujeitos? Ou estamos falando de compensações? Como, por exemplo: não participa da Educação Física, mas está junto de seus colegas (!) e isso parece bastar. Não podemos aceitar uma educação compensatória.

Precisamos de uma educação que supere somente o discurso, na busca da sua efetivação. Uma Educação Física para o cadeirante, para o obeso, o vagaroso, e também para o habilidoso. É preciso ensinar e aprender dentro da escola. Aí sim estaremos falando em benefícios para todos. De certa forma não estamos envolvidos em uma grande ilusão? Será que em algum momento a escola

¹⁶ Como podemos ler, entre outros autores, em Sacks (1999), Sá (1999) e Quadros (1997).

¹⁷ A lei nº 10.098 de 2000 refere-se à acessibilidade ao deficiente físico. Tal lei busca a viabilização do acesso por meio da retirada de barreiras arquitetônicas das vias públicas, espaços públicos, nas construções e reformas de edifícios, além de estender-se aos meios de transporte e de comunicação (www.senado.gov.br. Acesso em 03/03/2009). No entanto, assim como a garantia da LIBRAS, sua efetivação ainda se dá de forma bastante precária e morosa, sobretudo, no interior das escolas públicas.

será possível a todos? Beneficiará a todos sem distinção, tal como preconiza seu discurso? Será realmente acolhedora?

Outro aspecto interessante com relação aos documentos analisados diz respeito à seguinte questão: “(...) a inclusão educa a todos ensinando-nos a conviver com as diferenças”. (Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática, 2004, p. 14). Buscando subsídios em Arendt (2007), podemos questionar se é a promoção da aprendizagem que está em jogo, ou o convívio social que se torna o mais importante. Pois, para a Autora supracitada, quando a educação está fragilizada, ela busca sua legitimidade pelo discurso do aprender a conviver. Para Arendt (2007) aí se encontra um grande equívoco, afinal a educação formal possui finalidades demarcadas e não pode justificar sua existência simplesmente pelo convívio social, tendo em vista que embora seja extremamente importante aprender a conviver, não cabe à escola limitar-se a esse ensinamento. À escola compete ensinar os conteúdos elencados como fundamentais. Dela se espera que transmita o conhecimento historicamente produzido. Quando substituímos tal função pelo aprendizado da convivência, por exemplo, inferiorizamos o trabalho pedagógico ligado aos conteúdos. A escola deve estar visceralmente comprometida com o ensino-aprendizagem. Certamente outras questões ajudarão a desenhar tal processo, mas o conhecimento não pode ser secundarizado em prol da mera convivência. O apelo da educação inclusiva se inscreve em termos como respeito, convivência, diversidade. O conhecimento coloca-se, então, como secundário nesse processo que esquece seu cunho pedagógico.

A Educação Física também é compreendida no cenário escolar como parte da escolarização:

(...) Buscando uma compreensão que melhor complete a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo – um sistema estritamente fisiológico – e corpo – que se relaciona dentro de um contexto sociocultural – e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 22 e 23).

Ou seja, a Educação Física, bem como as outras disciplinas, precisa ter o compromisso de ensinar, e não pode omitir-se frente a sua responsabilidade. Para tanto, precisa ocupar-se do ensino das práticas corporais Desde sua dimensão prática, à teórica, à estética, à histórica. Precisa ocupar-se do corpo que produz movimento, história e cultura, seja por meio da “cultura corporal” ou da “cultura de movimento”¹⁸, ou da educação enquanto ferramenta da promoção de saúde por meio da

¹⁸ Apresentaremos tais conceitos no capítulo que segue.

atividade física, enfim não estamos neste trabalho defendendo uma ou outra posição, mas sim a condição de Educação, ou seja, do compromisso pedagógico, da responsabilidade em ensinar.

E é nesse compromisso selado com o ensino para todos e todas, que o documento supracitado manifesta-se a respeito daqueles diagnosticados como deficientes, sinalizando somente para a deficiência física, no caso da discussão feita para o 1º e 2º Ciclos:

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 24).

Lembremos, porém, que os deficientes sensoriais, mentais e múltiplos também compõem o quadro discente das escolas brasileiras. Temos então uma nítida discordância com o que está proposto na legislação, e também com o que se intenta enquanto práticas pedagógicas nas escolas. Outro ponto que merece ser destacado é que conforme os PCNs – documentos responsáveis por sinalizar possibilidades no universo escolar, responsáveis por dar uma identidade às disciplinas escolares –, o compromisso da Educação Física deve estar voltado, quando aos deficientes, aos físicos. É importante que se diga que cada disciplina, cada área específica, possui uma elaboração que dá corpo aos PCNs. Tal documento, produzido pelo MEC, circula em grande parte das escolas brasileiras, apontando conceitos, metas e objetivos que devem ser traçados por cada disciplina escolar. Logo, quando tal documento “permite” uma “flexibilização” na intervenção pedagógica frente aos alunos com diagnóstico de deficiência, ao silenciar sobre eles, acaba permitindo que esses alunos – sujeitos da escola – tenham uma formação diferenciada, uma formação limitada.

Sendo assim, a Educação Física escolar deve possibilitar a todos o conhecimento historicamente produzido e acumulado, – tal como se pode ler na citação feita anteriormente – o que parece colocar em xeque seu discurso “descontraído”, desvinculado do conhecimento. “É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal (...)” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 24). Parece-nos pertinente conceber a Educação Física – uma disciplina escolar – nessa perspectiva. No entanto, se por um lado se propõe a ensinar, nos abre brechas para alguns questionamentos. O que tentaremos fazer neste momento. Primeiramente, é preciso esclarecer o conceito de “cultura corporal” do qual se apropria o documento. Tal conceito é retomado – originalmente, no contexto da Alemanha “Oriental”, utilizava-se o conceito de

Körperkultur, literalmente “cultura corporal” ou “cultura do corpo” – por um grupo de seis autores¹⁹, todos reconhecidos no campo da Educação Física. É importante lembrar que foi concebido como resposta a um momento em que a Educação Física escolar passa a ser questionada por sua dinâmica teórico-metodológica voltada ao tecnicismo, quando se apontava para a esportivização como a principal possibilidade de conteúdo para tais aulas. Os Autores apontam para uma reflexão acerca do lugar da Educação Física no âmbito escolar, questões curriculares, o conhecimento da Educação Física (jogo, esporte, capoeira, ginástica e a dança), a avaliação. Vale lembrar, que tal obra tem seu corte epistemológico radicado no Marxismo, o que sinaliza para a construção de uma Educação Física que contribua com a superação do capitalismo. Sendo assim, de acordo com os Autores, a Educação Física precisaria, no contexto escolar, propiciar não só a prática da cultura corporal, mas também sua reflexão, conforme sugerem os Autores. Os conteúdos programáticos precisam vir associados ao trabalho intelectual, de discussão, de reflexão para estabelecer o proposto: superação da acriticidade diante das configurações capitalistas²⁰.

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

Os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, que são construídos concomitantemente com o desenvolvimento de práticas corporais, ao mesmo tempo que dão subsídios para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo, permitem compreendê-los como direitos humanos fundamentais. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 25).

Aqui chama-nos a atenção a expressão “potencialidades corporais”, que nos permitem perguntar sobre os corpos que em alguma medida estão/são *despotencializados*. Ou seja, aqueles que não se aproximam da “normalidade”, estão “presos” a cadeiras, ferros, estereotípias, falta de controle de toda e qualquer ordem. Uma vez que a Educação Física pauta-se na eficiência (mais rápido, mais ágil, mais alto), a normalidade ocupa um papel fundamental. Como pensar a máxima eficiência num ambiente onde estão a normalidade e a anormalidade convivendo? Como pensar a Educação Física para aqueles que trazem em seus corpos a mais absoluta fragilidade? Pois alguns

¹⁹ Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht são os autores do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, onde desenvolvem o conceito de “cultura corporal”, entre outras questões voltadas ao ensino da Educação Física escolar.

²⁰ Tal obra será detalhada no capítulo que segue.

não podem pegar sol, ficar expostos ao vento ou à poeira, não podem correr, saltar, equilibrar, sentar-se ao chão! É preciso que se fale da Educação Física também para esses que trazem a marca da total *despotencialização corporal*, nos moldes das quadras e pátios escolares. Apesar da insistente tentativa de sustentarmos (profissionais da área) nossos discursos inclusivos por meio das “potencialidades individuais”, é preciso reconhecer que a Educação Física escolar em nada se aproxima de uma prática (ou práxis, nos termos da cultura corporal) pensada e planejada para quem não pode correr, pular, saltar, jogar bola ou dançar. Afinal, a Educação Física escolar não se ocupa das deficiências. Para ela, ainda é recente e difícil ser acessível para a deficiência e eficiência ao mesmo tempo. Lembremos que não estamos falando na Educação Física que ocorre nos prédios das escolas especiais, que também parecem apresentar inúmeras dificuldades, mas sim da Educação Física *da e na escola*.

Ainda no mesmo contexto:

Não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial gestual. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 27).

Novamente nos remetemos à deficiência e refletimos se de fato tal afirmativa é plenamente possível para a deficiência. O que significa construir “uma possibilidade autônoma de seu potencial gestual” para aquele que não consegue, por conta de sua deficiência, agarrar uma bola? Ou o saltar para aquele que não é capaz de locomover-se sem a sua cadeira de rodas? De que possibilidade autônoma fala o documento? E sobre qual potencial gestual estamos dialogando?

No que concerne ao conceito de *anormalidade*, cabe recorrermos a Foucault. Tal Autor comenta o longo processo de construção histórica da anormalidade, mostrando como essa em determinado momento é relacionada à própria “natureza” do indivíduo, à idéia de desordem da espécie. A conduta moral, a criminalidade, também inscrevem em outros momentos o anormal, bem como sua íntima ligação à sexualidade. “Digamos numa palavra que o anormal (...) é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro pálido”. (FOUCAULT, 2002, p. 71).

Ainda para Foucault, o anormal é idealizado ao longo da história como o sujeito que necessita de *correção*, devendo desse modo, várias instituições sociais empenhar-se nesse processo:

“O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc.” (FOUCAULT, 2002, p. 72). Isso se dá de tal maneira, que:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível.²¹ (...) o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. (FOUCAULT, 2002, p. 73).

Por fim, cabe trazermos as palavras do Autor quanto à figura do anormal, excepcional, ou monstro, e seu deslocamento para a vida cotidiana, de modo que o limiar entre a normalidade e a anormalidade se constitui em uma linha tênue:

Não será mais simplesmente nessa figura excepcional do monstro que o distúrbio da natureza vai perturbar e questionar o jogo da lei. Será em toda parte, o tempo todo, até nas condutas mais íntimas, mais comuns, mais cotidianas, no objeto mais familiar da psiquiatria, que esta encarará algo que terá, de um lado, estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal. (FOUCAULT, 2002, p. 205).

Não temos a intenção de limitar os sujeitos com histórico de deficiência à sua deficiência, negando-lhes qualquer possibilidade de intervenção por meio do movimento. Mas, compreendemos que o debate precisa ser feito a partir de sujeitos reais e da Educação Física brasileira também real. Esta é uma disciplina construída a partir de muitos conflitos, que traz em sua gênese seu caráter militarista, contribuindo com os preceitos de uma educação higienista, que em algum momento histórico passa a justificar-se pelo ensino dos esportes, chegando a confundir-se com esse fenômeno social. De modo que ambos passam a assumir uma única identidade, fazendo com que Educação Física passe a ser sinônimo de esporte. E nessa configuração histórica, eis que nasce o “movimento progressista”, na década de 1980, tentando denunciar essa disciplina esportivizada e suas nefastas consequências pedagógicas. Há ainda um grupo que igualmente denuncia o caráter eminentemente esportivizado da Educação Física, mas que, no entanto, não se preocupa com discussões políticas, culturais ou de subjetividade, mas se ocupam em responsabilizar a Educação Física escolar pela

²¹ “O incorrigível, por sua vez, se refere a um tipo de saber que está se constituindo lentamente no século XVIII: é o saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões.” (FOUCAULT, 2002, p. 77).

promoção de uma população mais saudável. Ou seja, entendem que o papel pedagógico de tal disciplina está em sua relação direta com a promoção da saúde. Por meio da escola, os professores devem ensinar aos seus alunos a importância de se ter um “estilo de vida ativo”, e devem proporcionar ao lado desse conhecimento, a sua efetivação em termos práticos. Seus adeptos defendem ser uma omissão por parte da Educação Física desvincular-se da promoção de uma população que deve se preocupar com os hábitos ligados à promoção da saúde.²²

Quando afirmamos que deve ter o compromisso com o ensino-aprendizagem da cultura corporal – conceito empregado nos PCNs –, queremos dizer que em última análise não está pensada para algumas situações de anormalidade.²³

Para reforçar nosso argumento, recorreremos a outro trecho dos PCNs:

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de Educação Física. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 27).

O “aprender a movimentar-se”, como sugere o recorte acima, parece-nos que está somente no plano discursivo. Afinal, lidar com as diferenças entre normalidade/anormalidade não ocorre numa forma tão harmoniosa como sugerido. Muitas vezes as interações são rejeitadas, as ações coordenadas do corpo inexistem para os alunos dominados por movimentos involuntários, o planejar pode ser tarefa muito complexa para o deficiente mental. Diante do exposto, fica evidente que a Educação Física está pensada para quem controla seus movimentos, para quem não possui dificuldades em relacionar-se, para quem possui a dimensão cognitiva preservada. Enfim, são inúmeras as expressões de alunos/as idealizados/as, representados/as nos discursos sobre tudo aquilo que é possível fazer. Embora seja de fundamental importância realçar as potencialidades, admitir as possíveis ausências também deve ser algo atrelado às estratégias pedagógicas. Ou seja, é preciso considerar o aluno com limitações motoras para pensar em estratégias de ensino que levem em conta tal característica. É necessário considerar as limitações cognitivas, bem como a diferenciação na comunicação. De modo que, como ensinar a um cadeirante a equilibrar-se? Como ensinar a um autista jogar voleibol em equipe, passando a bola a seus companheiros? Parece-nos

²² Sobre o tema dos imperativos em direção à saúde, consultar os trabalhos de Fraga (2006) e Gomes (2008).

²³ Nem tampouco as propostas vinculadas à promoção da saúde, como veremos nas páginas que seguem. Porém, nossa ênfase é no conceito de “cultura corporal”, explorado nos PCNs.

que essas restritas exemplificações (consideremos que no cotidiano escolar muitas outras se fazem presentes) apontam para um limite muito grande nos documentos: a simplificação com que se trata um tema tão complexo.

É preciso pensar nas práticas que não conseguem dinamizar tais questões, afinal é sabido que existem êxitos em muitas práticas pedagógicas, mas é preciso pensar também nos fracassos e colocá-los em evidência. Somente a partir do reconhecimento da existência do fracasso (bem como do sucesso) é que podemos refletir e propor alternativas. Ou seja, considerando o ato de ensinar na sua complexa teia de relações, nos seus conflitos, nos seus contrastes, nos seus dilemas, enfim nos seus contornos que lhe dinamizam, que lhe caracterizam em sua particularidade. Nem só de sucesso vive a escola, nem só de fracasso também, mas da constante relação entre ambos. Numa linha tênue: ora de fracasso, ora de sucesso.

1.3.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS CONTEÚDOS: (IM)POSSIBILIDADES INCLUSIVAS?

A problemática da educação inclusiva é um dos assuntos mais polêmicos da contemporaneidade, sobretudo, porque se por um lado é preciso apostar e dar oportunidade aos desfavorecidos, por outro ninguém sabe ao certo como materializar os processos inclusivos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais lemos que “(...) experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de impotência que, num limite extremo, inviabiliza a aprendizagem.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 30). Interessante pensar tal afirmativa no contexto da Educação Inclusiva. Afinal, os fracassos – tanto para quem aprende como para quem ensina – circunscrevem as dinâmicas da escola, uma vez que nem só de ações bem sucedidas vivem os educadores e os educandos. Conviver no universo escolar é se defrontar com inúmeras frustrações, pois lidar com o conhecimento – seja no lugar social de aluno, seja no de professor – é tarefa árdua, exige dedicação, empenho, condições objetivas propiciadoras. Enfim, aprender e ensinar convivem com o sucesso e com o fracasso, com a aceitação e a rejeição. É fundamental pensarmos o deficiente mental no processo de escolarização, o surdo no seu processo de alfabetização, o deficiente físico no seu processo de educação do corpo – e cada um em seus outros processos. De algum modo, a tentativa de “espremer” – no sentido metafórico, para pensarmos as tentativas de adaptação – esses alunos no ensino regular não estaria inviabilizando a aprendizagem, uma vez que poderão ser em grande medida vítimas de sucessivos fracassos? Vistos por seu desempenho intelectual, os deficientes mentais não são fracassados? Os deficientes físicos, cegos e

muitas vezes os deficientes mentais, não são fracassados nas aulas de Educação Física? Pois não estamos falando em uma Educação Física que se propõe a trabalhar com os esportes adaptados,²⁴ mas sim com uma Educação Física para a normalidade que necessita neste momento acolher a anormalidade.

Aqui é importante salientar que grande parte das discussões feitas pela Educação Física no que tange à deficiência limita-se a tratar dos esportes adaptados como solução, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais também sinalizam para essa possibilidade, como veremos mais à frente. Parece-nos, no entanto, que temos alguns problemas. O primeiro se refere à obrigatoriedade de todas as pessoas com algum diagnóstico de deficiência ter que apresentar interesse pela prática dos esportes. O segundo está na inviabilidade da proposta de esporte adaptados para as escolas. É fato que as crianças e jovens sem histórico de deficiência podem conhecer os esportes adaptados, mas as aulas de Educação Física escolar não podem ser reduzidas a esses ensinamentos. Considerando que a Educação Física escolar é severamente criticada pela hegemonia do modelo esportivizado, nessa mesma lógica poderíamos seguir nossa contestação quanto ao ensinamento das modalidades paradesportivas durante suas aulas. Além do mais, dedicar somente o ensino do paradesporto como conteúdo para as turmas com alunos com histórico de deficiência, é de alguma forma assumir que para, além disso, não sabemos o que fazer em nossas aulas. Tal fato se une ainda à negação do direito ao conhecimento dos demais conteúdos, como a dança, a ginástica, lutas, práticas corporais oriundas da cultura popular; e ao caráter segregador do paradesporto, que na busca da inclusão acaba por separar deficientes e não-deficientes em sua prática. De modo que pautados nas comparações objetivas e na sobrepujança (Kunz, 1989), não há possibilidade de comparar objetivamente crianças deficientes com crianças não deficientes. Isso sem falarmos da segregação entre os próprios participantes do paradesporto. Lembremos que assim como no esporte convencional, no paradesporto não há lugar para todos. O universo (para)desportivo é somente para os mais hábeis, velozes, fortes. Apesar do excesso de sensibilização existente nos discursos vinculados aos paradesportos e paratletas, estamos diante de eventos e pessoas que precisam mostrar a máxima do rendimento, mesmo que nesses casos, o rendimento seja alcançado por alguém que corre sem uma das pernas, jogue sem enxergar, nade sem os braços.

Quando conhecimento e inclusão parecem ser incompatíveis, cabe a secundarização do primeiro elemento para propiciar o segundo. O que interessa é a emoção, a afetividade, e não

²⁴ Esportes que sofreram modificações para serem praticados por pessoas com alguma deficiência. Seu nascimento data do fim da Segunda Guerra Mundial, quando foram pensados como mecanismo de reabilitação e de reinserção social para os mutilados. É importante salientar que o Goalball é a única exceção, e embora receba o adjetivo de “adaptado”, não sofreu adaptação de nenhum outro esporte convencional. Sua criação foi pensada exclusivamente para a prática de pessoas cegas ou com baixa visão.

necessariamente o conhecer. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física deve trabalhar com três “blocos de conteúdos” que dialogam entre si, mantendo suas peculiaridades. O primeiro bloco diz respeito aos “esportes, jogos, lutas e ginásticas”, o segundo as “atividades rítmicas e expressivas” e o terceiro aos “conhecimentos sobre o corpo”. Este último refere-se à compreensão de questões fisiológicas, anatômicas, das habilidades motoras, dos hábitos posturais e atitudes corporais conscientes. O documento destaca que isso deve acontecer sempre numa perspectiva de aprendizado durante as atividades desenvolvidas ao longo das aulas, pois:

Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. São tratados de maneira simplificada, abordando-se apenas os conhecimentos básicos. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 36).

No entanto, como podemos conferir no trecho abaixo, o que determinará a inclusão dos alunos nas práticas educativas não é necessariamente o aprendizado dos três blocos de conteúdos, uma vez que a finalidade é a “expressão de emoções, sentimentos e sensações”, a opção pelo “caráter competitivo ou recreativo”, o uso de “regras flexíveis”:

No âmbito das práticas coletivas da cultura corporal com fins de expressão de emoções, sentimentos e sensações, as relações de afetividade se configuram, em muitos casos, a partir de regras e valores peculiares a determinado contexto estabelecido pelo grupo de participantes. Assim, é a partir do fato de uma atividade se revestir de um caráter competitivo ou recreativo, se a eficiência ou a plasticidade estética serão valorizadas, ou se as regras serão mais ou menos flexíveis, que serão determinadas as relações de inclusão ou exclusão do indivíduo no grupo. Na escola, portanto, quem deve determinar o caráter de cada dinâmica coletiva é o professor, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 30).

Reforçando ainda tal idéia lemos na parte do documento que se destina a discutir sobre os “Portadores de deficiências físicas” ²⁵ (título apresentado no corpo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º e 2º Ciclos.):

²⁵ A discussão se direciona apenas para os deficientes físicos. Ignora-se todos os outros sujeitos: cego, surdo, deficiente mental. Enfim, como se para a Educação Física somente lidar com a deficiência física fosse suficiente. Ou seja, as outras deficiências não “ameaçam” o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina? Ou ignorá-las é uma possível solução para quem escreve?

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 31).

Nota-se outra questão interessante: nos Parâmetros Curriculares Nacionais que se ocupam em discutir o 3º e 4º Ciclos, o tópico que faz tal discussão tem um título diferenciado: “Portadores de necessidades especiais”. Amplia, portanto, sua população. Mas de modo geral, o texto permanece o mesmo, com pequenas alterações. Porém, o que chama a atenção é a ênfase no estímulo à participação em competições paradesportivas. Devemos lembrar que tais ciclos correspondem a 5ª e 6ª séries (3º Ciclo) e a 7ª e 8ª séries (4º Ciclo). Ou seja, trata-se do processo de esportivização nesse momento escolar. “Caminham, também nesta direção, a informação e a discussão sobre a participação de portadores de necessidades especiais em competições oficiais, adaptadas para cada condição específica, em que se pode valorizar a superação de limitações e impedimentos” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 57).

De qualquer forma, conseguimos superar o discurso da afetividade, da inserção social, da superação de limites. Não conseguimos, todavia vislumbrar a promoção do conhecimento para as crianças e jovens. A importância da participação nas aulas de Educação Física acaba não se justificando pelo acesso ao conhecimento. É preciso retomar exclusivamente o esporte como saída para esses alunos. É preciso ignorar a discussão feita pela Educação Física escolar ao longo dessas últimas décadas que preconiza a disciplina para além da esportivização. Propor somente o paradesporto para esses alunos é de algum modo mantê-los à parte das propostas e reflexões atuais acerca da disciplina. É oferecer-lhes um universo próprio, desconectado da Educação Física escolar. Também não podemos deixar de mencionar a contradição nas linhas de um documento que ao mesmo tempo em que trabalha na perspectiva da “cultura corporal”, defende a exclusividade do ensino-aprendizagem do esporte adaptado para àqueles/as com diagnóstico de deficiência²⁶. Ou seja, a proposta de educação para os/as alunos/as com histórico de deficiência não acompanha o debate contemporâneo da Educação Física escolar. Discussões preocupadas com uma disciplina esportivizada, limitada ao ensino-aprendizagem dos esportes, esquecendo de seu imenso leque de intervenções possíveis (dança, capoeira, brincadeiras populares, lutas, ginástica). Propor uma Educação Física nos moldes do paradesporto é de algum modo também ignorar a dança, as lutas, as

²⁶ Acreditamos que tal contradição será compreendida após a leitura das próximas páginas, onde serão abordadas as concepções metodológicas na Educação Física.

brincadeiras populares. É compreender que para aqueles com deficiência não há outra solução – nos termos das práticas corporais – que não seja a vivência do paradesporto.

É provável que também pudéssemos discutir a importância do acesso aos conhecimentos da Educação Física para os que não possuem diagnóstico de deficiência. Possivelmente visualizaremos uma Educação Física esvaziada de conteúdos e de conhecimentos que possam ir além do senso comum. Ou, em outros termos, uma Educação Física que ampliasse o repertório das crianças e jovens escolares. De acordo com o que diz Vago (1999, p. 40) sobre a LDB de 1996, no que se refere à obrigatoriedade da Educação Física para a educação infantil, ensino fundamental e médio (quando diurnos estes dois últimos); e facultativa nos cursos superiores, ensino fundamental e médio, noturnos (os dois últimos), “sua entrada em vigor possibilitou o aparecimento de maneiras diferentes de realizar o ensino de educação física. A falta de critérios permitiu que se configurasse quase um ‘vale-tudo’ em sua organização escolar”. No entanto, embora conscientes da existência de tais pertinentes críticas, não nos ocuparemos delas neste trabalho. Mas alertamos para a sua existência também para as práticas pedagógicas que não envolvam necessariamente educandos com histórico de deficiência.

1.3.2. O (NÃO) LUGAR DOS ALUNOS COM HISTÓRICO DE DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Atrelado a isso, é visível a dificuldade em colocar-se diante da questão das práticas inclusivas, pois os PCNs afirmam que:

Para que esses alunos possam freqüentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 31).

É necessário que façamos algumas discussões a partir do recorte acima. A primeira é sobre a visível confusão entre uma Educação Física de cunho pedagógico ou de cunho terapêutico. Temos então o poder médico encaminhando as práticas pedagógicas. Processo semelhante ao predominante higienismo do final do século dezenove e início do seguinte, quando se tinha como intuito modelar

as escolas de acordo com os preceitos da saúde corporal, da limpeza, da higiene (ROCHA, 2005).

Ou seja:

Participando da constituição da escola como um lugar de ensino, o discurso médico-higienista define uma localização para a escola na cidade, propõe modos de organização do espaço escolar e, ao mesmo tempo, procura instituir uma dimensão educativa para esse espaço. (ROCHA, 2005, p. 95).

A escola era vista como “lugar da saúde”, como aponta Rocha (2005). A escola necessitava da cientificidade médica para lhe direcionar e legitimar as práticas. Era preciso “(...) organizar a escola tomando o corpo e a ‘alma’ dos alunos como medida e, ao mesmo tempo, modelá-los a partir da ação do meio escolar, prevenindo e corrigindo as deformidades.” (ROCHA, 2005, p. 98). É ainda por meio da educação higienista que se oferecia “(...) subsídios para a definição da duração e intensidade do trabalho intelectual e dos exercícios físicos.” (ROCHA, 2005, p. 100). Isso nos possibilita uma relação direta com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem: a subordinação pedagógica ao conhecimento médico. Pois, para os alunos com histórico de deficiência, é preciso que as ciências da saúde determinem a duração, a intensidade e a (im)possibilidade dos exercícios físicos (ou nos dias de hoje, as aulas de Educação Física).

Ainda para reforçar a contradição existente entre o apelo das práticas inclusivas e o lugar de subalternidade dos conhecimentos da Educação Física, podemos ler a crítica de Vago (1999) e transportá-la aos alunos com diagnóstico de deficiência.

Radicalizando esse mesmo movimento de descaracterização, há iniciativas no sentido de aceitar que práticas corporais realizadas fora do ambiente escolar (em academias e clubes, por exemplo) sejam consideradas substitutas do ensino de educação física realizado na escola. Nesse caso, as escolas estariam desobrigando-se da tarefa de realizar o ensino de educação física, num movimento de *terceirização de serviços*. Ora, isso seria uma sentença de morte para o caráter educativo da educação física como prática escolar, que no limite provocaria o seu desenraizamento escolar, isto é, sua exclusão do ambiente escolar. (VAGO, 1999, p. 41).

A idéia da “terceirização de serviços” salientada pelo Autor pode também ser visualizada para os alunos com diagnóstico de deficiência. Substituir as aulas de Educação Física pelas sessões

de fisioterapia ou pelas aulas destinadas às técnicas de Orientação e Mobilidade²⁷, demarca a falta de importância pedagógica e a (não) atuação da Educação Física na formação desses alunos. Isso reforça a desimportância formativa dessa disciplina, que embora tente legitimar-se pelo discurso da socialização, de ensinamento de respeito às regras, ou algumas vezes como um recurso terapêutico, assume sua fragilidade ao perder seu espaço de possível intervenção pedagógica. Mostra-se incapaz de contribuir com a formação destes sujeitos escolares que apresentam alguma deficiência, buscando desse modo compensar a sua não-contribuição, deixando que outras áreas – como exemplificado com relação à Fisioterapia e a Orientação e Mobilidade – tomem seu lugar e, inclusive, seu horário de desenvolvimento.

A segunda questão desbanca a idéia de que “incluir”, “aprender a movimentar-se”, “propiciar autonomia gestual”, bem como o “desenvolvimento das potencialidades corporais”, são questões facilmente operacionalizadas e que dependem exclusivamente da atitude do professor que conduz a aula. Afinal, segundo consta na citação a que nos referimos, é preciso solicitar a autorização de um especialista para que alguns alunos possam fazer as aulas de Educação Física. E um terceiro ponto que merece ainda ser destacado está vinculado a possível desautorização por parte do médico ou fisioterapeuta. Mas afinal, a aula de Educação Física não é um direito de todos? Não estaria de algum modo sendo seletiva? Os médicos não permitirão a presença de um aluno com histórico de deficiência nas aulas de matemática ou de português? A escola nesse caso, seria inclusiva e democrática somente para alguns espaços e saberes pré-estabelecidos?

E assim justifica-se as aulas de Educação Física, compreendendo que “(...) mesmo que não desenvolva os músculos ou aumente a capacidade cardiovascular, estará sentindo as emoções de uma corrida.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 31). Ou ainda, “(...) a criança que não deve fazer muito esforço físico pode ficar um tempo no gol, fazer papel de técnico, de árbitro ou mesmo torcer.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 31).

Para os que possuem diagnóstico de deficiência basta fazer parte da torcida, ou ocupar-lhes o tempo na função de técnicos ou árbitros. Para esses não importa o desenvolvimento dos músculos, mesmo que esse seja o objetivo a ser alcançado para as turmas em que estão matriculados. Para esses, sempre o secundário, o estar junto, o ser feliz, o divertir-se. Certamente as práticas só podem ser legitimadas dessa forma porque no atual modelo escolar e conseqüentemente de Educação Física escolar, não sabemos (ou pouco sabemos) como fazer. Não conseguimos manter a coerência entre a certeza da necessidade da transmissão do conhecimento historicamente produzido e acumulado e sua efetivação. O que significa dizer que não sabemos como ensinar a ginástica, a

²⁷ Técnica utilizada para ensinar pessoas cegas a se locomoverem pelos espaços físicos e a fazerem uso da bengala.

dança, a capoeira, os esportes, para àqueles que não têm lugar nesses universos tão particulares, marcados pela beleza e sincronia dos movimentos. Para eles dedica-se o que é adaptado, quando possível. Quando nem isso é possível, deixa-lhes na torcida. Ainda lemos que “É possível integrar essas crianças ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que desenvolvam suas potencialidades.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 31). Se revisitarmos as discussões tecidas até o momento, chegaremos à conclusão de que as potencialidades que devem ser desenvolvidas são as emocionais.

1.3.3. CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO FÍSICA *INCLUSIVA*: A DIFÍCIL RELAÇÃO ENTRE DEFICIENTES E NÃO-DEFICIENTES

A falta de clareza no que tange à materialização das práticas inclusivas está expressa não só nas contradições discursivas, mas também na superficialização da discussão ou mesmo na banalização dos problemas e das soluções. Para mais bem ilustrar esta crítica, basta pensarmos que o tópico em questão, referente ao 1º e 2º Ciclos, não chega a ocupar uma página completa, limita suas análises à deficiência física (como o próprio título aponta), e responsabiliza seguidamente o professor pelos possíveis sucessos e fracassos diante dos processos inclusivos. Já o texto referente ao 3º e 4º Ciclos, tenta ampliar a discussão, falando nos “Portadores de necessidades especiais”, e faz pequenas alterações textuais, mas de modo geral não muda substancialmente o conteúdo em questão. É provável que sua mudança de nomenclatura, bem como alguma outra modificação, seja mera atualização, limitando-se à adoção de um discurso mais bem aceito, “politicamente correto”.

Continuando nossa leitura, deparamo-nos com a seguinte reflexão:

Nas aulas de Educação Física, as crianças estão muito expostas: nos jogos, brincadeiras, desafios corporais, entre outros, umas vêem o desempenho das outras e já são capazes de fazer algumas avaliações sobre isso. Não leva muito tempo para que descubram quem são aqueles que têm mais familiaridade com o manuseio de uma bola, quem é que corre mais ou é mais lento e quem tem mais dificuldade em acertar um arremesso, por exemplo. Por isso, é fundamental que se tome cuidado com as discriminações e estigmatizações que possam ocorrer. Se, no início de sua escolaridade, a criança é tachada de incompetente por ter algum tipo de dificuldade, é improvável que supere suas limitações, que busque novos desafios e se torne mais competente. Nesse sentido, é função do professor dar oportunidade para que os alunos tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas. (Parâmetros

Curriculares Nacionais, 1997, p. 46).

Novamente estamos diante de algumas contradições. Se por um lado se aposta que a convivência entre crianças com histórico de deficiência junto com aquelas sem nenhum diagnóstico desta natureza possibilitará uma relação mais saudável e menos preconceituosa, por outro, chama-se a atenção para o cuidado com os estigmas provenientes dos sucessivos fracassos.

Outro aspecto que merece atenção especial refere-se aos que apresentam grandes fracassos motores, já que segundo o documento estudado, a criança rotulada de incompetente terá dificuldades para superar suas próprias limitações. Desse modo, podemos pensar que os paralisados cerebrais, severamente comprometidos, por exemplo, já estão fadados à incompetência no que tange à cultura corporal. Afinal, são crianças que lidam diariamente com o não-correr, não-saltar, não-arremessar. São crianças que trazem no corpo as impossibilidades das práticas corporais. São crianças que dependem sempre da adaptação, só por meio adaptado (instrumentos ou recursos metodológicos) lhes é possível fazer as aulas de Educação Física, de modo que todas as atividades que fogem da adaptação denunciam o fracasso desses sujeitos. É importante também alertar para a constante responsabilização direta do professor, mesmo que em páginas anteriores dos PCN's houvesse uma sinalização sobre as impossibilidades corporais apresentadas por alguns diagnósticos de deficiência como aqueles que apresentam restrições de movimentos e posturas, ou ainda por não desenvolverem os músculos ou não alterarem a capacidade cardiovascular. Além do mais é esse sujeito, o professor, que também desconhece em grande medida as respostas para a complexa materialização dos processos inclusivos, aquele que deve ser o agente central das (im)possibilidades didáticas e metodológicas. Tal desconhecimento passa, entre outras questões, pela fragilidade na formação profissional desses sujeitos. Certamente, questões de pré-conceito, de juízos de valores, de bagagem cultural, também se inscrevem nesta problemática. Mas um indicativo da má formação está expresso, com frequência, nos documentos analisados, que embora se comprometam em iluminar as práticas inclusivas, acabam por esboçar contradições e opiniões superficialmente discutidas, sem alcançar os paradoxos da problemática. O desamparo se reflete, sobremaneira no cotidiano das escolas e, essencialmente, na figura do professor.

Nesse sentido, a presente proposta aborda a complexidade das relações entre corpo e mente num contexto sociocultural, tem como princípio a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o objetivo de desenvolver as potencialidades, num processo democrático e não seletivo. Assim, nas aulas de Educação Física o professor deverá sempre contextualizar a prática, considerando as suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos seus alunos

possam aprender e se desenvolver. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 58).

Sendo assim, há que se considerar que a igualdade de oportunidades não está posta na relação normalidade/anormalidade, nem tampouco as potencialidades a serem desenvolvidas são as mesmas para esses diferentes alunos. Afinal, mesmo que os músculos não sejam desenvolvidos, as emoções são propiciadas, como já lemos em linhas anteriores. O processo que se reivindica democrático e não seletivo deve, com o auxílio da medicina, determinar quem ocupará o espaço da quadra e se apropriará dos conhecimentos vinculados à cultura corporal. Logo, o aprender e se desenvolver pode não ser para todos!

1.3.4. LIMITES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Na “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2008), a ênfase dada ao conhecimento também marca presença. “O currículo e o plano político pedagógico da Escola devem contemplar as condições e os meios para que uma segura aprendizagem possibilite à criança e ao jovem sentir-se apto a inserir-se nesta sociedade pós-moderna” (Apresentação). Subentende-se que isso também se refere às crianças e aos jovens com diagnóstico de deficiência, pois esses sujeitos da escola também precisam ser preparados para a inserção na sociedade. Caso contrário, a aprendizagem fracassaria para esses.

Tal documento, sobre o qual nos debruçaremos agora, explicita ao longo de suas linhas “que todos podem aprender”. E, sendo assim, aposta que “(...) ressignificar o currículo implica rever idéias, conceitos, metodologias, processos de aprendizagem; pensar o sujeito nas suas múltiplas dimensões, implementar práticas pedagógicas que contemplem a aprendizagem de todas as crianças e jovens.” (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 13). Ou seja, o conhecimento para todos e todas é um compromisso dessa proposta documental.

“Com a compreensão da possibilidade humana de (todos) aprender, é momento de investir numa educação que prima pela aprendizagem, pela inclusão, pela e na diversidade, ou seja, pela cidadania.” (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 14). Diante de tal afirmativa é preciso recorrer aos fracassos escolares, aos analfabetos funcionais, para entendermos porque *nem todos* estão aprendendo. Se faz parte da possibilidade humana o aprender, por que justificamos algumas práticas pedagógicas pelo simples convívio entre os diferentes? Ou, quem sabe, sejamos um pouco mais radicais: todos têm a capacidade de aprender as mesmas coisas?

Os conteúdos escolares, por exemplo, são acessíveis à capacidade de todos, sem distinção? Caso sejam, o que está acontecendo com as escolas com suas significativas produções de analfabetos funcionais?

Ao longo do documento, é evidente a preocupação de pensar a apropriação do conhecimento por parte de seus alunos. Esta está diretamente relacionada ao conceito de *cidadania*. Podemos ler, inclusive, que:

É necessário oportunizar o acesso e qualificar a permanência de todas as crianças e jovens na escola; ter o domínio da leitura e da escrita, aprender conhecimentos produzidos historicamente e valorizados no tempo, e, fazer uso deste referencial nas práticas sociais. Aliado a isso, é importante que cada criança e jovem esteja aprendendo na sua idade/série. (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 15).

Focalizemos nosso olhar nos alunos com histórico de deficiência. A garantia da permanência na escola será oferecida a esses sujeitos por meio da legislação, somente? É preciso que a permanência esteja vinculada ao ato de ensinar, de transmitir/construir o conhecimento historicamente produzido, acumulado e elencado como importante e até imprescindível. Além do mais, a relação idade/série não está muito clara para os alunos com diagnóstico de deficiência, afinal, esses sujeitos durante sua juventude precisam cursar as séries junto com as crianças porque não se apropriaram dos conteúdos iniciais. Como então resolver a questão? Assume-se a progressão automática e nega-se o conhecimento, ou investe-se neste último e para isso se paga o elevado preço da distorção entre idade/série? Nenhuma das opções aponta com segurança uma possibilidade real de ganhos. Mas, tais questões precisam ser debatidas, uma vez que hoje a escola se propõe a ensinar a todos sem distinção.

Organizar uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, contemplando uma escola cidadã (GADOTTI, 1992), uma educação pública gratuita, inclusiva e de qualidade para todos. A inclusão social de todos os sujeitos nos remete à possibilidade de participação efetiva. Segundo Guareschi (2006), a cidadania traz como sua essência a participação. A participação que se dá no pensar, no projetar, no criar, no construir um novo projeto. (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 20).

Parece-nos que nem todos são *cidadãos* da escola. Afinal, nem todos participam, constroem

ou criam um novo projeto, mas simplesmente passam ou permanecem na escola. Não podemos ignorar os analfabetos funcionais, os elevados números de evasão escolar. Ou seja, todos aqueles que de algum modo denunciam o fracasso de uma “escola cidadã”. Uma escola que abre suas portas a todos, mas não sabe como mantê-los em seu interior, que ainda não conseguiu oportunizar o conhecimento a todos que nela ingressam. Pois, embora aposte nas diferenças, não sabe como operar com elas.

Permanecendo sobre as linhas do documento em análise, nos propomos agora a revisitar o espaço específico da Educação Física. Alguns conceitos abordados são bastante interessantes:

A maneira mais perversa de realizar essa classificação excludente é, no sistema de ensino, aquela que elimina as diferenças, mantendo, na prática pedagógica, apenas as semelhanças. Abstrai-se dos(as) alunos(as) tudo aquilo em que eles são diferentes um dos outros, formando-se, dessa maneira, um sujeito não real, o(a) aluno(a), aquele que, para a escola, de certa maneira, representa tudo aquilo que é semelhante em todos. O currículo dirige-se então, às semelhanças, desconsiderando as diferenças. Ora, claro que, tratando-se das crianças já excluídas socialmente, suas diferenças, em relação aos privilegiados, são mais acentuadas ainda. Portanto, o processo de desconsideração das diferenças é mais grave quando se trata delas. (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 127).

Nota-se que, de modo geral, a Educação Física, quando se refere sobre o tema inclusão/exclusão, o faz pensando, sobretudo, nos problemas sociais e curriculares. Aborda, inclusive, o grave problema da negligência do conhecimento, do fracasso da escolarização em massa. Apenas uma frase trata especificamente dos alunos com histórico de deficiência, como já destacamos anteriormente. Ou seja, há um silêncio por parte da Educação Física quando o assunto aborda os processos inclusivos para alunos com diagnóstico de deficiência. O que vemos constantemente é uma visão romântica e contraditória apelando para o sentimentalismo, mas sem apontar para possíveis saídas para a construção de um projeto de Educação Física escolar inclusiva. Ou então, na falta de elementos para realizar a discussão, simplesmente cala-se a área, limitando-se a reivindicar formação especializada, condições de trabalho, material didático-pedagógico apropriado, entre outras questões. O que certamente é de enorme valia, mas não é o suficiente.

No entanto, se vivemos tais entraves, em grande medida, também temos dificuldades para lidar com a normalidade. Nem ao certo sabemos o que nos compete ensinar: “Sabe-se que fazem parte dos conteúdos típicos, da Educação Física, conjunto culturais como os esportes, as brincadeiras infantis, as danças, as ginásticas, etc.” (Proposta Curricular da Rede Municipal de

Ensino de Florianópolis, 2008, p. 135). O “etc” aponta a nossa total falta de clareza sobre o que ensinar. Quando (não) encerramos nossos conteúdos com tal expressão, estamos assumindo qualquer outro ensinamento. Muitas coisas, ou muitos conteúdos podem caber dentro do “etc”, algo que, no final das contas, denuncia nosso esvaziamento conceitual.

Outra confusão comum, e que tenta dar sustentabilidade à Educação Física é o conceito (ou ausência dele!) de *lúdico*. O lúdico aparece, em muitos momentos como um possível conteúdo da referida disciplina, e necessariamente associado ao prazer.

A Educação Física trabalha seus conteúdos de maneira muito diferente de quase todas as outras disciplinas escolares. Serve-se de espaços abertos e realiza atividades afins com os(as) alunos(as), tanto das crianças quanto dos jovens. Talvez seja a maior oportunidade educacional, considerando a escola Tradicional, de uma criança ser criança durante a aula e o jovem ser jovem. A interação entre os(as) alunos(as) e entre estes e os(as) professores(as) torna-se muito rica. Quando os(as) professores(as) de Educação Física recorrem às atividades lúdicas como principal conteúdo das aulas, elas se tornam bastante prazerosas. (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 134).

Para os alunos que não possuem diagnóstico de deficiência, a Educação Física também procura seu espaço nas escolas apelando para a importância das inter-relações, dos sentimentos, da afetividade. Parece-nos que a harmonia é uma constante na dinâmica dessas aulas, todos os sujeitos “se adoram”, os demais professores da escola não estabelecem diálogos com os jovens e as crianças, e além de tudo, a aula de Educação Física é inquestionavelmente apreciada por todos.²⁸ Afinal a Educação Física “não atua para ajudar a ensinar a Matemática ou Português, mas atua para fortalecer o pensamento, as relações sociais, o sentido estético, a ética e a afetividade.” (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 134). É importante que se enfatize a importância dada ao “lúdico”, inclusive enquanto componente curricular, na disciplina de Educação Física. Recorrer ao aspecto lúdico é um recurso muito frequente, sobretudo, para legitimar a disciplina no espaço da escola. João Batista Freire é um dos professores da área, com vários livros sobre a Educação Física escolar, que defende a importância e a existência do lúdico durante estas aulas. Em uma de suas críticas ao trato com a infância (e sua cultura) pela escola, o autor expõe que “Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva isso em conta.” (FREIRE, 2008, p. 13). Chamamos a atenção para o título de “especialistas em atividades lúdicas”, o que demarca uma

²⁸ O estudo de Vaz, Bassani, e Silva (2002) sugere que frequentemente os alunos apreciam sair da sala de aula, mas, ao chegar para as aulas de Educação Física, dela não tomam parte, evadindo-se, permanecendo nas margens da quadra.

identidade (além da de promotores de saúde, terapeutas, recreacionistas) para os professores de Educação Física escolar. “Se a escola tem uma proposta pedagógica, não há por que não desenvolvê-la no contexto do brinquedo.” (FREIRE, 2008, p. 38 e 39). O Autor defende o brincar como elemento fundamental para o aprender, o que dá base para seus argumentos a favor do lúdico.

Freire elabora suas reflexões, fundamentalmente, a partir dos estudos de Piaget, o que lhe permite dizer que “(...) muito da matéria-prima necessária a essa construção se encontra na atividade lúdica, no jogo, no faz-de-conta.” (FREIRE, 2008, p. 44 e 45). E prossegue:

A vantagem do trabalho lúdico é que o prazer conferido pela atividade é muito motivante e estimula a criança a superar dificuldades que normalmente não superaria em outras circunstâncias.” (FREIRE, 2008, p. 47 e 48).

Nota-se que o prazer parece ser a marca registrada das aulas de Educação Física. De modo que uma aula que não proporcione prazer aos alunos seria vazia de significados, e que podemos arriscar dizer, vazia em conteúdo, já que o lúdico passa a compor o conjunto destes da disciplina em questão. Em contrapartida, uma aula prazerosa, capaz de extasiar, pode ser sinônimo de boa aula, de rica em conteúdo, e conseqüentemente em conhecimento.

Por outro lado, Freire parece encarar o lúdico como aquilo que não é sério, ao dizer que: “Há que se encontrar a medida certa entre a motivação corporal e a imobilidade, entre o sério e o lúdico, entre o prazer e a obrigação rotineira.” (FREIRE, 2008, p. 76). “Sério” e “lúdico” seriam categorias antagônicas, bem como “prazer” e “obrigação rotineira”. A atividade lúdica pode ser então encarada como tudo o que não é sério, e por esse motivo menos importante!

E sobre “conteúdos” em Educação Física podemos ler a defesa à negação da rigidez conteudista:

Se alguém argumentasse, então, que seria difícil definir um conteúdo para a Educação Física, já que, mesmo havendo um início para o programa, não se poderia prever o fim, eu responderia que deve ser assim mesmo, e que a definição rígida de início e fim para qualquer conteúdo escolar é arbitrária, porque baseada numa visão mecânica de desenvolvimento. (FREIRE, 2008, p. 92 e 93).

Essa flexibilização, esse desprendimento em relação aos conteúdos, nos torna bastante

permissivos quanto ao que ensinar e quando ensinar. O fato de não possuímos uma matriz curricular permite-nos elencar o “lúdico” como componente do nosso conteúdo. Além disso, o “lúdico” parece ser propriedade da Educação Física. Aos outros saberes e espaços da escola não competiria o trabalho lúdico.

Freire segue advogando pela relação irrestrita entre a educação motora²⁹ e o lúdico: “O que nos interessa mais de perto, uma vez que tratamos especificamente das condições da educação motora, é a atividade física infantil, a ludicidade da ação, o jogo.” (FREIRE, 2008, p. 161). Para o autor, “O jogo ou o esporte representam, num contexto lúdico, as ações individuais e coletivas das pessoas e da sociedade.” (2008,p. 150).

Por último, registramos que João Batista Freire é um dos autores da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, apresentada nas análises deste trabalho de pesquisa.

Cabe ainda recortarmos uma das reflexões finais do documento que diz:

O objetivo maior da disciplina Educação Física é a de promover a educação corporal dos(as) alunos(as). Quando se diz educação corporal, não se refere, especificamente, à preparação física, nos moldes da Educação Física mais tradicional, mas a uma educação integral, que reconheça nossa condição corporal. (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 134).

E aqui nos permitimos completar dizendo que conseqüentemente reconheça também a condição corporal deficiente. Uma vez que é urgente que a Educação Física pense sobre isso!

1.4. DEMOCRATIZAÇÃO E SUCATEAMENTO: FACES DE UMA MESMA ESCOLA?

A escola pública vem ao longo dos anos abrindo suas portas para todos/as aqueles/as que algum dia já estiveram fora dela: os membros da “classe média” empobrecida, pobres, negros, imigrantes, índios, órfãos, infratores, gestantes, traficantes, deficientes. Enfim, todas essas pessoas (e muitas outras) convivem hoje no espaço educativo da escola. A diversidade está na pauta do dia. Nunca se falou tanto sobre a importância do respeito, da tolerância e da inclusão das diferenças. No leque das diferenças podemos entender todas as expressões que compõem a pluralidade humana.

²⁹ Conceito utilizado por João Batista Freire.

No entanto, o que por um lado coloca-se como um avanço – a democratização da escola pública – por outro representa a degeneração de tal serviço. Por sua vez, é o conceito da democratização que também legitima a matrícula das pessoas com histórico de deficiência nas escolas regulares:

Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. (Documento Subsidiário à Política de Inclusão, 2005, p. 7).

Essas questões são apresentadas compondo o cenário mundial, ou seja, não estamos falando de privilégios da sociedade brasileira. No entanto, parece que aqui podemos nos perguntar se a democratização então pode ser encarada como uma forma de evitar a convulsão social. Ou seja, uma conquista dos movimentos sociais que é concedida formalmente para que atritos desgastantes sejam evitados. Desta forma, outra questão vem à tona: até que ponto o discurso da construção de uma sociedade inclusiva não pode ser encarado como um mecanismo de contenção? Ou ainda: podemos de fato falar em conquista? Estamos sendo ingênuos ao crer em sua existência ou pessimistas ao desacreditar? Podemos e devemos pensar num processo dialético, no qual conquista e concessão coexistem?

Outra questão intrigante é que, em última instância, democratizar vem caminhando ao lado de sucatear. Ou seja, democratizar os espaços e os serviços, vem sendo uma forma (legítima) de desqualificá-los, de torná-los cada vez mais empobrecidos. O que também parece apontar para uma conquista que opera junto com a concessão. Em outras palavras: para os movimentos sociais conseguir legalmente o direito à inclusão (as pessoas com diagnóstico de deficiência, por exemplo), de certa forma é aceitar que tal legalidade se efetive com grandes comprometimentos, o que muitas vezes acaba por operar como favor, esquecendo seu caráter de direito. Por isso, a constante luta na tentativa de conquistar melhorias.

Já para os governos, as concessões de privilégios ao povo, se fazem mesmo que precariamente. Em contrapartida, a aceitação do descaso por parte dos beneficiados pode ser encarada como uma conquista daqueles que as concederam. Em suma, conquista e concessão coexistem para ambos os grupos, porém não com a mesma intensidade.

Aqui cabe mais um recorte de Hannah Arendt (2004), quando ela trabalha com a idéia de segregação racial nos Estados Unidos da América.

(...) a igualdade como tal tem uma importância na vida política de uma república maior do que em qualquer outra forma de governo. O que está em jogo, portanto, não

é apenas o bem-estar da população negra, mas, pelo menos a longo prazo, a sobrevivência da República. (ARENDDT, 2004, p. 268).

Arendt reforça a idéia da conquista/concessão. Não é por acaso que as concessões são feitas. É evidente que estamos falando de muito esforço por parte dos movimentos populares, por exemplo. Mas por outro lado, a concessão faz-se necessária para garantir a “sobrevivência da república” e das relações de poder que a permeiam.

Ainda seguindo na discussão quanto ao sucateamento, pensemos nas condições que estão colocadas hoje nas escolas públicas brasileiras. Quais são os reais meios propiciadores dos processos inclusivos³⁰? Como as escolas se organizam para tal? Até que ponto o sucateamento explícito da educação, a desvalorização e o desgaste dos professores, a decadência generalizada da escola pública, propicia os meios para construir de forma competente uma educação inclusiva?

Novamente as condições sociais e econômicas podem aparecer como determinantes para as condições de ensino-aprendizagem. É preciso observar – e nossa experiência é testemunha disso – que a precariedade do ensino público brasileiro é real e que não é de responsabilidade única dos educadores a competência de ensinar-aprender com qualidade. Embora, seja de nossa compreensão que os profissionais das escolas também são responsáveis por ela, isso não nos dá o direito de culpabilizarmos as vítimas (aqui pensando nos educadores) pelo total descaso do poder público.

Sendo assim, por mais que ter direito à escola regular possa significar uma conquista para as pessoas com deficiência, suas famílias e todos que apostam no movimento da inclusão, conviver com o sucateamento, com a falta de condições reais, com o desrespeito escancarado à educação, acabam por naturalizar aquilo que deve ser repudiado. Em outras palavras: por mais que um estudante cego não tenha acesso ao material em Braille em sua escola, que o estudante surdo não possua o suporte lingüístico de um intérprete de LIBRAS, que as barreiras arquitetônicas inviabilizem a locomoção do estudante deficiente físico, que os professores auxiliares não sejam contratados, que inexistam fraldários, rampas, barras de ferro pelas paredes, mobília adaptada, e o pior, por mais que o conhecimento seja negligenciado, ainda assim estar na escola é para o entendimento de muitos os “beneficiados” (o que poderíamos chamar de vitimizados pelo descaso) uma conquista.

Desse modo, cabe questionar se estaríamos discutindo a *Política de Inclusão* pelo viés da conquista/concessão ou pelo viés do favor. Ainda nos termos de Arendt (2007), as leis podem nos fornecer uma falsa idéia de liberdade, uma vez que, supostamente, não seremos vítimas de interesses individuais (ou de pequenos grupos) de possíveis governantes, ficando o direito regulado como que para todos. É como se um conjunto de normas legais regesse igualmente a vida de todos

³⁰ Nesse momento não nos referimos somente aos alunos com diagnóstico de deficiência. É preciso pensar em todos os sujeitos que constroem o ambiente educacional.

os cidadãos de uma mesma sociedade, o que sugere a liberdade; mas apenas sugere, afinal também há leis em uma sociedade arbitrária e desigual.

Registremos, porém, que não se está na defesa da tirania, mas tentando mostrar que o aparato legal não é tão seguro assim, pois um governo pode ser autoritário mesmo com um leque de leis a serem obedecidas. De modo que “a diferença entre tirania e governo autoritário sempre foi que o tirano governa de acordo com seu próprio arbítrio e interesse, ao passo que mesmo o mais draconiano governo autoritário é limitado por leis.” (ARENDDT, 2007, p. 134). O que indica que se limita o autoritarismo, mas não se aponta com isso necessariamente para a liberdade de um povo. Ou ainda:

(...) o governo autoritário empenhado na restrição à liberdade permanece ligado aos direitos civis que limita na medida em que perderia sua própria essência se os abolisse inteiramente – isto é, transformar-se-ia em tirania. (ARENDDT, 2007, p. 133).

Logo, de acordo com esta reflexão parece-nos que a concessão faz fronteira com a negação. Se por um lado é preciso ceder, por outro é preciso conter. E assim vai sendo montado o mosaico construído com peças da concessão e da conquista, no afã de evitar a convulsão social.

Ao longo de um dos documentos elaborados pela Rede de Florianópolis podemos ler:

Cortella (2006) afirma que o Prof. Darcy Ribeiro já alertava quanto aos objetivos dos currículos em nosso país. O currículo tradicional, para ele, era uma trama bem sucedida para excluir de oportunidades de conhecer a realidade, as maiorias desprivilegiadas deste país. Mas, aparentemente, os currículos são inocentes, democráticos, iguais para todo mundo. E não se está referindo a esta ou àquela proposta curricular, neste ou naquele município brasileiro, mas sim, de currículo de uma forma ampla, uma orientação geral para todo o território brasileiro, que pode ser estendida ao entendimento de educação em boa parte do mundo. Darcy Ribeiro está apontando para a exclusão, não porque a educação é o setor que foi encarregado, pelos que estão no poder, para praticar essa exclusão, mas porque é um, dentre os vários setores que excluem a imensa maioria da população do país e de outros. O que se pode pensar de um conceito de educação que, aplicado no Brasil, produz uma legião de analfabetos funcionais? Herodes, ao que tudo indica, continua vivo: mata-se o conhecimento de todos, incluindo aqueles que poderiam, um dia, tornarem-se obstáculos aos projetos de permanência no poder. Os privilegiados, mesmo não recebendo uma educação escolar exemplar, possuem outros meios de aprender. (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 124).

Outro parágrafo que chama a atenção pelo seu caráter de tentativa de denúncia é o seguinte:

Um dos mais graves problemas da educação brasileira é o da exclusão. Quando se levanta esse problema, alegando que os currículos são excludentes, o argumento em contrário é o de que o currículo é o mesmo para todas as escolas de uma rede de ensino. Sem dúvida, no documento escrito, as recomendações são as mesmas, os conteúdos também, e assim por diante. Isso talvez signifique que, durante a aplicação desse currículo, se a qualidade de ensino é baixa, ela prejudicará a todos

indistintamente, quer sejam desta ou daquela classe social. Porém, é preciso reconhecer que os códigos de um currículo podem ser identificados com maior ou com menor facilidade por crianças de classes sociais distintas. Os significados, que esse currículo tem, para as crianças variam de grupos para grupos. Há um fato incontestável: escolas localizadas em bairros empobrecidos mostram um péssimo aproveitamento das crianças; chegam à 3ª e até 4ª série sem dominarem a leitura e a escrita, por exemplo. (Proposta Curricular: Rede Municipal, Florianópolis, 2008, p. 127).

Sem julgar o conteúdo contido nos dois parágrafos que se encontram no corpo da Proposta Curricular de Florianópolis, é importante destacar sua intenção de denúncia que corrobora a idéia até agora debatida sobre a estreita relação entre *democratização/sucateamento*. Se por um lado é necessário abrir as portas das escolas para todos e todas indistintamente, por outro não há preocupação em de fato assegurar-lhes o direito ao conhecimento. Se o país dá um passo importante matriculando um enorme número de brasileiros e brasileiras nas escolas, não é possível termos somente esse dado como uma grande conquista, afinal, esses novos matriculados precisam ter o direito, de fato, ao conhecimento.

DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS: SINALIZAÇÕES PARA OS PROCESSOS DE INCLUSÃO NO INTERIOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

Nas próximas linhas faremos a discussão acerca de algumas propostas de ensino de Educação Física, vislumbrando, sobretudo, identificar qual seria o lugar da inclusão de alunos com histórico de deficiência em cada uma delas. Para tal desenvolvimento selecionamos três importantes obras na área, que se preocupam em pensar a Educação Física escolar.

Nosso primeiro esforço volta-se ao livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, trabalho elaborado por seis autores, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, e por esse motivo, e pelo caráter coletivo de autoria já expresso na capa do volume, reconhecido no universo da Educação Física como o “Coletivo de Autores”. São pessoas com importante inserção teórica na disciplina em questão que objetivaram na década de 1990 escrever um livro no afã de contribuir com as reflexões voltadas ao cotidiano escolar.

O Coletivo de Autores escreve a partir de uma matriz epistemológica marxista e compõe o que se costuma chamar na área o grupo de autores “progressistas”. Traz como base central o conceito de “cultura corporal”, aponta possibilidades de conteúdos para essa disciplina escolar, o

que implica no questionamento a respeito da hegemonia do esporte enquanto única possibilidade para as aulas de Educação Física. Isso não significa a negação desse importante fenômeno social, mas sim tê-lo como uma das propostas de ensino-aprendizagem, além de sua resignificação no interior das aulas nas escolas. Vislumbram ainda, a partir de um investimento na prática do debate, colocar na pauta do dia a discussão de classe social. Acreditam chamar com isso a Educação Física para a responsabilidade da construção de um outro modelo de sociedade, na busca da superação do capitalismo. Para tanto, sinalizam para a importância do trabalho teórico tanto quanto o prático no cotidiano da disciplina de Educação Física escolar. Propõe a apresentação histórica e cultural de cada elemento da “cultura corporal”, o que faria com que os alunos possivelmente percebessem as relações de resistência ou dominação atreladas a cada um deles. Além é claro, de despertar nos alunos o reconhecimento de pertencimento a uma determinada classe social, apostando na emancipação humana.

Nosso segundo investimento reflexivo volta-se às páginas do livro “Transformação Didático- Pedagógica do Esporte”, de autoria de Elenor Kunz. Tal obra foi cunhada igualmente nos anos 1990. Apesar de também pertencer ao grupo daqueles que buscam questionar o lugar e o papel da Educação Física no âmbito escolar, Kunz constrói seu debate a partir da fenomenologia, portanto, não parte das questões propriamente políticas para propor suas reflexões. O Autor preocupa-se com a dimensão prática, bem como teórica, dos conteúdos relacionados à “cultura de movimento”, conceito divulgado no Brasil por ele. Podemos ler ao longo de sua obra a constante preocupação com a subjetividade dos protagonistas do processo educativo. Propõe, sobretudo, a emancipação por meio do movimento. Kunz, ao questionar o trato dado ao esporte nas aulas de Educação Física sugere sua “Transformação Didático-Pedagógica”.

A terceira e última obra apresentada nas próximas páginas é de autoria de Markus Vinicius Nahas e data de 2001. Seu enfoque, embora também preocupado com o exacerbado lugar ocupado pelo esporte nas aulas de Educação Física escolar, não está pautado numa discussão política e/ou de construção de subjetividade vislumbrando a emancipação. Sua proposta alicerça-se nas discussões acerca da saúde. Nahas defende que a Educação Física escolar tem como compromisso a contribuição na formação de uma população saudável. Dessa forma, traz o conceito de “estilo de vida ativo”, propondo tal construção no interior das escolas. O Autor em questão também é favorável à dimensão prática tanto quanto teórica nas aulas de Educação Física.

É importante que se diga que todas foram escolhidas pelas suas importantes contribuições e pela repercussão que têm na área. Sendo assim, a ordem em que são apresentadas não atribui maior ou menor valor a cada uma delas.

Em 2008, Andréa Rechineli, Eline Tereza Rozante Porto e Wagner Wey Moreira publicaram um artigo na Revista Brasileira de Educação Especial, intitulado: “Corpos deficientes, eficientes e

diferentes: uma visão a partir da Educação Física”. Tais autores pautam-se na “ciência” da Motricidade Humana³¹ para realizarem suas reflexões. Defendem a construção “ (...) de uma Educação Física aberta à diversidade, ou seja, uma Educação Física Inclusiva (...)” (RECHINELI, PORTO, MOREIRA, 2008, p. 294).

Para os referidos autores, basta que haja possibilidades para que as eficiências sejam mostradas. O esporte atuaria como um importante fator nesta relação. Preocupados em analisar a presença de “propostas inclusivas” (expressão utilizada no texto). Ao longo das abordagens pedagógicas do universo da Educação Física, se ocupam de oito delas, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no afã de classificar as que possuem, ou não,

Consideram que somente as abordagens “Militar e Higienista” e “Tecnista” não possuem propostas inclusivas. Enquanto que a “Desenvolvimentista”, “Construtivista”, “Sistêmica”, “Crítico-Superadora”, “Saúde Renovada”, “PCN” e “Motricidade Humana”, “propostas inclusivas”

Não faremos uma análise de tal artigo, mas consideramos de grande importância trazer ao conhecimento do leitor sua existência. Sobretudo, por se tratar de um trabalho preocupado com as questões referentes à inclusão de alunos com histórico de deficiência nas abordagens de Educação Física.

Ainda na esteira das preocupações diante da temática, encontramos outro artigo, bastante recente, publicado na Revista Movimento, neste ano que transcorre, com o título “Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física”. Márcia Greguol Gorgatti e Dante de Rose Júnior assinam a autoria.

Em breves palavras, podemos dizer que o trabalho se propõe a investigar a aceitação (ou não) por parte dos professores de Educação Física das escolas regulares (tanto no âmbito público, quanto no privado) dos alunos com histórico de deficiência. Segundo concluem os autores, a maioria dos professores que fizeram parte da pesquisa em questão mostraram-se pessimistas em relação à inclusão. Justificam tal fato, sobretudo, pela falta de preparo para lidar com tal população. Divulgam ainda em seus estudos, que os professores com menor tempo de atuação profissional mostram-se mais otimistas diante da questão. Além do mais, os professores das escolas públicas apresentariam maiores dificuldades estruturais em seus ambientes de trabalho.

Os autores reforçam desse modo:

É fundamental neste processo que os professores sejam devidamente preparados e esclarecidos sobre as possibilidades dos alunos com deficiência e que recebam todo o apoio da escola e do governo neste sentido. Caso contrário, a inclusão continuará

³¹ Segundo os autores, essa teoria chega ao Brasil entre o final da década de 1980 e início de 1990. Consideram uma mudança epistemológica da área, que se ocupa da biologia, antropologia, sociologia e filosofia, vislumbrando a compreensão do ser humano que se movimenta na busca da sua auto-superação. (RECHINELI, PORTO, MOREIRA, 2008, p. 303).

sendo apenas uma ideia muito viável no papel, porém sem real aplicação prática. (GORGATTI; ROSE JÚNIOR, 2009, p. 134).

Assim como o artigo anteriormente citado, não faremos uma análise pormenorizada de seu teor, apenas mencionamos a sua existência. Isso devido à preocupação (embora, com outro olhar) com a problemática que igualmente circunscreve o trabalho construído ao longo destas páginas.

2.1. UMA “METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

O livro foi publicado em 1992, no afã de trazer para as escolas alguns questionamentos e algumas possibilidades no que se refere ao lugar da Educação Física na escola, bem como seu trato com o conhecimento, além de seu compromisso político.

É importante ressaltar que na década de 1980 a Educação Física Escolar passa a ser questionada por intelectuais da área que compõem um grupo geralmente denominado, no cotidiano dos cursos de licenciatura da área e também nas escolas, “progressistas”. Ou seja, eram aqueles que buscavam interrogar o enfoque dado a essa disciplina escolar, além do papel assumido pelo esporte no contexto escolar, tanto quanto às teorias legitimadoras da Educação Física pautadas no desenvolvimento da aptidão física. É nessa perspectiva de constante crítica e questionamentos que é gerado o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, elaborado por um coletivo de autores que têm como propósito construir a superação da Educação Física escolar esportivizada e tecnicista. Como afirmam os/as autores/as: “Tomando como referência a história recente da Educação Física brasileira, a década de 80 aponta os primeiros elementos de uma crítica a sua função sócio-política conservadora no interior da escola.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 49).

Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, são os/as autores/as dessa obra. Buscam com ela dialogar com os professores das escolas – em especial, públicas – brasileiras, construindo para isso o conceito de “cultura corporal”³². É de grande importância destacarmos que tal trabalho foi construído em bases marxistas. A discussão do reconhecimento de classe faz-se como ponto fundamental para esses autores e autoras.

³² “No presente trabalho, provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem os sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Nessa crise, outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.25).

E dando continuidade ao texto, apresentam sua proposta denominada de “crítico-superadora”: “O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25), o que justificaria seu caráter pedagógico por três características: *diagnóstica, judicativa, teleológica*.

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe.

Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é *judicativa*, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.

É também *teleológica*, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

Com base nos recortes até agora feitos, vale lembrar que os/as autores/as supracitados/as chamam os educadores das escolas para a sua responsabilidade política no que diz respeito ao ato de educar. Assumindo que para o livro “o objetivo é oferecer aos professores de Educação Física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 49). E ainda,

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26).

Apresentam ainda uma grande preocupação com o trato com o conhecimento no interior da escola:

(...) pode-se dizer que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola

desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

A importância do conhecimento é enfatizada a todo instante. Para esse grupo de Autores/as, o conhecimento é historicamente produzido e acumulado, portanto, é um patrimônio da humanidade e conseqüentemente o acesso a ele é um direito de todos/as. Na “Introdução” do livro podemos ler:

Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Este é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física. Os leitores encontrarão aqui elementos básicos para: a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.18).

Se por um lado é necessário tratar pedagogicamente dos temas referentes à cultura corporal, e para isso os autores se preocupam em trazer nas linhas do livro em questão possibilidades de elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino, a Educação Física voltada para os deficientes não parece estar contemplada nesse quadro. Afinal, as escolas especiais também se preocupam com a discussão pedagógica, nesses ambientes educacionais também é possível encontrar a Educação Física como disciplina, no entanto, o escopo da Obra é outro: “(...) em face do objetivo deste livro: facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e das séries iniciais do ensino fundamental” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26). Ou quando lemos o primeiro parágrafo do capítulo três:

Neste capítulo serão abordados alguns aspectos específicos de um programa de Educação Física para o ensino fundamental e médio que venham responder à inquietação do professor quanto ao conhecimento a ser tratado, à sua distribuição nas diferentes séries e aos procedimentos para ensiná-lo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.61).

Ou seja, a educação especial parece ser desconsiderada enquanto espaço de intervenção pedagógica. Porém, não faremos a discussão no âmbito da escola especial, mas sim do ensino regular considerando a presença de alunos com histórico de deficiência. Mesmo assim, achamos importante chamar a atenção para o não-trato que é dado para essa parcela da educação, afinal a educação especial possui seu compromisso pedagógico, pois também se apresenta como campo da educação.

No entanto, a preocupação com o conhecimento é algo constante ao longo da leitura, o que nos leva tecer reflexões com as (im)possibilidades dos alunos com histórico de deficiência

matriculados nas escolas regulares, sobretudo, os deficientes mentais. Especialmente no que tange à discussão atrelada à urgência de despertar nos alunos o reconhecimento de pertencimento a uma classe social.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 28).

Certamente, em muitos momentos, o desenrolar das práticas pedagógicas já seria bem sucedido com a execução dos movimentos e exercícios propostos. Referimo-nos aos alunos com características particulares, em função de suas limitações orgânicas e/ou comportamentais, que nem mesmo consideram as propostas das aulas, que nem mesmo parecem estar presentes na aula, que parecem não atribuir significado a nada (ou quase nada) que é apresentado durante a aula. Logo, conseguir a atenção desses alunos, seu interesse e participação, já seria de fundamental importância. Nem sempre lidamos com alunos que operam no nível da reflexão. Parece-nos irreal esperar a um deficiente mental que opere dialeticamente, ou que passe a questionar a função social das disciplinas curriculares.

Se por um lado temos um grande avanço político no que diz respeito a uma proposta pedagógica para a Educação Física escolar, por outro observamos o esquecimento daqueles que também fazem parte da instituição escola: os deficientes mentais. Reforçando nossa reflexão, podemos ler:

A visão da totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 28-29).

Ou seja, o aluno a que se faz referência parece estar longe de alguém com limitações cognitivas. Pois, “constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa”, não

são questões simples de serem realizadas. Evidentemente exigem um grande trabalho intelectual. Trabalho este que nem sempre é possível!

Mas apesar das referências feitas até o momento, podemos nos deparar com a seguinte reflexão: “No conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar.” (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 30). Logo, aqueles Autores reconhecem a necessidade de propiciar as condições objetivas para o aprender, relacionadas à seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do saber escolar (p. 30). Mas,

Um outro princípio curricular para a seleção dos conteúdos de ensino é o de *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno*. Há de se ter, no momento da seleção, competência para saber adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 31).

Se por um lado concordamos com os/as autores/as na afirmativa acima, por outro cabe questionar novamente a situação dos alunos com diagnóstico de deficientes mentais. Afinal, e quando suas “possibilidades sócio-cognoscitivas” não são compatíveis com a maioria das possibilidades dos demais de seu grupo? Privamos todo o grupo de conhecer outros conteúdos para permitir a participação “efetiva” daquele diagnosticado como deficiente mental? Ou trazemos para as aulas reflexões mais elaboradas, capazes de serem assimiladas pelo grupo em geral, exceto por aquele comprometido intelectualmente, e então deixamos que ele fique à parte das discussões/reflexões/participações? Como lidar com essas questões são sempre as incógnitas que parecem fazer parte do dia-a-dia dos professores das escolas.

Na empreitada com a preocupação referente ao conhecimento – o que, diga-se de passagem, deveria ser a real preocupação da escola e todas as teorias que se voltam para ela –, lemos que:

(...) a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 34).

E dando ênfase ao conhecer, dá-se concomitantemente essencial importância ao sujeito que aprende. Uma vez que é para o sujeito histórico, pertencente a uma determinada classe social que é pensada a metodologia em questão:

(...) a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito

histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e seu papel na história dessa produção. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.34).

Mais uma vez reforçamos a hipótese de que nem sempre tal construção será possível ser feita pelos alunos das escolas. Hoje pessoas diagnosticadas como deficientes mentais também ocupam lugares nas escolas. Sem querer subestimá-las, mas com a intenção de lidarmos com alunos reais e não idealizados, recolocamos a problemática no centro da discussão: onde estão os alunos com histórico de deficiência no conjunto desta obra, tão cuidadosamente elaborada e comprometida com os sujeitos da escola?

Na incessante busca de superar a educação fragmentada apresentada nos dias de hoje, e para isso com a nobre iniciativa de apresentar alguns caminhos para outros horizontes possíveis, os/as autores/as sugerem para a organização escolar a formação de ciclos, procurando superar a dinâmica das séries. Desse modo, o 1º ciclo (pré-escola até a 3ª série) é chamado de “Ciclo de organização da identidade dos dados da realidade”. Sendo que:

Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da “experiência sensível”, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

O 2º ciclo (4ª série até a 6ª série), recebe o nome de “Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento”, e deve comprometer-se com:

Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações. (COLETIVO DE AUTORES, 92, p.35).

O 3º ciclo (7ª série e 8ª série) é conhecido como “Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento”, e nele:

O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

O “Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento” é pensado para os três anos do ensino médio, logo o que se espera do 4º ciclo é que

Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

E como sempre estão preocupados com a questão do conflito de classes, e atrelam o conhecimento ao tema, relembram ao leitor que:

O conhecimento científico é referendado pela ciência na instância da pesquisa. Esse é um dos motivos pelos quais se afirma que não cabe à escola básica formar o historiador, o geógrafo, o matemático, o linguista, enfim, o cientista. Cabe-lhe formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

Seguindo com suas propostas para a Educação Física escolar, mergulham numa crítica à Educação Física “biologicista”, perspectiva que estaria preocupada unicamente com a promoção da saúde e da aptidão física:

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objetivo de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.

Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

Tal crítica é bastante conhecida por nós, da Educação Física. O debate aponta para a íntima relação entre a Educação Física praticada nas escolas e o modelo social onde se enraízam, o capitalismo, mostrando como essa disciplina vem contribuindo vigorosamente para a manutenção da sociedade de exploração. Para tanto, o grupo responsável pelo livro aqui discutido propõe uma

Educação Física escolar capaz de perceber-se num emaranhado de relações políticas, que não estão postas por acaso, mas sim na forma de um projeto político. E buscam propor a superação de uma Educação Física conservadora, que reflita sobre a “cultura corporal”, numa dinâmica curricular específica, vislumbrando sempre sua discussão central: a de classe.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

(...) a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Para os/as autores/as, é por meio do movimento – forma de linguagem – que a Educação Física deve comprometer-se com a emancipação dos sujeitos/alunos da escola. Possibilitaria com isso a percepção de cada um enquanto sujeito histórico e seu lugar político e social na sociedade em que vivemos, ou seja, a de classes. A Educação Física deveria fomentar ao longo de sua trajetória na vida escolar das crianças e jovens, a discussão acerca do extenso repertório da “cultura corporal”, trazendo para as aulas de Educação Física suas diversas manifestações. De modo que, é imprescindível falar das origens de cada elemento da cultura corporal, seus papéis de resistência ou de dominação, sua valorização estética, seu valor enquanto bem cultural da humanidade.

No entanto, nos fica a pergunta sobre aqueles que são impossibilitados de utilizar o movimento como forma de linguagem. Qual o papel que esses sujeitos desempenham nestas aulas nesta perspectiva? É-nos permitido pensar o movimento como forma de emancipação também para eles, ou precisamos emancipá-los por outros caminhos que não o da Educação Física?

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores

como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

À medida que os conceitos vão ficando mais expostos, mais ausente ficam as respostas sobre a Educação Física para aqueles que cognitivamente possuem limitações, ou que se movem com muitas restrições. Para esses parece-nos que cabe uma Educação Física pela metade: ou somente a prática, ou somente as discussões teóricas. É importante lembrar que, sem desconsiderarmos a dimensão teórica apontada aqui na proposta de Educação Física a que nos referimos no momento, essa disciplina tem seu caráter eminentemente prático, o que acaba por denunciar no dia-a-dia sua total dificuldade em propiciar-se aos que pouco se locomovem. Além de sua dificuldade em estender-se também teoricamente para esses alunos com limitações motoras. Isso porque tais sujeitos da escola são ignorados por essa proposta metodológica.

E na tentativa de esclarecer cada vez mais sua raiz epistemológica, o grupo responsável pela proposta traz a importância da Educação Física atrelada ao projeto de sociedade. Evidentemente, sempre com seu caráter de denúncia na busca do esclarecimento e da superação da Educação Física que até então se faz nas escolas:

No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 53).

Após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar. Destaca-se o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado no Brasil por Auguste Listello. Predomina nesse último a influência do esporte que, no período do pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento, afirmando-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura européia como elemento predominante da cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.53-54).

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.54).

E esclarecem o que levou a Educação Física a assumir seu caráter fortemente tecnicista, “(...) por possuírem idênticos pressupostos como, por exemplo, a racionalização de meios em busca

de eficiência e eficácia, a identidade esportiva da Educação Física escolar é fortalecida pela pedagogia tecnicista.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

E na contra-mão do modelo de Educação Física escolar supracitado, comentam que:

(...) podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62).

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62-63).

Como podemos perceber, a deficiência esta abarcada no parágrafo acima. Embora citada, não há reflexão sobre o tema, uma vez que a discussão aparece para os/as autores/as como um apêndice do debate de classe. Ou seja, é importante falar da deficiência, da velhice, da saúde pública (etc), mas sempre colocando em primeiro plano a temática da classe social. Não discordamos que há uma diferença muito grande entre ter histórico de deficiência e pertencer à elite, e ter histórico de deficiência e fazer parte de uma família de baixa renda. Contudo, o que pretendemos chamar a atenção é que uma questão não está posta subalternamente a outra. Ambas coexistem (entre outras inúmeras questões individuais, tais como: raça, gênero, religião etc), ambas possuem importância na vida desses sujeitos, ambas compõem a subjetividade, ainda que sempre de forma interligada.

Outro dado interessante é que durante todo o livro, composto por 119 páginas, em somente duas passagens lemos algo sobre a deficiência³³. Um deles acabamos de ler no trecho acima, e o outro está atrelado ao debate sobre o movimento enquanto expressão de linguagem:

É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

³³ Não entraremos na discussão feita pela comunidade surda sobre o não ser deficiente, e sim surdo. Embora, conscientes de que ela existe optamos por dar destaque à passagem do livro como uma referência àqueles que de algum modo não se encontram no padrão de normalidade.

E seguem refletindo sobre uma Educação Física transformadora, sinalizando para o rompimento com o conservadorismo, expresso no individualismo e na competitividade:

Tratar de grandes problemas sócio-políticos atuais não significa um ato de doutrinação. Não é isso que estamos propondo. Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.63).

Na escola é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.71).

No entanto, ressaltam que apesar das críticas feitas, não negam a importância do aprendizado da técnica. Pelo contrário, reconhecem sua importância, o direito de conhecê-la. Porém, acreditam haver diferença entre conhecer e sujeitar-se ao rigor técnico:

O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo, afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar nosso pensamento em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento.

As técnicas devem ser compreendidas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança etc. Entretanto, cumpre assinalar que, durante a execução, o que prevalece na consciência do executante é o resultado que essas técnicas tem para o sucesso do jogo, da série de ginástica, ou dos passos de dança. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.85-86).

Todas as vezes que as reflexões se referem à “consciência”, nos remetemos às pessoas com deficiência mental. Sem podermos generalizar e afirmar que todos os deficientes mentais se encontram na mesma situação, e por isso nenhum seria capaz de ter consciência, é preciso não deixar de observar que se trata de uma situação paradoxal. Não podemos deixar de pensar em muitos alunos matriculados nas escolas, aqueles ensimesmados; com sérias dificuldades de aprendizado; com prejuízos nas relações sociais, enfim, alunos reais. Para esses é possível ensinar além da repetição técnica? Ou novamente estamos diante de uma evidência de que uma das mais importante obra da área, voltada para a escola, simplesmente esqueceu esses alunos? Ou ainda, definitivamente a Educação Física não tem condições de acolhê-los por conta da sua particular configuração?

Apesar das fragilidades que buscamos apontar, os/as autores/as reconhecem a enorme responsabilidade que enfrentaram – falar para dentro da escola – e intentam, apontam pistas para o

fazer pedagógico:

Talvez seja este o momento mais difícil deste trabalho, uma vez que uma nova abordagem da Educação Física exige uma nova concepção de método. O problema é fugir de uma teorização abstrata, de um praticismo que termine nas velhas e conhecidas receitas. Este é o momento de apontar pistas para o “como fazer”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 86).

A metodologia na perspectiva crítico-superadora defendida neste livro implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.

A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente). (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 87).

O esforço em não se tornar apenas retórica é visível. Porém, muitas questões não estão claras. Em nosso caso especialmente, “bateremos na tecla” dos alunos com histórico de deficiência e suas relações com o conhecimento nas aulas de Educação Física. Afinal, nem sempre o apreender é viável; nem sempre o praticar é viável. Então, não permanecemos no plano da retórica? Visualizamos pistas concretas nesta metodologia debatida até o momento? Para esses alunos é permitida a privação do conhecimento?

Considere-se como tema da aula, numa quarta série de meninos e meninas, o fundamento “equilibrar”. Vale ressaltar a necessidade de organizar o ensino em unidades de, no mínimo, quatro aulas, tendo presente a necessidade de dar o tempo suficiente “individual” para apreender. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 89).

Com base no recorte anterior perguntamos: e aquele que não se equilibra por depender de uma cadeira de rodas para locomover-se? Para ele ampliamos o tempo de intervenção, para respeitar o seu “tempo individual”? Ou não é necessário tal investimento no deficiente físico, nas condições que aqui descrevemos? Mas se abirmos mão de investir nessa criança (ou nesse jovem), não estamos de algum modo negligenciando-lhe o conhecimento? Para ele não cabe o conhecimento enquanto direito de todos? Embora estejamos sendo um tanto quanto insistentes e até perturbadores, nossa intenção é mostrar os grandes problemas e incoerências que cometemos no ato de escolarizar, sobretudo, em relação aos sujeitos com histórico de deficiência. Quando lemos que “Conversação com os alunos sobre as formas de se exercitar para descobrir as possibilidades que cada um tem de executar movimentos artísticos/acrobáticos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.

90), nos permitimos incomodar novamente o/a leitor/a com as nossas (necessárias) provocações, e afirmaremos que neste molde, para os alunos com deficiência física (claro, que estamos pensando nos casos mais severos!) a aula sobre ginástica deverá limitar-se à “conversação”. Pois, nem sempre “executar movimentos artísticos/acrobáticos” é possível para alguns alunos. Apresentamos então, o conhecimento, a vivência pela metade, e não na sua totalidade como propõem a todo instante os/as autores/as.

Tanto quanto em outras disciplinas e atividades escolares, desconsidera-se que as crianças e jovens chegam à escola determinados pela sua condição de classe, “marcados” por ela em seus corpos e em suas possibilidades corporais. Desconhecendo-se essas condições, as crianças passam a ser “homogeneizadas”, “igualadas”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 100).

No entanto, nossa crítica à metodologia em questão está na representação única e exclusivamente das relações educacionais pelo viés da classe social. É preciso lembrar, entre outras, de uma marca trazida no corpo que também possui singular importância: a deficiência. Não considerar a presença da deficiência, também pode ser uma forma de homogeneizar e igualar, conforme denunciam.

O rompimento definitivo com visões abstratas, irreais que “homogeneizam” e “igualam” os alunos, condicionando entendimentos equivocados de educação, ensino e aprendizagem. Deve-se considerar na avaliação que o patrimônio cultural que se expressa nas possibilidades corporais, no acervo de conhecimentos sobre a cultura corporal, se diferencia de acordo com a condição de classe dos alunos. O uso de medidas e avaliação não deve neutralizar, mas, sim, possibilitar uma leitura crítica dessas condições para, a partir daí, ampliar e aprofundar a compreensão dessa realidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.105).

Esse Coletivo de Autores, na busca de alavancar cada vez mais seus argumentos, traz o retrato da Educação Física esportivizada. Retrato esse, tão criticado e questionado pelo grupo. A dinâmica da Educação Física escolar extrapola as quadras, afinal diretrizes, a legislação vigente apontam para a importância do esporte, muitas vezes como se esse fosse a própria Educação Física. Como vimos no capítulo anterior, isso não é diferente para as pessoas com histórico de deficiência, os PCNs ao abordarem sobre esses alunos também aponta como possibilidade o paradesporto. Ou seja, esporte e Educação Física passam a assumir uma única identidade.

A Educação Física, em seu processo de ensino-aprendizagem, está condicionada pelos significados que lhe são atribuídos tanto pela legislação vigente, quanto pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos.

Nesse confronto, onde entram em questão projetos pedagógicos diferentes e até

antagônicos, tem prevalecido a “orientação” oficial advinda do sistema esportivo. Essa “orientação oficial” determina as condições organizacionais das escolas, as quais condicionam a prática pedagógica da Educação Física, dando-lhe um significado, uma finalidade, um conteúdo e uma forma.

O *significado* é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. A *finalidade* é a seleção. O *conteúdo* é aquele advindo do esporte, e a *forma* são os testes esportivo-motores. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 101).

No entanto, “Na perspectiva dos autores deste livro, a Educação Física é compreendida como uma disciplina do currículo, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como objeto” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.102). Logo, é com esse enfoque que deverá a Educação Física escolar se constituir, segundo o entendimento desses/as intelectuais.

É, portanto, através da expressão corporal enquanto linguagem que será mediado o processo de socialização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 103).

Vale reforçarmos que, lamentavelmente, para os alunos com deficiência geralmente o que justifica suas matrículas no ensino regular é a socialização. Sem outras pretensões.

Seguimos nossa leitura, para logo abaixo concluir:

No reinterpretar o insucesso e o erro para não fazer deles fontes de culpa ou castigo. Isso significa que se deve superar a perspectiva formal de entendimento da aprendizagem que a reduz a “erros e acertos”. É necessário levar em conta que o erro compõe o processo de aprendizagem e faz parte da construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Por exemplo, durante a realização de um salto: se, na finalização do mesmo, em uma situação de verificação de aprendizagem, o aluno não domina bem seu corpo e perde o equilíbrio, não deve ser punido por isso. Atribuir a esse aluno uma nota baixa, ou eliminá-lo de apresentações ou outras exercitações, é puni-lo duplamente. Primeiro por ter “errado” e segundo por ter que carregar o “peso” de uma nota baixa ou de uma reprovação. Pode-se exemplificar ainda com o voleibol, onde identificam-se o erro e o acerto como elementos constitutivos do jogo. Caso não existisse a possibilidade do erro (sacar fora da quadra, não receber bem o saque, errar o passe, deixar a bola cair etc). O jogo seria inviável. Portanto, tem que se admitir a necessidade de uma reconsideração do sentido do insucesso e do erro nas avaliações em Educação Física, buscando muito mais entender os seus determinantes, explicá-los e, coletivamente, construir desempenhos corporais interessantes e adequados ao aluno, ao grupo e ao projeto pedagógico da escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 109).

É preciso considerar a relevância do recorte acima. No entanto, como ficam aqueles que por alguma limitação de ordem orgânica são sempre os causadores dos erros, são constantemente vítimas dos insucessos? O jogo de vôlei pode ser possível (dentro da lógica explicitada pelos/as autores/as), porque na equipe adversária há alguém com alguma deficiência. Alguém que não

consegue sacar, ou recepcionar, ou passar a bola. Alguém que comprova que o ponto só é conquistado pela outra equipe porque a sua equipe erra com muita frequência.

Buscamos ao longo destas páginas retratar como tais autores concebem uma metodologia para o ensino-aprendizagem da Educação Física escolar, e qual a sua questão de fundo para tematizar: classe social. Contudo, preocupados com a diferença de classe, encerram a discussão aí. Embora de grande importância, essa não é a única característica trazida para as escolas.

O *sentido* que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade.

As *finalidades* são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento científico elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento.

O *conteúdo* advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade.

A *forma* é a dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa, participativa.

(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.112-113).

Dessa forma, o que está em jogo é o reconhecimento de classe, é o constante questionar o sistema capitalista. Colocar a Educação Física a serviço da classe dos trabalhadores é a questão. No entanto, no contexto das preocupações com os oprimidos não há espaço para se pensar os alunos com histórico de deficiência. A proposta metodológica não se estende para aqueles que não se movimentam, ou que têm prejuízos cognitivos. Tais sujeitos – que também protagonizam os cenários das escolas – são ignorados, o que denuncia os limites dessa proposta que objetiva voltar-se para a complexidade da Educação Física escolar.

Cabe por último registrarmos algo fundamental para a metodologia: a relação entre a identidade (de classe) e a subjetivação (a partir da consciência). De modo que é pertinente perguntarmos: e os deficientes mentais, a partir do momento em que não tomam consciência desse processo, não ocupam lugar de sujeitos para a metodologia em questão?

2.2. UMA “TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ESPORTE”

Elenor Kunz é um importante teórico da área da Educação Física, que assim como os/as autores/as anteriores busca tematizar o esporte na escola compreendendo-o como um fenômeno multifacetado. Apesar de suas críticas ao ensino do esporte convencional nas aulas de Educação

Física escolar, Kunz não pauta seus questionamento e provocações no marxismo, mas tem como pano de fundo para as suas reflexões a fenomenologia.

Compreender o “mundo fenomenológico”, das interpretações naturais de um *se-movimentar* como correr, saltar, nadar, andar de bicicleta, etc., tem uma relevância didático-pedagógica muito grande, especialmente pelo entendimento de que este “mundo” se constitui para a criança e o adolescente numa forma muito especial de um “compreender-o-mundo-pela-ação”. A transformação didático-pedagógica do esporte deve, em parte, levar para esse mundo natural do *se-movimentar*, ou seja, resgatar o sentido fenomenológico do brincar e do jogo. (KUNZ, 2001, p. 103).

O *se-movimentar* do homem é sempre um acontecimento fenomenológico relacional, uma relação intencional de ações significativas. O significado ou o sentido nessa relação dialógica é, assim, constituído na relação homem-mundo e não pode se localizar somente no lado do sujeito, ou somente no do objeto, mas justamente na mediação de sujeitos e objetos de homem e mundo. (KUNZ, 2001, p.103 e 104).

Em grande medida, Kunz se apóia nas contribuições de Trebels (2003), segundo o qual o e “se movimentar” é composto de intencionalidade³⁴, portanto, coloca-se como expressão da existência humana. De modo que não há em tal caso (numa visão fenomenológica) dicotomias entre corpo/espírito, bem como ser humano/mundo. Para o Autor, o sujeito que se movimenta (também denominado “ator”) relaciona o ato de movimentar com o de perceber, ambos atrelados ao meio em que vive. Sendo assim: “A capacidade humana de movimentar-se ganha então uma dimensão existencial, como forma singular e original de relação com o mundo, que pode ser designada na experiência de cada um.” (TREBELS, 2003, p. 256).

Enquanto no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, percebemos uma preocupação por parte do Coletivo de Autores em discutir diferentes possibilidades de conteúdos para a Educação Física escolar, Kunz focaliza no livro que debateremos agora, seu olhar para o ensino, especialmente, do esporte, embora “Sugiro, também, para o trabalho com os esportes na escola, ou mesmo com qualquer outra ‘objetivação cultural do movimento’, como aqui defino, a dança, a ginástica ou atividades lúdicas (...)” (KUNZ, 2001, p. 147).³⁵ Para isso, propõe a “Transformação didático-pedagógica do Esporte” para a Educação Física escolar. Diferentemente do grupo anterior, o autor explica:

³⁴ “Intencionalidade, para a Fenomenologia, não significa apenas o movimento do ser humano na direção de um objeto, mas também um movimento pré-consciente e pré-racional (...)” (TREBELS, 2003, p. 260).

³⁵ Cabe registrar que Elenor Kunz também é autor das seguintes obras, todas compondo um mesmo quadro reflexivo: *Didática da educação física 1, Didática da educação física 2, Didática da educação física 3, Educação Física: ensino e mudanças*. Nossa opção pela obra aqui analisada se dá pela grande repercussão desse trabalho na área, bem como o maior desenvolvimento de conceitos como “cultura de movimento” e “se-movimentar”, essenciais para a compreensão da Concepção Crítico-Emancipatória.

Como o trabalho se dirige, basicamente, aos profissionais que atuam concretamente na realidade prática da Educação Física, não me preocupei com o aprofundamento das questões epistemológicas e político-sociais presentes nas práticas pedagógicas e, portanto, também na Educação Física. Isso não significa que tais questões desmereçam importância quando um trabalho didático-pedagógico se destina aos profissionais da prática e não aos “cientistas das academias”. Considero, apenas, que já existe uma boa quantidade de trabalhos que avançaram bastante nessas questões e não tenho certeza se poderia acrescentar algo a esse respeito. (KUNZ, 2001, p.8).

E diz que “(...) meu principal propósito é anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdo e de método, como nas suas condições de possibilidade, na prática pedagógica. (...) procuro fazer neste livro uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua ‘transformação didático-pedagógica’ e de tornar o ensino escolar uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada.” (KUNZ, 2001, p. 8; p. 9-10).

Diante dos sinais iniciais dados por Elenor Kunz, parece-nos que novamente a transformação proposta aqui é pensada somente para os alunos que não possuem diagnóstico de deficiência. É preciso perguntar anteriormente à necessidade da competência crítica e emancipada, se de fato todos os alunos que estão nas escolas poderão ser críticos e emancipados. Apesar de nosso aparente pessimismo, salientamos para o nosso compromisso com a realidade. Não estamos advogando que todos que possuem algum diagnóstico de deficiência sejam incapazes de tornarem-se críticos e emancipados, mas nos parece correto esclarecer que alguns sujeitos não terão esses privilégios ao longo de suas vidas, pelo menos não nos quadros apresentados. Lembremos que esses sujeitos também fazem parte da escola, também compõem o quadro discente. Pois pensando naqueles que serão eternamente tutelados por conta de sua condição de deficientes, questionamos a possibilidade de enxergarem-se como agentes e autores de suas próprias vidas. Afinal, essa complexa questão depende muito mais do que a opção didática do professor de Educação Física pela pedagogia proposta por Kunz. Exige uma história de vida, de relações sociais, que possibilitem isso. Não seria muita pretensão atribuímos à Educação Física e ao esporte (transformado) a possibilidade de tamanha interferência na vida dos sujeitos? Com base no que salientamos agora cabe dizer que nos intriga a seguinte reflexão:

O fato da Educação Física utilizar-se de conhecimentos produzidos com o movimento humano com essas finalidades de alcançar o máximo de rendimentos não precisa ser totalmente impedido. Basta que esse conhecimento seja utilizado na perspectivas de sujeitos constituintes de real objetivo e subjetivo, onde se respeita e se fomenta a subjetividade crítica e as possibilidades dos sujeitos se pensarem como agentes e autores de suas próprias vidas e de seu mundo. Assim, atuando-se como uma cultura hegemônica como o esporte, por exemplo, é possível que pelo esclarecimento crítico e pela transformação didático-pedagógica de elementos mais autoritários e complexos de serem realizados pela maioria, a promoção de

subjetividades críticas e emancipadas possa ser alcançada. Com isso transforma-se o mundo objetivo e autoritário de movimento em um mundo fenomenológico e crítico de movimentos. (KUNZ, 2001, p.101-102).

O autor traz sua preocupação em pensar a prática pedagógica, além do lugar do conhecimento na escola, o que em hipótese alguma exime a Educação Física da responsabilidade de ensinar:

Trato aqui de introduzir, após pequena análise do ensino dos esportes propostas pelas novas tendências da Educação Física Brasileira, uma reflexão teórica sobre os interesses e as preocupações, no âmbito da prática, de uma metodologia de ensino baseada na concepção que denominamos de “pedagogia crítico-emancipatória e didática comunicativa”. (KUNZ, 2001, p.15).

Afinal, compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, ainda, a capacidade da interação social e comunicativa. Implica dizer que o esporte, na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, mas sim estudado (Afinal, para que se vai à escola?), o que passa a ser uma exigência um pouco mais “pesada” do que a simples prática. (KUNZ, 2001, p.36).

Kunz reconhece a importância do trabalho do Coletivo de Autores (1992), mas lhes dedica algumas críticas, entre elas sobre o conceito de “cultura corporal”:

(...) não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal. O homem como um “*ser-no-mundo*” é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty (1966). Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver essa distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada “cultura corporal” e a leitura tenha de pertencer à “cultura intelectual”. (KUNZ, 2001, p. 20).

Micheli Ortega Escobar, uma das componentes do Coletivo de Autores, escreveu uma breve resposta à crítica elaborada por Kunz. Segundo ela, “cultura” está relacionada à apreensão e transformação do mundo natural, a partir da atuação do ser humano, levando em consideração nesse processo a história, as relações sociais e a relação do homem com a natureza. Desse modo, justifica que o homem aprendeu a saltar, arremessar, entre outras habilidades, como conseqüências de necessidades históricas, o que para a autora explica por si só a negação ao conceito reducionista de “ações motoras”.

Ainda na defesa do conceito de “cultura corporal”, relaciona a necessidade da exposição dos conhecimentos no cenário escolar a partir de uma dimensão historicizada, na compreensão da

“cultura corporal” como linguagem.

Em trabalhos anteriores, como neste próprio, temos utilizado a denominação “*Cultura Corporal*” para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal. Essa denominação “*Cultura Corporal*” tem sido alvo de críticas por que sugeriria a existência de tipos de cultura, como “*cultura intelectual*” ou outros. Não vemos a necessidade de polemizar a esse respeito (...) (ESCOBAR, 1995, p. 94).

A construção, na escola, de uma Cultura Corporal, demanda privilegiar valores que coloquem o coletivo sobre o individual, que defendam o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e que promovam a compreensão de que jogo se faz “*a dois*”, de que é diferente “*jogar com*” o companheiro do que jogar “*contra*” ele. (ESCOBAR, 1995, p. 98).

Seguindo com a leitura, percebemos o reconhecimento de que o esporte é um fenômeno social de extrema importância, por isso debruça-se sobre ele: “Fica evidente que o esporte é em todas as sociedades atuais um fenômeno extremamente importante. Defrontamo-nos com ele a toda hora e em todos os instantes, mesmo sem praticá-lo.” (KUNZ, 2001, p. 22). Além das palavras que se seguem:

(...) atualmente, em qualquer situação onde o esporte é praticado e independentemente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. Isso coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte.

O esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo o mundo, pelo menos no sentido econômico. São investidas somas extraordinárias para que resultados cada vez melhores sejam alcançados. E a ciência que está à sua disposição não é uma ciência com interesse no ser humano ou na dimensão social do esporte mas com um interesse tecnológico e de rendimento. Essa ciência toma os indivíduos praticantes desse esporte como objetos de manipulação, objetos à sua disposição, para “trabalhá-los” de forma externa a eles próprios, ou seja, sem a sua participação efetiva na busca de soluções para o aperfeiçoamento físico-técnico. A participação subjetiva dos praticantes do esporte de alta *performance* fica cada vez mais reduzida aos atletas de elite, conforme a dinâmica das “fábricas de campeões”, que são os modernos centros de treinamento esportivo. Alguns técnicos, inclusive, reconhecem que essa “produção industrial” a longo prazo traz prejuízos também para o rendimento de alguns atletas. (KUNZ, 2001, p.23).

É discutível, portanto, se o ensino do movimento, seguindo os princípios do esporte normatizado e de competição, pode servir para finalidades pedagógicas com intencionalidade educacional crítico-emancipatória. Deve haver no mínimo, como procuro mostrar neste trabalho, uma “transformação didático-pedagógica” dos seus elementos básicos- como os movimentos padronizados e as regras preestabelecidas

de execução, para poder-se utilizá-lo como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar. Sua importância cultural e social é sem dúvida inquestionável, porém, isto não garante a sua legitimidade no contexto escolar em profundas transformações. (KUNZ, 2001, p.84-85).

De modo que é preciso compreender o que pretende Kunz com o esporte na escola:

(...) os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte, atualmente, são: o rendimento (Para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola], estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e o consumo no esporte e seus efeitos. Onde pretendo chegar, enfim, é ao questionamento: sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola? (KUNZ, 2001, p. 25).

Pretendo atingir as relações práticas do ensino do esporte. Um esporte que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva(...). Para tanto, exige-se uma compreensão do fenômeno esporte, que deve ir além da sua efetividade prática, como pretendem todos os teóricos da nova tendência na Educação Física brasileira, embora ainda não se saiba exatamente como. O fenômeno social do esporte, para poder ser transformado numa atividade de “interesse real” a todos os participantes, deve ser compreendido na sua dimensão polissêmica. Isso significa, que compreender o esporte nessa dimensão deve abranger também, conforme Brodtmann/Trebels (1979): 1. ter a capacidade de saber se colocar em situação de outros participantes no esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas “devidas” competências ou habilidades para a modalidade em questão; 2. ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (a mercantilização do esporte, por exemplo); 3. saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio dessa visão crítica poder avaliá-lo. (KUNZ, 2001, p. 29).

Tais recortes têm o intuito de ilustrar o que pretende Elenor Kunz com o ensino-aprendizagem do esporte na escola, ou seja, o papel do esporte no processo de escolarização, por meio da disciplina Educação Física, das crianças e dos jovens. Para tanto, o autor localiza o/a leitor/a do lugar de onde fala, expõe conceitos que lhe são caros para pensar a educação:

A estrutura básica para uma pedagogia do ensino dos esportes, dessa maneira, deve estar apoiada em dois aspectos teóricos: o aspecto da *teoria crítica*, em que pressupostos teóricos com base em critérios de uma ciência humana e social, sem ser positivista ou tecnológica, formam os alicerces do conhecimento para um agir racional-comunicativo; e o aspecto da *teoria instrumental*, que deve fornecer os elementos específicos de uma pedagogia crítico-emancipatória nas suas seqüências e nos seus procedimentos regrados. (KUNZ, 2001, p. 30).

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida. (KUNZ, 2001, p. 31).

Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo. (KUNZ, 2001, p. 32).

(...) pretendo aqui, chamar de *emancipação* esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação. O uso da razão crítica é, assim, a capacidade de avaliação e análise intersubjetiva das condições de racionalidade. (KUNZ, 2001, p. 33).

Chamamos a atenção para os trechos selecionados por nós, que tratam da emancipação. Cabe realçar alguns conceitos e/ou propostas trazidos no interior das propostas discutidas para mostrar que nem sempre todos os alunos poderão participar dos processos em questão, em especial, os alunos com histórico de deficiência. Reforçamos, então, que alguns alunos, por conta de sua deficiência mental, possivelmente não atingirão o que Kunz chama de emancipação. Sobretudo, quando o autor deixa clara a necessidade das condições de avaliação e análise de cada sujeito, que estão intimamente imbricadas com a racionalidade. Lembremos que a “racionalidade” a que estamos habituados a pensar, geralmente, remete-se à normalidade intelectual. Como podemos ler a seguir:

(...) ao induzir a auto-reflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação. (KUNZ, 2001, p. 36).

Novamente estamos diante do dilema: e para aqueles que dificilmente atingirão a auto-reflexão? Para eles não será possível a “transformação didático-pedagógica do esporte”?

Assim como o Coletivo de Autores, e como relatado em linhas anteriores, Kunz preocupa-se com o ensino do esporte para além da dimensão prática, para que também seja reconhecido ao aluno o direito de conhecer o fenômeno pelo viés teórico. Sobre isso discursa:

Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isso implica que no ensino além do trabalho produtivo de treinar habilidades e técnicas – que nunca deixam de ser importantes – devem ser considerados dois outros aspectos que, em muitas instâncias, são mais importantes. Trata-se da *interação social* que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizado enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa. E quando este processo se desenvolve sob a orientação de uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria *linguagem*. Na Educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo. (KUNZ, 2001, p. 36-37).

Para Kunz, com base em Habermas, o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido sob três categorias: trabalho, interação e linguagem, que por sua vez estão casadas com três competências: objetiva, social e comunicativa.

Para a competência objetiva vale que o aluno receba conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte.

Enquanto competência social penso, especialmente, nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais. No caso do esporte, especialmente, a competência social deve atuar, também, no sentido de desvelar diferenças e discriminações que se efetivam através da socialização específica para os sexos e que nessas aulas normalmente são reforçadas pela formação de turmas masculinas e turmas femininas. (...) Enfim, a competência social deverá contribuir para um agir solidário e cooperativo, deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e fazê-los sentir-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes. Isto naturalmente, não pode acontecer sem reflexão e sem muita comunicação em aula, ou seja, é pelo pensar e falar, enquanto competência comunicativa, que as estruturas para as interações humanas bem-sucedidas se estabelecem.

Para a competência comunicativa vale lembrar, inicialmente, que a linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação do ser humano. As crianças, especialmente, comunicam-se muito pelo seu *se-movimentar*, pela linguagem do movimento. Para o desenvolvimento da competência educacional crítico-emancipatória como aqui pretendo, o desenvolvimento da competência comunicativa exerce um papel decisivo. (KUNZ, 2001, p. 40-41).

E por ter a competência comunicativa um peso muito grande para o autor, suas reflexões se

estendem sobre a importância dela. No entanto, uma passagem, em especial, merece a nossa atenção:

O uso da linguagem no processo de ensino deve ser orientado para que o aluno aprenda a passar do nível da “fala comum” sobre fatos, fenômenos e objetos, para o nível do discurso. No discurso, segundo Habermas (1981), devem ser partilhadas as chances de participação nas ações de fala, onde todos têm as mesmas chances de expressar suas idéias, suas intenções e seus sentimentos. (KUNZ, 2001, p. 42).

É preciso lembrar que hoje a escola não é construída somente por alunos que falam por meio da oralidade. Hoje temos alunos surdos nas escolas, que, em grande parte delas, não possuem intérpretes de LIBRAS, a língua materna dos surdos. Parece ser pertinente questionarmos se de fato podemos falar em igualdades de chances de expressão de idéias, intenções, bem como sobre igualdade na participação nas falas, nas decisões. Assim como a todo instante se teve a linguagem como elemento primordial para a pedagogia crítico-emancipatória, por conta da sua didática comunicativa, há de considerar que os surdos são para nós estrangeiros, e vice-versa. Logo, parece-nos que sem o domínio de LIBRAS por parte de todos da escola, ou sem a presença de um intérprete, tal proposta ficará significativamente prejudicada.

Para Kunz, sua proposta está pensada para um ser “real”. Um ser que necessita *se-movimentar*:

O objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se-movimentar do homem, o que não implica num abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar. (KUNZ, 2001, p. 67).

Para isso trouxe para o debate o conceito de cultura do movimento, sobretudo, por defender que por meio do movimento o sujeito dialoga com o mundo (Kunz, 2001):

Assim, para Dietrich/Landau (1990, p.88), todas essas atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações, ‘tudo isto podemos definir, como a *cultura do movimento*’. (KUNZ, 2001, p. 68).

Uma outra afirmação importante de Kunz é a que assevera que seria “(...) uma irresponsabilidade pedagógica que, pelo ensino escolar, se fomente no aluno vivências de insucesso ou fracasso” (KUNZ, 2001, p. 70). Tal posicionamento nos parece extremamente relevante,

especialmente nos tempos de hoje, em que as escolas estão recebendo os alunos com histórico de deficiência, o que sugere a presença de significativas experiências de fracasso³⁶, seja em Matemática, Português, Artes, bem como nas aulas de Educação Física. No entanto, Kunz, não aponta respostas para a possibilidade do não-fracasso, para aqueles para os quais o *se-movimentar* não está circunscrito à normalidade.

O livro traz ainda a idéia de “sentido/significado” na prática dos esportes a partir de sua transformação didático-pedagógica. Segundo explica, está pautado nos seguintes itens:

- a) o *sujeito*, o ator ou atores, da encenação esportiva; de acordo com as suas vivências e experiências de corpo e movimento;
 - b) o *mundo do movimento* e dos *esportes* que pela encenação precisa ser criticamente compreendido;
 - c) as diferentes *modalidades* de encenações do esporte no sentido histórico e sociocultural;
 - d) o *sentido/significado* como determinação normativa, que indicam as “pretensões de validade” para cada encenação esportiva.
- Evidentemente, a concepção de ensino para a tarefa pedagógica da encenação do esporte deverá se orientar numa perspectiva antropológica *problematizadora* do ensino. (KUNZ, 2001, p.74).

Assim, na problematização do ensino pretende-se:

- 1) evidenciar e esclarecer o problema básico na encenação do esporte;
 - 2) destacar a importância das situações de encenação e seu significado individual e coletivo;
 - 3) favorecer a responsabilidade individual e coletiva no processo de encenação do esporte;
 - 4) aceitar diferentes soluções para diferentes situações de encenação;
- orientar-se nas vivências e experiências subjetivas dos participantes, para problematizar sempre novas situações. (KUNZ, 2001, p. 74).

Para Kunz, a pedagogia crítico-emancipatória não se resume num “saber-fazer”, mas abrange o “saber-pensar” e o “saber-sentir” (KUNZ, 2001, p. 75). Novamente precisamos destacar a falta de discussão para os alunos com histórico de deficiência e, neste caso, chamaremos a atenção para os deficientes mentais, uma vez que possivelmente a dimensão do “saber-pensar” sugerida pelo autor em questão não esteja tão acessível assim para aqueles com algum tipo de prejuízo intelectual. Embora muito nobre a sua preocupação, parece-nos, no entanto, que é necessário melhor pensar sobre o “saber-pensar” por parte dos alunos. Para os alunos diagnosticados como deficientes, o conjunto dos três “saberes”, proposto por Kunz, nem sempre se fará presente. Ou seja, o “saber-sentir” talvez seja a categoria com maior possibilidade de vivência a todos. Pois sentir não estará necessariamente vinculado a algum diagnóstico. No entanto, para o deficiente físico, podem-se

³⁶ Não consideramos que os fracassos escolares são unicamente dos alunos com diagnóstico de deficiência. Sabemos que inúmeras outras complexas questões inscrevem os fracassos escolares cotidianamente. No entanto, nossa atenção neste trabalho está voltada para os alunos que saíram de dentro das instalações das instituições especiais e que hoje fazem parte do alunado da escola regular.

restringir as oportunidades do “saber-fazer”, e para o deficiente mental limitações no que concerne o “saber-pensar”.

Seguindo suas reflexões, o autor contextualiza sobre os problemas de formação profissional no que tange a Educação Física e seus desastrosos reflexos na escola:

Os cursos universitários de formação profissional do professor de Educação Física, na tentativa de formar especialistas do esporte, ensinando a estes profissionais a mais especializada e evoluída tecnologia científica dos esportes, formam, na verdade, indivíduos leigos para o exercício da profissão de professor de Educação Física na maioria das escolas brasileiras. Provavelmente, na escola, nem o aluno nem o diretor, fará qualquer distinção entre o trabalho prático realizado por esse profissional com curso universitário e de uma pessoa qualquer que goste de ginástica e dos esportes. (KUNZ, 2001, p. 83).

Para Elenor Kunz, a questão da subjetividade é de extrema importância para se pensar uma educação crítico-emancipatória:

Para que o fator subjetividade no ensino de movimentos seja considerado, torna-se necessário, acima de tudo, que o ensino se concentre sobre a pessoa, a criança, o adolescente que *se-movimenta*, e não sobre os movimentos destas. (KUNZ, 2001, p. 108).

A subjetividade pode ser entendida, assim, como este processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto, numa relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Neste desenvolvimento os indivíduos se encontram e se confrontam com mecanismos hegemônicos que desafiam e pressionam o indivíduo para uma forma de desenvolvimento estereotipado. (KUNZ, 2001, p. 109).

Kunz esquece de mencionar ao longo das páginas de seu livro que também constroem a subjetividade questões como o ser menino ou menina, ser negro/a, branco/a, ou asiático/a, ser católico/a, judeu/ia ou evangélico/a, ser cego/a ou vidente, surdo/a ou ouvinte, amputado/a cadeirante ou muletante, paralisado/a cerebral, ter Síndrome de Down, ser autista, entre muitas outras e importantes condições efetivamente responsáveis pela subjetividade.

Apesar de tamanha preocupação com a subjetividade, com o sujeito que pensa, age e faz, do tamanho compromisso com a emancipação dos sujeitos, da responsabilidade em dedicar sua obra à reflexão da prática pedagógica, num sentido de uma prática real e não abstrata, Kunz no transcrever de suas 160 páginas em nenhum momento menciona a existência (que também é real!) dos alunos com diagnóstico de deficiência, também sujeitos das escolas e subjetivados (pelo menos também) por esta condição.

Por fim, gostaríamos de recortar um último trecho de sua obra:

As situações e os arranjos materiais devem, nesse sentido, apresentar desafios e estímulos aos alunos para envolver-se na experiência. Essa experiência costuma trazer excelentes resultados com alunos das séries iniciais, até as sextas séries. A partir disso, pelas inúmeras experiências de insucesso da maioria dos alunos, assumindo, assim, o papel de fracassado, do derrotado, é difícil criar situações ou arranjos materiais que possam estimular suficientemente a todos. (KUNZ, 2001, p. 141).

Podemos então entender que esta pedagogia não foi realmente pensada para aquele que não pode correr, saltar, equilibrar-se, agarrar, jogar bola, pular corda por conta de alguma deficiência? Pois, ao que tudo indica, para os alunos com histórico de deficiência, substancialmente prejudicados nas suas práticas nas aulas de Educação Física, não resta nenhuma esperança de se propor um trabalho nos contornos crítico-emancipatórios.

2.3. ATIVIDADE FÍSICA, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA: CONCEITOS E SUGESTÕES PARA UM ESTILO DE VIDA ATIVO

A terceira obra selecionada para análise é de autoria de Markus Vinicius Nahas, datada de 2001. O autor, diferentemente dos anteriormente citados, trabalha na perspectiva da promoção da saúde e não escreve um livro exclusivamente para aqueles que estão na escola, como foi a preocupação do Coletivo de Autores e de Kunz. No entanto, devido ao seu reconhecimento e importância no campo da Educação Física, não poderíamos deixar de mencioná-lo. Além do mais, embora não tenha escrito um livro somente para os professores de escola, dedica um dos capítulos desse trabalho à dimensão escolar. No total, a obra de Nahas possui 238 páginas, divididas em doze capítulos, em fontes de consulta e anexos (definição de termos, endereços de instituições, programas e sites de interesse, compêndio de atividades físicas, carta de São Paulo para a promoção da atividade física nas Américas).

Muitas diferenças conceituais são observadas ao longo de suas reflexões, em relação às propostas antes discutidas. Já podemos iniciar com a afirmação do autor reconhecendo a Educação Física como sub-área da Saúde e não propriamente da Educação:

(...) uma das responsabilidades fundamentais dos profissionais de saúde, principalmente os da Educação Física, deveria ser bem informar as pessoas sobre

fatores como a associação entre atividade física, aptidão física e saúde, os princípios para uma alimentação saudável, as formas de prevenção de doenças cardiovasculares ou o papel das atividades físicas no controle do stress. Em suma, como e porquê escolher um *estilo de vida ativo*. (NAHAS, 2001, p. 1).

Guedes & Guedes são autores que trabalham num campo teórico muito próximo de Nahas, e igualmente dedicam-se a pensar a Educação Física escolar. Por esse motivo, também traremos em alguns momentos, recortes de dois de seus trabalhos. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Promoção da Saúde, APEF, 1993, p.16-23; e Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção da Saúde, APEF, 1995 p. 3-14, são os textos que sustentam nossas reflexões.

Tanto para Nahas, como para Guedes & Guedes, embora a Educação Física seja pertencente à área da saúde, deve ter reconhecido, no entanto, seu caráter educativo, conforme podemos ler:

Nunca é demais lembrar que a Educação Física, junto com outras profissões da saúde, tem um importante papel social neste processo educativo para um estilo de vida saudável e para uma vida com mais qualidade, independentemente da idade, do sexo ou nível socioeconômico da pessoa. (NAHAS, 2001, p. 2).

Através desta nova visão e das características que cercam o estudo da Educação Física, defendemos o ponto de vista de que o conjunto de conteúdos a ser desenvolvido nesta disciplina, deva estar orientado para os aspectos que possam se relacionar, de modo mais direto, com a promoção da saúde do indivíduo. (GUEDES; GUEDES, 1993, p.18).

Em uma sociedade, onde uma significativa proporção de pessoas adultas contribuem substancialmente para o aumento das estatísticas de distúrbios cardiovasculares e de outras doenças degenerativas, em consequência da falta de atividade física, parece existir um fundamento lógico para a modificação da orientação da Educação Física Escolar para um enfoque de Educação para a promoção da saúde, ao invés, simplesmente, do desenvolvimento de habilidades atléticas ou recreativas. (GUEDES; GUEDES, 1993, p.18).

Ainda pensando no enfoque educativo, Nahas faz uma crítica à Educação Física escolar:

Muitos adolescentes e jovens adultos não têm a oportunidade de frequentar aulas de Educação Física nos estabelecimentos escolares, e quando participam dos programas tradicionais, geralmente têm pouco tempo para serem ativos, recebendo pouca informação que possa orientá-los para uma vida mais ativa e saudável. Programas de Educação Física bem estruturados podem ser importantes na escolha atual e futura de um estilo de vida mais ativo. (NAHAS, 2001,p. 116).

Enquanto Guedes & Guedes parecem endereçar suas críticas ao movimento progressista:

As formulações de objetivos alicerçadas em elevadas pretensões supostamente direcionadas a formação de cidadãos dotados de extraordinária pseudo competência social, cultural e política, ignorando a essência de sua função enquanto parte de um currículo, faz com que a disciplina de educação física torne-se vulnerável em termos de consistência acadêmica e passe a ser tratada de forma alienante pelos seus próprios professores e colegas de outras disciplinas, expondo-se muitas vezes ao risco da vulgaridade no contexto educacional. Sobretudo se forem elaborados objetivos vinculados a posições corporativistas, dissociados do verdadeiro papel da disciplina no âmbito escolar, procurando assumir incumbências atribuídas a outros segmentos da sociedade que não a escola, principalmente a família. (GUEDES; GUEDES, 1995, p. 6).

Nahas, ao longo da justificativa de sua defesa do papel da Educação Física também demonstra uma preocupação com as pessoas com diagnóstico de deficiência:

Nas escolas e universidades, deve-se facilitar mudanças no conhecimento. Nas atitudes e ações dos estudantes – almejando, particularmente, os que mais podem beneficiar-se: os menos ativos, os de baixa aptidão física, aqueles com pouca habilidade motora, com excesso de peso e pessoas com deficiências de qualquer ordem. Isto possibilita a tomada de decisões bem informadas sobre **se, porquê, como e o quê** praticar em termos de atividades físicas. Ou seja, como incorporar ao nosso dia-a-dia atividades físicas agradáveis, que tenham significado pessoal e que possam trazer benefícios para a saúde. (NAHAS, 2001,p.3).

Como já citamos anteriormente, há uma diferença significativa entre os três trabalhos até aqui debatidos. Enquanto os dois primeiros falavam aos professores de escolas, Nahas fala de outro ponto de vista:

A partir da concepção de que uma vida com mais qualidade incorpora um estilo de vida ativo, construído a partir das experiências nas escolas e universidades, este livro foi organizado, primordialmente, para servir como fonte de consulta para profissionais e estudantes de educação física, alunos cursando educação física no ensino médio e superior, profissionais de saúde em geral, além de todas as pessoas interessadas no tema. A intenção é veicular as informações mais recentes, numa linguagem menos técnica, com sugestões para auto-avaliação e ações que possam ser facilmente incluídas no dia-a-dia da maioria das pessoas. Espera-se que além de proporcionar conhecimentos, possa-se criar ou consolidar atitudes mais positivas e estimular mudanças de comportamento que ajudem as pessoas a viver mais felizes, com mais equilíbrio e qualidade. (NAHAS, 2001, p. 4).

Podemos perceber, que o objetivo do autor não é falar a um determinado público de profissionais, mas também atingir o maior número de pessoas a fim de alertar-lhes sobre a importância de um estilo de vida saudável. E enxerga na Educação Física uma importante ferramenta para isso. Desse modo, Nahas traz para o leitor conceitos que considera importantes para travar seu diálogo sobre o tema. O primeiro deles, diz respeito à qualidade de vida:

O conceito de *qualidade de vida* é diferente de pessoa para pessoa e tende a mudar ao longo da vida de cada um. Existe, porém, consenso em torno da idéia de que são múltiplos os fatores que determinam a qualidade de vida de pessoas ou comunidades. A combinação desses fatores que moldam e diferenciam o cotidiano do ser humano, resulta numa rede de fenômenos e situações que, abstratamente, pode ser chamada de qualidade de vida. Em geral, associam-se a essa expressão fatores como: estado de saúde, longevidade, satisfação no trabalho, salário, lazer, relações familiares, disposição, prazer e até espiritualidade. Num sentido mais amplo, qualidade de vida pode ser uma medida da própria dignidade humana, pois pressupõe o atendimento das necessidades humanas fundamentais. (NAHAS, 2001, p. 5).

“É possível definir e avaliar os componentes cognitivo, físico e emocional da *qualidade de vida relacionada à saúde* (QVRS)” (NAHAS, 2001, p. 9). Chama a atenção o fato de o “componente cognitivo” receber ênfase nesse conceito porque ao longo das nossas leituras, pela primeira vez nos deparamos com ele. Nas obras anteriores, parece que a dimensão cognitiva estava sempre dada como perfeita, em plenas condições, ou seja, nunca houve a preocupação de haver algum prejuízo dessa ordem. O mesmo podemos dizer às questões de ordem física.

Outro conceito apresentado pelo autor é o de saúde, essencial para acompanharmos suas reflexões:

Modernamente, não se entende saúde apenas como o estado de “ausência de doenças”. Nessa perspectiva mais holística, a saúde é considerada como uma condição humana com dimensões física, social e psicológica, caracterizadas num contínuo, como pólos positivo e negativo (...). (NAHAS, 2001, p. 10).

“Pesquisas em diversos países, inclusive no Brasil, têm mostrado que o estilo de vida, mais do que nunca, passou a ser um dos mais importantes determinantes da saúde de indivíduos, grupos e comunidades” (NAHAS, 2001, p.11). Eis que nos deparamos com outro importante conceito para Nahas: estilo de vida. Segundo ele é o “conjunto de ações habituais que refletem as *atitudes*, os *valores* e as *oportunidades* na vida das pessoas” (NAHAS, 2001, p.11).

O estilo de vida ativo passou a ser considerado fundamental na promoção da saúde e redução da mortalidade por todas as causas. Para a maior parte da população, os maiores riscos para a saúde e o bem-estar advém do próprio comportamento individual, resultante tanto da informação e vontade da pessoa, como também das oportunidades e barreiras sociais presentes. (NAHAS, 2001, p. 12).

Uma diferença que nos parece interessante ressaltar é quanto ao conceito de *se-movimentar*, trazido por Kunz numa perspectiva fenomenológica, compreendendo o movimento como o diálogo entre o sujeito e o mundo, e pelo Coletivo de Autores, na formatação da cultura corporal, dando ênfase ao movimento como patrimônio cultural da humanidade, ou ainda uma forma de linguagem.

Enquanto isso, Nahas diz: “O organismo humano foi construído para ser ativo. Nossos ancestrais eram muito ativos por necessidade, na caça, pesca, fuga, busca de refúgio etc., e por falta de opções tecnológicas que lhes permitissem poupar esforços.” (NAHAS, 2001, p. 15).

As diferenças não são aqui realçadas no intuito de julgá-las, subestimá-las ou enaltecê-las, uma em detrimento de outra. Nossa intenção é localizar o/a leitor/a dos diferentes lugares que falam cada um desses autores, para melhor compreensão da ênfase dada a determinados conceitos por um e não pelos outros. É importante lembrar que Nahas não compõe o quadro daqueles que passaram a questionar o papel da Educação Física escolar, ou seja, o movimento progressista, mas se preocupa com a saúde e a promoção da qualidade de vida.

É relevante apresentarmos a idéia do “Pentáculo do Bem-Estar” trabalhada por Nahas. Refere-se ao desenho de uma estrela com cinco pontas. Na ponta superior está a palavra “Nutrição”, descendo, no sentido horário, lemos na ponta seguinte “Atividade Física”, na subsequente “Comportamento Preventivo”, em seguida “Relacionamentos” e por último “Stress” (NAHAS, 2001, p. 13). Para o autor esses cinco componentes são essenciais para o estilo de vida dos sujeitos.

Nahas apresenta um instrumento na forma de questionário com o intuito de verificar os aspectos positivos e negativos do estilo de vida de uma pessoa (NAHAS, 2001, p. 20). As perguntas estão relacionadas aos itens do “Pentáculo do Bem-Estar”. Cada um dos cinco itens (nutrição, atividade física, comportamento preventivo, relacionamentos, controle do stress) possui três questões para serem respondidas. O leitor deve atribuir um número (0 a 3) ao lado de cada questão:

- [0] absolutamente **não** faz parte do seu estilo de vida
- [1] **às vezes** corresponde ao seu comportamento
- [2] **quase sempre** verdadeiro no seu comportamento
- [3] a afirmação é **sempre** verdadeira no seu dia-a-dia; faz parte do seu estilo de vida. (NAHAS, 2001, p. 20).

Por fim, sugere ao leitor/a colorir a figura do “Pentáculo do Bem-Estar” para mais bem visualizar seu “Estilo de Vida”. Para cada número atribuído, Nahas indica como pintá-lo.

O autor encara a “inatividade física” como um problema a ser tratado pela saúde pública:

A inatividade física representa uma causa importante de debilidade, de reduzida qualidade de vida e morte prematura nas sociedades contemporâneas, particularmente nos países industrializados. O número de mortes associados à inatividade física pode ser estimado combinando-se o *risco relativo* deste comportamento com a *prevalência* (número de casos) numa população. Considerando, por exemplo, as doenças do coração, o risco de ocorrência de um infarto é duas vezes maior para indivíduos sedentários quando comparados com aqueles regularmente ativos. Se combinarmos este indicador (risco relativo) com a estimativa de que em torno de 60% da população adulta não é ativa suficientemente (prevalência), pode-se concluir que o risco populacional atribuído à inatividade é

bastante alto e precisa ser levado a sério pela saúde pública. (NAHAS, 2001, p. 25 e 26).

(...) existem fortes evidências de que indivíduos ativos fisicamente têm uma expectativa ampliada de *anos de vida produtiva e independente*, e que os custos relativos à saúde pública podem ser sensivelmente menores em populações mais ativas fisicamente. (NAHAS, 2001, p. 27).

Os riscos associados à inatividade física são claros. A inatividade física deve ser considerada um problema sério da saúde pública, representando um desafio para os órgãos da saúde e da educação a promoção de estilos de vida mais ativos para toda a população. (NAHAS, 2001, p. 113).

E durante a discussão sobre “inatividade física”, Nahas conceitua o que é considerada uma pessoa sedentária: “Considera-se *sedentário* um indivíduo que tenha um estilo de vida com um mínimo de atividade física, equivalente a um gasto energético (trabalho + lazer + atividades domésticas + locomoção) inferior a 500 kcal por semana” (NAHAS, 2001, p. 26).

Dedicando atenção a essas questões, há também por parte do autor preocupação no que diz respeito à investigação, à pesquisa na área, mostrando também o lugar de onde Nahas fala, ou seja, sua visível filiação aos órgãos ligados à saúde e não à educação.:

No final dos anos 90, a partir do lançamento Programa Agita São Pulo, começam a surgir dados de diversos segmentos da população paulista. Alguns desses dados são surpreendentes, indicando níveis de sedentarismo que, em alguns casos, chegam a 80% da população investigada. Isto ultrapassa as estimativas mais pessimistas e, ao mesmo tempo, sugerem a necessidade de padronização na metodologia das pesquisas, na definição operacional de atividade física e nos instrumentos de medida utilizados, que devem ser simples e abrangentes mas, ao mesmo tempo, válidos e fidedignos. (NAHAS, 2001, p. 29).

Há esperanças de que um questionário internacional em desenvolvimento, sob a coordenação de especialistas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC) possibilite a coleta de dados mais confiáveis e comparáveis internacionalmente. (NAHAS, 2001, p. 30).

E seguindo esclarecendo conceitos, agora é a vez de abordar o de “atividade física”, primordial para o autor.

Define-se atividade física como *qualquer movimento corporal pela musculatura esquelética – portanto voluntário – que resulte num gasto energético acima dos níveis de repouso* (segundo Caspersen e colegas, num trabalho publicado em 1985). Este comportamento inclui as atividades ocupacionais (trabalho), atividades da vida diária – AVD (vestir-se, banhar-se, comer), os esportes, dança, artes marciais etc. Assim, atividade física e exercício físico, embora relacionados, não devem ser entendidos como sinônimos (...). (NAHAS, 2001, p. 30).

Em seguida é a vez de conceituar “aptidão física”. E a afirmação de que atividade física e aptidão física estão intimamente relacionadas à saúde:

A aptidão física, por sua vez, pode ser definida como a capacidade de realizar atividades físicas, distinguindo-se duas formas de abordagem: (a) *aptidão física relacionada à performance motora* – que inclui componentes necessários para uma performance máxima no trabalho ou nos esportes; e (b) *aptidão física relacionada à saúde* – que congrega características que, em níveis adequados, possibilitam mais energia para o trabalho e o lazer, proporcionando, paralelamente, menor risco de desenvolver doenças ou condições crônico-degenerativas associadas a baixos níveis de atividade física habitual. Os componentes da aptidão física relacionada à saúde incluem os que mais estão relacionados à saúde e que podem ser mais influenciados pelas atividades físicas habituais: a aptidão cardiorrespiratória, a força/resistência muscular, a flexibilidade, e a composição corporal (índices de gordura corporal e distribuição da gordura subcutânea (...)). (NAHAS, 2001, p. 31).

Na página 36, Nahas apresenta um segundo questionário, agora sobre as “Atividades Físicas Habituais”, cujo objetivo é avaliar se o leitor é fisicamente ativo. Para tanto, a cada “sim” como resposta deve-se somar os pontos atribuídos a ela. Segundo o autor, para a pessoa ser considerada “ativa” ela pode alcançar 20 pontos, sendo 12 um mínimo desejável. O questionário é dividido em dois grandes blocos, o primeiro contendo questões relacionadas às “Atividades Ocupacionais Diárias”, com três questões, sendo que a última é subdividida em mais três, o que significa que são cinco perguntas que devem ser respondidas.

O segundo bloco é sobre as “Atividades de Lazer”. Aqui se encontram onze questões, sendo que a décima é dividida em três subitens, bem como a décima primeira, totalizando assim, doze perguntas.

Ao final do questionário lemos a explicação que classifica fisicamente os sujeitos em:

0-5 pontos: Inativo

6-11 pontos: Moderadamente ativo

12-20 pontos: Ativo

21 ou mais pontos: Muito Ativo (NAHAS, 2001, p. 36).

Nahas orienta na seqüência um programa de exercícios aeróbicos:

A fase inicial de um programa de condicionamento aeróbico (de 8 a 10 semanas) deve ser realizada com uma progressão gradual da carga de treinamento, ou seja: duração e intensidade, a partir de níveis adequados à idade, sexo, e aptidão física inicial. Um exame médico preliminar pode ser necessário para certas pessoas, e a orientação de um profissional da área de Educação Física é um requisito básico para o sucesso do programa de exercícios.

Depois do período inicial de condicionamento, é necessário que se promova uma adaptação no programa, visando a manutenção dos níveis de aptidão atingidos, pois

aptidão física não se armazena. (NAHAS, 2001, p. 42).

Nas páginas seguintes nos deparamos com a apresentação de um terceiro questionário intitulado de “Questionário de Prontidão para a Atividade Física” (Q-PAF). O autor indica que tal questionário deve ser respondido antes da realização de um teste físico ou da iniciação de um programa de exercícios.

Traz ainda “Exemplos de Testes de Aptidão Cardiorrespiratória”, como proceder, preparar o teste, e quais são os materiais utilizados. São exemplares desse tipo de teste: Teste da Caminhada da Milha; Teste de Legér e Lambert (1982) – Teste para estimar o consumo máximo de oxigênio em jovens; Teste de Banco do Queen’s College.

É importante enfatizar que os testes de aptidão física em geral devem ser vistos como meios auxiliares para o treinamento, para as aulas de educação física ou condicionamento físico geral para a saúde ou bem-estar. Servem também como meios diagnósticos auxiliares na identificação de problemas cardíacos, ajudando na prescrição de exercícios para a prevenção ou reabilitação de diversas doenças. Deve-se sempre ter em mente que os resultados dos testes refletem diversos fatores, além do condicionamento individual. Fatores hereditários, condições climáticas, presença de doenças ou incapacidades motoras e, principalmente, a motivação dos testandos influenciam nos resultados dos testes. É preciso que os objetivos e finalidades de qualquer teste estejam claros e tenham significados para as pessoas envolvidas neste processo. (NAHAS, 2001, p. 55).

Outra questão a ser levantada é a diferença entre as três obras no que diz respeito à concepção de corpo. Enquanto Kunz e o Coletivo de Autores pensam em sujeitos, na sua dimensão de pertencimento a uma classe social (no caso do Coletivo de Autores), na sua subjetividade numa perspectiva fenomenológica, como corpo que percebe (para Kunz), no movimento imbricado nas relações culturais (para ambos), Nahas não está amarrado a tais questões. Por um outro caminho, procura encarar o movimento humano a questões rotineiras, ou seja, o que acaba oferecendo uma certa visão utilitarista em seus ensinamentos, e concebe o corpo a partir de uma visão de máquina, ou um simples aparato biológico. Pois para ele: “Os músculos são ‘máquinas’ biológicas que convertem energia química (derivada da reação entre o alimento que ingerimos e o oxigênio) em força e trabalho mecânico.” (NAHAS, 2001, p.58). Ou ainda:

O corpo humano é uma maravilhosa estrutura viva, extremamente complexa e harmoniosamente integrada, com uma capacidade de adaptação espetacular. Independentemente do que possa ter levado a vida humana em nosso planeta à condição que temos hoje (criação ou evolução), é sempre surpreendente quando nos confrontamos com a complexidade de estruturas e funções que mantém vivo nosso organismo. São inúmeros sistemas, aparelhos, órgãos, tecidos especializados, células e, no nível mais elementar, as moléculas. (NAHAS, 2001, p. 79).

Em suma, bons hábitos posturais conduzem à boa aparência, eficiência mecânica nos movimentos e menor risco de lesões, sendo dependentes da força e da flexibilidade, aliadas à prática consciente e inconsciente que produzem estes hábitos. (NAHAS, 2001, p. 69).

Quando parado, de pé, deve-se mudar frequentemente a posição dos pés, de preferência mantendo um deles numa posição um pouco mais elevada, como sobre uma caixinha ou degrau de madeira de uns 10 centímetros de altura. Isto faz com que diminua a tensão sobre a região lombar, sendo importantes em situações como: lavar louça, passar roupa, ficar em filas por muito tempo ou atender o público numa portaria, banco ou estabelecimento comercial. (NAHAS, 2001, p. 70).

Ainda diante de suas preocupações com a importância da atividade na vida das pessoas, em um dos capítulos onde discute sobre o percentual de gordura, manifesta-se: “No final deste capítulo apresenta-se um modelo de instrumento para coleta e cálculo do percentual de gordura e faixa de peso ideal a partir de medidas de dobras cutâneas. A maior utilidade deste modelo seria nas aulas de Educação Física (...)” (NAHAS, 2001, p. 90). Novamente fica claro, que discutir sobre cultura, subjetividade, classe social, não são os objetivos atribuídos pelo autor no que tange à Educação Física escolar. Nahas preocupa-se exclusivamente, com a aptidão física como saúde e de que forma a Educação Física deve atrelar-se a esse compromisso.

O instrumento a que se refere o autor diz respeito a uma ficha para averiguar o “Percentual de Gordura e Faixa de Peso Recomendável”. Inicia a ficha solicitando o nome do avaliado, data de nascimento, idade (em anos), sexo, peso e estatura. A seguir devem ser marcadas as medidas das dobras cutâneas, ou seja, deve-se realizar a medição por três vezes e então considerar a média dos valores obtidos.

Posteriormente, indica as “Equações para Estimativa do Percentual de Gordura (%G)”, depois o “Cálculo do Peso de Gordura Corporal (PG)”. Na seqüência o “Cálculo da Massa Corporal Magra (MCM)”, e por fim a “Determinação da Faixa de Peso Recomendável (FPR)”.

Outra diferença significativa entre os trabalhos selecionados, está na abordagem ou não da temática da deficiência. Nahas parece não esquecer-se da sua existência:

Pessoas com deficiências de qualquer natureza – física, mental ou sensorial – tendem a ser menos ativas fisicamente, mas têm as mesmas necessidades em termos de prevenção de doenças e incremento da qualidade de vida. As atividades físicas regulares podem reduzir os sintomas de ansiedade e depressão, promover a socialização e aumentar a percepção de bem-estar geral das pessoas com deficiências. A atividade física também pode ajudar pessoas com condições crônicas a melhorar sua condição física, mobilidade e reduzir o grau de dependência. (NAHAS, 2001, p. 116 e 117).

É certo que apesar da preocupação em falar sobre as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, Nahas limita-se a dizer sobre os benefícios da atividade física para a vida delas, mas não aponta pistas para a realização real (e não abstrata) de um trabalho com tais sujeitos.

O capítulo do qual selecionamos o recorte acima recebe o nome de “Promoção da Atividade Física: Indivíduos, Grupos Especiais e Comunidades” e possui dezoito páginas (111 a 128). Ao longo do referido capítulo, Nahas expõe sobre os temas “Princípios Gerais na Promoção da Atividade Física”, “Uma Nova Visão da Atividade Física”, “O que é Atividade Física Moderada?”, “Promoção da Atividade Física em Grupos Especiais”, “Intervenção para aumentar a Atividade Física em Comunidades” e “Aderência a Programas de Exercícios”.

Deteremo-nos ao tópico “Promoção da Atividade Física em Grupos Especiais”. Nesse item o autor dedica “mensagens” para grupos específicos, que são: “Mensagens para Adultos em Geral (20-55/60 anos)”; “Mensagens para Adolescentes e Adultos Jovens”; “Mensagens para Adultos mais Velhos (55/60 anos em diante); “Mensagens para Pessoas com Deficiências” e “Mensagens para Mulheres”. No texto dedicado às pessoas com deficiências podemos ler:

- Atividade Física não precisa ser intensa para trazer benefícios à saúde.
- Grandes benefícios para a saúde podem ser obtidos com doses moderadas de atividade física diária. Isto pode ser feito com sessões mais longas (30-40 minutos) de atividades moderadas ou sessões mais curtas (15-20 minutos de basquete em cadeira de rodas, por exemplo) de atividades vigorosas.
- Mais benefícios podem ser derivados da atividade física regular se esta for gradualmente aumentada, respeitadas as características individuais. É importante lembrar, porém, que o risco de lesões também aumenta quando a atividade é muito intensa ou prolongada.
- Pessoas sedentárias devem começar com períodos de 5-10 minutos de atividades físicas leves ou moderadas, aumentando gradualmente até os níveis desejados.
- Pessoas com deficiências (físicas ou mental) devem consultar o médico antes de iniciar qualquer programa de atividades físicas a que não estejam familiarizados. Da mesma forma, aqueles que desejam iniciar um programa que vise a competição (atividades *vigorosas*) também devem consultar um médico.
- A ênfase em atividades moderadas permite que as atividades sejam variadas para atender as necessidades e interesses individuais, diante das circunstâncias na vida do deficiente. (NAHAS, 2001, p. 119).

É interessante ressaltar que dos seis pontos elencados pelo Autor, três fazem menção direta às pessoas com histórico de deficiência. O segundo tópico traz entre parênteses a referência à possibilidade da prática do basquete em cadeira de rodas. O quinto fala explicitamente em pessoas com deficiências, tanto física quanto mental. E o sexto e último alerta sobre a necessidade da relação entre as condições de vida da pessoa com deficiência e interesses/necessidades individuais.

Ainda sobre os pontos sugeridos por Nahas, atentemos para o destaque dado às práticas esportivas adaptadas. Quando pela primeira vez refere-se especificamente a esses sujeitos (ou seja,

no segundo ponto) exemplifica, entre parênteses, a possibilidade da prática do basquete em cadeira de rodas. Da mesma forma no ponto cinco, ao alertar para a necessidade de consulta médica quando houver o desejo de praticar “atividades vigorosas”, como no caso das destinadas às competições esportivas.

Novamente estamos diante do olhar particularizado para essas práticas, o que, em suma, nos permite dizer que outra vez estamos apostando em atividades que compõem o universo da Educação Física e que não permitem a complexa relação, interação – e nesse caso específico, competição – entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Nossas propostas inclusivas parecem apontar sempre para o caminho inverso, para as práticas que não dão lugar ao encontro das diferenças³⁷.

É importante salientarmos que de modo geral os textos são os mesmos para todos os grupos. Alertam sobre a intensidade da atividade física, para os riscos de lesões, sobre a consulta a médicos em casos específicos de doenças ou quando vislumbrando o caráter competitivo.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é sobre a recorrente ausência de *o que fazer/como fazer* com esse público. Nahas restringe-se a falar sobre os benefícios da atividade física, sem avançar sobre as concretas possibilidades da realização dessa atividade tão defendida por ele. Vale lembrar ainda que a relação entre atividade física e deficiência se estabelece aqui apenas no âmbito da promoção da saúde, forma essa como o autor concebe durante todo o seu trabalho a importância do movimento para o ser humano.

Finalizando esse capítulo há um esquema para o leitor averiguar em qual estágio se encontra. Os estágios (são cinco) foram criados para perceber a disponibilidade individual para a prática da atividade física. O capítulo abordado agora e o que se segue (capítulos 7 e 8) são os mais importantes para o nosso diálogo, considerando que o primeiro trata de “grupos especiais” e o segundo por se ocupar da escola. No entanto, como já observamos pouca coisa foi trazida para a reflexão junto ao leitor/a no que diz respeito às pessoas com diagnóstico de deficiência.

O capítulo 8 recebe o nome de “Educação para um estilo de vida ativo nos programas de Educação Física”, e é constituído por 13 páginas (129 a 142). Nele o autor se compromete com a discussão do papel da Educação Física no universo escolar. Para isso critica: “Os programas de Educação Física têm sido organizados quase que exclusivamente em torno de esportes formais” (NAHAS, 2001, p. 129). E segue com suas reflexões apontando propostas curriculares: “(...) os currículos devem enfatizar os objetivos centrais da Educação Física: o desenvolvimento de habilidades motoras e a promoção de atividades físicas relacionadas à saúde” (NAHAS, 2001, p. 130). Para Nahas a Educação Física escolar deve também se comprometer com estilo de vida

³⁷ Sem desconsiderarmos as diferenças particulares de cada sujeito, nossa intenção é dar ênfase à importância da relação entre deficientes e não-deficientes.

saudável, conforme podemos ler: “A educação para um estilo de vida ativo representa **uma** das tarefas educacionais fundamentais que a Educação Física tem a realizar.”(NAHAS, 2001, p. 130). E nesse sentido prossegue:

Se um dos objetivos é fazer com que os alunos venham a incluir hábitos de atividades físicas em suas vidas, é fundamental que compreendam os conceitos básicos relacionados com a saúde e a aptidão física, que sintam prazer na prática de atividades físicas e que desenvolvam um certo grau de habilidade motora, o que lhes dará a percepção de competência e motivação para essa prática. Esta parece ser uma função educacional relevante e de responsabilidade preponderante da Educação Física escolar. (NAHAS, 2001, p. 130).

As evidências científicas e as propostas curriculares recentes enfatizam que a promoção da atividade física deve ser para todos, principalmente para aqueles que mais necessitam. Não se trata de melhorar performances atléticas agora, mas buscar melhores condições de saúde e de bem estar por toda a vida. (NAHAS, 2001, p. 137).

Nahas traz ainda uma visão de currículo para fundamentar sua proposta:

A proposta de autores como Haywood e Corbin de um currículo *vertical* oferece uma alternativa. Ela representa um planejamento seqüencial e progressivo, incluindo objetivos e experiências de aprendizagem que são desenvolvidas como pré-requisitos para o que virá a seguir. Este modelo é também referido como currículo contínuo ou desenvolvimentista. Desta forma, cada série escolar reserva períodos de tempo mais significativos para concentrar em um ou poucos objetivos específicos. O foco em poucos objetivos – mais relevantes para aquela fase de desenvolvimento – propicia maiores possibilidades de aprendizagem e retenção para futuras – e mais avançadas – experiências. (NAHAS, 2001, p. 131-132).

Percebemos aqui mais uma significativa diferença entre a proposta de Nahas e a do Coletivo de Autores em suas formas de conceber o currículo. Enquanto em Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) lemos sobre o currículo ampliado, numa perspectiva atrelada ao PPP, num constante diálogo entre os diferentes atores da escola, numa proposição de oferecer à Educação Física um lugar pedagógico, o que vemos em Nahas é outro percurso. Para ele a aprendizagem deve estar vinculada à aquisição de pré-requisitos, numa formação mais etapista e desenvolvimentista.

O modelo vertical e contínuo para os programas de Educação Física sugere uma seqüência natural de experiências e oportunidades de maior aprendizagem nos objetivos enfatizados em cada período. O programa, em cada série, deve ser voltado prioritariamente para alguns – e não todos – os objetivos específicos da disciplina. (NAHAS, 2001, p. 132).

Nos primeiros anos escolares, a prioridade ao desenvolvimento motor faz sentido, e os objetivos relacionados à aptidão física são considerados secundários. Mais tarde, porém, é necessário priorizar a educação para um estilo de vida ativo, através de um bloco sólido de instrução teórico-prática, e a primeira série do ensino médio parece ser o período apropriado para essa experiência. (NAHAS, 2001, p. 132).

Quando fala sobre os objetivos e conteúdos explica que “Os primeiros anos escolares são próprios para atividades diversificadas que promovam o desenvolvimento motor e o gosto pela recreação ativa.” (NAHAS, 2001, p. 134). E, à medida que os alunos vão ficando mais velhos mudar-se-ia a ênfase no trabalho: “Quando os alunos atingem 14-16 anos de idade (transição para o ensino médio) é preciso enfatizar os conteúdos sobre atividade física para aptidão física e saúde.” (NAHAS, 2001, p. 134).

Na página seguinte (135), apresenta um quadro que recebe o título “Sugestão de objetivos e conteúdos para um Programa de *Educação Física para um Estilo de Vida Ativo*”. Nele há duas colunas, a primeira faz referência aos “objetivos”, enquanto a segunda aos “conteúdos”.

Guedes & Guedes também propõem sugestões de acordo com as séries:

Nas primeiras séries do primeiro grau, no chamado ciclo básico de alfabetização, propõe-se a administração de atividades motoras bastante diversificada que venham a promover o desenvolvimento das habilidades e destrezas coordenativas, além do ritmo nas suas diferentes formas e, fundamentalmente, o gosto pela prática de atividades voltadas ao desempenho motor. Nesse período, os comportamentos pertencentes a aptidão física relacionada à saúde devem ficar num plano secundário, porém não totalmente esquecidos, procurando envolver os educandos de forma mais efetiva em atividades variadas que lhes proporcione a maior qualidade possível de experiências motoras, tendo como meta principal o início de um processo de promoção de auto-estima e atitudes positivas em relação a prática da atividade motora. Em razão das crianças apenas estarem iniciando seu processo de alfabetização, as informações de cunho teórico quanto a promoção da saúde devem ser evitadas, visto que deverão ter pouca repercussão em termos de uma formação mais consistente neste sentido.

Na seqüência, nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau, é quando se deve dar início a introdução do conjunto de conteúdos voltados aos componentes da aptidão física relacionada à saúde. No entanto, talvez nesse momento ainda seja precipitado programar sessões específicas para o desenvolvimento de conceitos teóricos. Porém, aconselha-se que naquelas sessões em deverão ser tratados conteúdos direcionados aos componentes da aptidão física relacionada à saúde, as atividades práticas sejam precedidas por uma curta explanação teórica sobre o assunto a ser abordado. A intenção com esse procedimento é combinar, desde os primeiros anos de escolarização, os conceitos teóricos voltados a promoção da saúde com as atividades práticas, procurando dessa forma encorajar os educandos a desenvolverem as atividades de ensino de tal forma que percebam a necessidade de incluir em seu cotidiano atividades motoras adicionais para serem completadas além das sessões programadas de educação física escolar. Nessas séries deve-se dar início também as atividades de iniciação esportiva na tentativa de promover sobretudo a compreensão de regras e normas de convivência social, além do domínio de pré-requisitos motores que possam futuramente facilitar a execução de gestos esportivos de maior

complexidade. (GUEDES; GUEDES, 1995, p. 8).

Nahas abrange ainda a discussão acerca da formação profissional, pensando naqueles que irão para as escolas e que devem responsabilizar-se pela promoção da saúde das crianças e jovens escolares:

Se o ensino dos conceitos básicos sobre atividade física, aptidão física e saúde for considerado importante nos programas de Educação Física, então serão necessárias mudanças nos cursos de graduação, enfatizando mais estes conteúdos e métodos de ensino. (NAHAS, 2001, p. 136).

Guedes & Guedes, concordam no que diz respeito à responsabilidade dos professores de Educação Física nas escolas:

(...) os Professores de Educação Física se juntariam a outros profissionais da área da saúde, na tentativa de desenvolverem, de forma mais efetiva, programas e estudos que pudessem oportunizar uma melhoria na condição de saúde de nossa população. (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 21).

(...) o professor de Educação Física, que tem a responsabilidade de abordar a “atividade física” ou o “movimento humano” a crianças e jovens, também poderia oferecer uma grande contribuição a promoção da saúde da população. (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 21).

Nahas propõe ainda exemplos de como organizar as aulas de Educação Física com a temática proposta por ele:

- (a) uma aula para introdução teórica de um tema específico do programa (aula expositiva, palestra por um convidado, slides, vídeo-tape etc);
- (b) numa segunda aula, pode-se ter uma discussão do tema, atividades de aplicação, pequenos “laboratórios”, ou experiências com medidas e avaliação; (por exemplo, a organização de um circuito para treinamento de força, a organização de um circuito de exercícios para realizar em casa etc);
- (c) a terceira aula da semana seria destinada a prática de atividades físicas (esportes, caminhadas, ginástica aeróbica) relacionadas com o tema apresentado e discutido anteriormente. (NAHAS, 2001, p. 137).

O autor defende a aplicabilidade de testes de aptidão física no interior das escolas, pois para ele são importantes ferramentas pedagógicas capazes de diagnosticar, bem como acompanhar processos de desenvolvimento:

Mesmo com todo criticismo, os testes de aptidão física podem ser justificados

pedagógica e psicologicamente, servindo como meios para diagnosticar deficiências e acompanhar o desenvolvimento numa determinada área. Quando usados com bom senso, os testes podem estimular o interesse nas atividades, servir como meios para introduzir conceitos relacionados ao organismo em atividade e possibilitar a auto-avaliação em diversos parâmetros de aptidão física. (NAHAS, 2001, p. 140).

Em anos recentes, muitos estudos foram realizados, principalmente na Europa e na América do Norte, visando o desenvolvimento de baterias de testes de aptidão física para escolares. A escolha de uma bateria de testes depende das características do programa de Educação Física, quer dizer, suas bases pedagógicas, limitações em termos de tempo, instalações e material etc. (NAHAS, 2001, p. 140).

E finalizando sua proposta para o universo escolar, Nahas escreve:

Os objetivos mais importantes da Educação Física talvez sejam aqueles que não podem ser atingidos em curto prazo. Aliás, se a Educação Física escolar existisse apenas para atingir objetivos imediatos, como por o corpo em movimento, a natureza dos programas seria outra e a necessidade de professores especializados seria menor. Para se aumentar as possibilidades de influenciar o comportamento futuro dos alunos, levando-os a hábitos de vida que incluam atividade físicas regulares, a Educação Física (particularmente no segundo grau) deveria:

5) Proporcionar a aquisição de conhecimentos sobre a atividade física para o bem estar e a saúde em todas as idades;

6) Estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos e a prática esportiva;

7) Proporcionar oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades que possam ser continuadas após os anos escolares;

Promover independência (auto-avaliação, escolha de atividades, programas etc) em aptidão física relacionada à saúde. (NAHAS, 2001, p. 141).

Enquanto Guedes & Guedes num pensamento muito próximo de Nahas afirmam que:

(...) os programas de Educação Física Escolar relacionado à saúde teriam dois momentos distintos: (a) propiciar aos escolares situações que os tornassem crianças e jovens mais ativos fisicamente; e (b) organizar uma seqüência de experiências educacionais que conduzissem os escolares a optarem por um estilo de vida ativo quando adulto. (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 21).

De acordo com as afirmações de Guedes & Guedes, também nos permitimos perguntar: e aqueles que jamais se tornarão fisicamente ativos, sobretudo, na busca da promoção da saúde? Ou seja, nos referimos àqueles que estão impossibilitados de fazer parte das aulas de Educação Física por conta de alguma fragilidade orgânica. Aqueles que para os Parâmetros Curriculares Nacionais precisam de liberação médica para participar dessas aulas, como vimos nas páginas anteriores. Com essas pessoas, a Educação Física escolar então não precisa comprometer-se? Mesmo que a idéia central seja promover saúde à população?

Nahas tem como foco principalmente os jovens (ensino médio, basicamente), preocupado que está com a construção de um estilo de vida ativo capaz de promover a saúde, afastando-os do sedentarismo, dos maus hábitos alimentares, bem como dos vícios de modo geral. Para a construção de uma população mais saudável, sobretudo no que diz respeito ao “abandono da inatividade”, acredita ser a escola uma importante instituição capaz também de promover tais mudanças.

Guedes & Guedes, também se preocuparam com a Educação Física escolar numa perspectiva muito próxima daquela proposta por Nahas, com a diferença de que não se limitam aos jovens, conforme podemos conferir:

O estudo procura analisar as contribuições que a disciplina Educação Física Escolar poderia oferecer aos hábitos de saúde das crianças e adolescentes, e, futuramente, pessoas adultas. Neste particular, já houve épocas em que os programas de Educação Física nas escolas eram vistos com o objetivo de aquisição e manutenção da saúde, porém, na visão dos autores, de forma bastante equivocada e deturpada em termos educacionais, considerando que se preocupavam unicamente com a realização de exercícios físicos, sem nenhuma consequência para a formação dos alunos em termos de promoção da saúde para toda a vida. Desse modo, o estudo se propõe a fornecer subsídios que possam provocar possíveis alterações em alguns paradigmas da Educação Física Escolar, com repercussões para a sociedade de forma geral, procurando refletir sobre as razões que possam levar a estas alterações, culminando com a proposição de mudanças adicionais nas metas e estratégias para o trabalho dos Professores de Educação Física nas escolas de I e II graus. (GUEDES; GUEDES, 1993, p.16).

Em sua metodologia, aponta Nahas, assim como os demais autores estudados até aqui, para a importância da dimensão teórica bem como da prática durante as aulas de Educação Física nas escolas:

A educação para um estilo de vida ativo, como proposta neste capítulo, pode realizar o que foi descrito acima, integrando objetivos importantes dos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor. Para tanto, os currículos de Educação Física deveriam ser estruturados de forma a representar uma seqüência lógica de experiências, ano após ano. Um planejamento adequado, enfatizando um ou poucos objetivos específicos por período e estabelecendo uma progressão na complexidade das experiências, não só faz sentido, como também ganha o respeito da comunidade. Se, no ensino fundamental, a ênfase é o desenvolvimento motor e a iniciação esportiva, no ensino médio, a ênfase deve ser dada aos conceitos e experiências sobre atividade física, aptidão física e saúde. (NAHAS, 2001, p. 142).

Já Guedes & Guedes parecem dar menor valor à dimensão prática das aulas de Educação Física, supervalorizando a dimensão teórica:

Para permitir que os programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde tenham algum sucesso em termos educacionais, é preciso que os conteúdos programáticos deixem a superficialidade das atividades práticas e se aprofundem

numa base de conhecimento que possa oferecer aos educandos o acesso a informação dando oportunidade ao domínio de conceitos e referenciais teóricos que venham subsidiar as tomadas de decisões levando-os realmente a adotar um hábito de vida ativo fisicamente não apenas durante a infância e adolescência, mas, fundamentalmente, ao longo de toda a vida. (GUEDES; GUEDES, 1995, p. 8).

Os quatro capítulos que seguem no livro de Nahas, não abordam mais as questões relacionadas à Educação Física escolar, mas certamente nos trazem questões importantes. Na página 176, por exemplo, nos deparamos com um questionário que recebe o título “Você se alimenta corretamente?”, após abordar em um capítulo sobre a relação entre a qualidade de vida e a nutrição.

Na página 194 encontramos o quadro “Como Superar a Fadiga” e nele encontramos a “origem da fadiga” e suas “possíveis estratégias de recuperação” e “prevenção”. Na página 195 há questões relacionadas ao stress no qual o leitor deve circular o número correspondente à sua resposta, para verificar em que condições se encontra. E na página 196 temos “exercícios para redução da tensão no trabalho, na escola ou em casa”. Aqui existem dez desenhos demonstrando exercícios que devem ser feitos para aliviar a tensão.

Ao finalizar o livro, encontramos um quadro com a seguinte expressão: “Na matemática da vida: $5+5+5=$ +SAÚDE! Veja porquê e aceite o desafio de mudar sua vida para melhor!” (NAHAS, 2001, p. 204). Em seguida temos a explicação para cada um dos algarismos “5” citados pelo autor: 5 porções de frutas e verduras por dia (p. 205); 5 sessões de 30 minutos de atividade física moderada por semana (p.206); 5 minutos para você a cada dia (p. 207). Em seguida lemos em destaque:

Aceite o desafio e tente incorporar o $5 + 5 + 5$ por uma semana, começando agora. Você vai ver como é fácil fazer estas pequenas mudanças e logo vai ser o beneficiário de um estilo de vida mais saudável. .(NAHAS, 2001, p. 208).

Para finalizarmos, gostaríamos de afirmar que embora mais próxima da população de pessoas com histórico de deficiência, muitas perguntas ainda não foram efetivamente respondidas também por esta proposta de ensino preocupada com a promoção da saúde da população.

2.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DESSAS OBRAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As três obras elencadas aqui, somadas aos textos de Guedes & Guedes, ilustram uma parte

significativa do que circula hoje no Brasil em termos de metodologia para a Educação Física escolar. Cada obra com seu viés teórico, cada autor com sua defesa a partir de sua formação, cada livro com sua matriz conceitual, cada qual com sua opção epistemológica.

Enfim, respeitando todas as diferenças existentes entre elas, o intuito de trazê-las ao debate foi mostrar como estão amparados teoricamente aqueles e aquelas que constroem cotidianamente as escolas brasileiras e reinventam esta disciplina ora tão amada, ora tão rechaçada que é a Educação Física. Ou seja, optar por uma ou por outra obra passa por uma escolha, também, política. No entanto, nem sempre as escolhas são claras, há quem prefira o “ecletismo”. Por outro lado, muitas vezes as obras são totalmente desconhecidas pelos que intervêm na prática pedagógica, não ultrapassando os debates acadêmicos, o que demonstra nossa fragilidade teórico/prática.

Porém, sem efetivamente nos debruçarmos empiricamente sobre o posicionamento metodológico dos professores e professoras das escolas, procuramos mostrar como que alguns enfoques teórico-metodológicos da Educação Física se posicionam diante da temática da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

O que podemos perceber é que independente da filiação teórica, a área silencia-se diante de tal questão. Embora em alguns momentos a vertente que se preocupa com a promoção da saúde pareça estar mais atenta a esses sujeitos, também podemos perceber que o debate não se aprofunda. Não sinaliza possibilidades de intervenção para as práticas pedagógicas.

Além de esquecidos pelas teorias norteadoras das práticas educacionais da disciplina em questão, os alunos com diagnóstico de deficiência parecem realmente não pertencer ao universo da Educação Física, sobretudo, os deficientes físicos e mentais. Algumas vezes, pareceu-nos que para os deficientes físicos restava a dimensão teórica, negando-lhes desse modo a importante experiência da prática. E para os deficientes mentais, o caminho aponta para o inverso, ou seja, as possibilidades de reflexão, diagnóstico da realidade, criticidade, emancipação, reconhecimento de classe, apreensão da relação esporte/exploração, nem sempre são atingíveis. Resta-lhes a dimensão prática, nega-lhes o conhecimento teórico.

Em suma, embora todos os intelectuais (exceto Guedes & Guedes, que não desconsideram tal importância, mas não valorizam ambas as dimensões com o mesmo peso) apostem numa Educação Física (re)construída pela teoria e prática, nem sempre parece ser possível possibilitá-la plenamente a todos os alunos que fazem parte da escola, sobretudo, os diagnosticados como deficientes. Certamente o silêncio das obras diante da questão da inclusão, acaba por denunciar a nossa impossibilidade de teorizar/praticar tal complexa questão que se coloca hoje para a Educação Física escolar. Muito embora, há de se reconhecer os méritos daqueles/as que mesmo desamparados em seus ambientes de trabalho são responsáveis pela educação do corpo diagnosticado como deficiente.

Tecendo Algumas Considerações: Amarrando Reflexões

As reflexões sobre as práticas inclusivas fazem-se relevantes por se revelarem como um dos assuntos mais polêmicos e paradoxais nos dias de hoje, um desafio para a contemporaneidade. Além do mais, essa questão desponta não só no cenário institucional, mas também nas relações cotidianas. Sendo de extrema importância, é alvo constante de críticas, elogios, reflexões e debates. No entanto, sua complexidade não permite seu esgotamento, o que certamente não foi a nossa pretensão. Pretendemos, porém, problematizar um pouco de seu “romantismo”, sua estrutura discursiva aparentemente inquestionável. Intencionávamos andar na contra-mão ao longo de todo o trabalho, para tentar descortinar algo da realidade (ou o mais próximo que conseguimos alcançá-la!) sobre os pressupostos que apontam para o direito à diversidade. Desse modo, permitimo-nos trazer para o debate com o/a leitor/a documentos que visam iluminar as práticas pedagógicas. Dois deles de circulação nacional – Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs e o Documento Subsidiário à Política de Inclusão, bem como dois de circulação municipal, divulgados pela Secretaria de Educação de Florianópolis/SC – Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática, e a Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino/Florianópolis.

É importante destacar que toda nossa discussão procura ser emoldurada por dois fundamentais conceitos. O primeiro refere-se à forma como nos dirigimos àqueles que possuem alguma deficiência. Optamos por utilizar os termos “pessoas com diagnóstico de deficiência” ou “pessoas com histórico de deficiência” na compreensão de que a deficiência pode ser também uma produção social. Carregar tal diagnóstico tem implicações na constituição da subjetividade. O segundo está atrelado ao nosso entendimento de inclusão. Embora escrito dessa forma, partimos do pressuposto de que “incluir” não se coloca como algo fixo, pronto e imóvel, mas requer o entendimento de processo, ou seja, de um constante movimento de busca das práticas inclusivas. Além do mais, refletir sobre práticas inclusivas é pensar concomitante em práticas excludentes, num processo em que inclusão e exclusão coexistem.

Nesse primeiro esforço, de análise documental, recorreremos às reflexões de Hannah Arendt para subsidiar nossa leitura. E é a partir do referido esforço que passamos a compreender a relação entre alguns princípios da política de inclusão e a responsabilização creditada às crianças por tal imenso compromisso, ou, dito de outra forma: solicitar que as crianças sejam as responsáveis pela construção de uma escola inclusiva, vislumbrando a construção de uma sociedade igualmente inclusiva. Esta proposta, ao responsabilizar as crianças, pode desresponsabilizar os adultos dessa árdua tarefa. Para Arendt, pedimos às crianças que cumpram o que nós, adultos, somos incapazes de

realizar.

Também é interessante pensarmos que esse projeto de construção de uma sociedade melhor, mais justa e fraterna, inclusiva, seja proposto no interior dos ambientes educacionais. Os sujeitos da escola – educadores e educandos – são chamados a ser os precursores dessa complexa ação “revolucionária”. Afinal, transformar radicalmente a sociedade requer um ato revolucionário. Mas deve-se atentar que nesse modelo de transformação a revolução aparece restrita ao âmbito educacional, não necessita de mudanças políticas e econômicas.

E no afã de mudar a sociedade – iniciando o movimento na escola – e buscando o direito ao “ser diferente”, e por isso construindo junto às crianças e jovens a tolerância às diferenças, permite-se que tal complexidade se dê nas mais precárias condições. Ensinar e aprender se fazem em condições de total precarização, chegando inclusive, à negligência do conhecimento no local onde deveria ter por compromisso primeiro a transmissão/construção do conhecimento: a escola.

A precarização, camuflada nos nobres discursos, secundariza o conhecimento em prol da mera convivência. Torna-se mais importante que ter acesso ao conhecimento, aos conteúdos elencados culturalmente como essenciais, proporcionar a convivência entre os diferentes. Ou seja, para o surdo, o cego, o cadeirante, o deficiente físico, nem sempre importa aprender e conhecer, mas estar junto com os seus desiguais.

A fragilidade discursiva atrelada aos documentos subsidiários às práticas dos professores denuncia, em alguns momentos, a falta de clareza conceitual, as contradições propositivas, o abismo entre a teoria e a prática. Em especial, quando nos reportamos ao campo da Educação Física, área de concentração do nosso interesse. Esta carece de um debate mais denso sobre o tema e apresenta-se confusa ao pronunciar-se. Algumas vezes omitir-se, calar-se, parece ser uma resposta para o seu desestruturamento reflexivo acerca das propostas inclusivas de alunos com histórico de deficiência em suas aulas.

Seu enfraquecimento teórico a respeito dessa temática que se inscreve o cotidiano das escolas se desdobra em importantes questionamentos, difíceis respostas para a disciplina. Considerando a Educação Física um espaço do saber escolar, por que motivo é permitido que os alunos com determinados diagnósticos possam ser dispensados dessas aulas? Ou seja, é permitido perderem o direito aos conhecimentos ligados a ela. O que legitima essa permissividade frente à Educação Física? De algum modo assume-se, mesmo que veladamente, sua desimportância pedagógica. Seus saberes, suas práticas pedagógicas são de fato relevantes?

Outro grande nó coloca-se nas possibilidades de propostas inclusivas pelo viés do paradesporto para aqueles com histórico de deficiência. Duas importantes questões estão postas nesse cenário: a primeira refere-se ao fato de que essa perspectiva ignora os debates que, na Educação Física, colocam em xeque a esportivização dessa disciplina. Ou seja, que questionam o

esporte como opção hegemônica de conteúdo. Enquanto se aponta para a ampliação do elenco de possibilidades, as propostas que objetivam fomentar as práticas inclusivas sinalizam para a drástica redução de possibilidades para os sujeitos com diagnóstico de deficiência.

A segunda intrigante questão diz respeito ao paradoxo colocado na busca pelas práticas inclusivas por meio do paradesporto. Esse que se configura por excelência por sua dinâmica segregadora, pois é o lugar somente daqueles que apresentam histórico de deficiência. É o universo esportivo dos amputados, mutilados, sequelados, portadores de próteses, privados de visão, entre outras características que compõem a peculiaridade paradesportiva. Logo, inconcebível sua prática entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.

Secundarização do conhecimento, sucateamento do ensino, fracasso escolar, formação profissional deficitária, tensão nas relações pedagógicas entre “normais” e “amormais”, são questões omitidas pelos românticos discursos promotores da apreensão social do conceito em torno da inclusão/escola inclusiva.

Na busca incessante pela construção de uma escola e uma sociedade inclusivas, responsabilizamos as crianças por tal empreitada. Culpabilizamos as vítimas (educadores e educandos) pelos sucessivos desencontros pedagógicos. Acreditamos irrestritamente que estar na escola é somente sinônimo de ganhos.

Num segundo momento, expusemos as propostas metodológicas para a Educação Física escolar, com o propósito de submetê-las à análise e discussão acerca das possibilidades inclusivas para a Educação Física no âmbito escolar. Compreendemos que a crítica se faz necessária na busca pela superação, no vislumbramento de novos horizontes para a área diante de complexa e instigante questão: a inclusão.

É importante que se diga, que embora a primeira parte do trabalho – a que se preocupa em analisar os documentos – e a segunda – a que se ocupa das propostas metodológicas para a Educação Física – apresentem certa autonomia entre si, ambas procuraram o mesmo eixo. Pois, interessa-nos demonstrar nossos limites, nossos abismos, nosso silêncio. Sendo assim, ambas corroboram a demonstração de nossa fragilidade teórico-metodológica colocada nas “quadras” escolares. Fragilidades apresentadas pela crise na educação, de modo geral, com suas consequências na Educação Física, lugar de onde falamos.

As propostas apresentadas – uma de autoria de um Coletivo de Autores, a outra de Elenor Kunz e a terceira de Markus Vinicius Nahas – também não conseguem subsidiar a partir de seus conceitos e proposições, as práticas inclusivas. O Coletivo de Autores, na busca da emancipação dos sujeitos por meio de sua identidade de classe social, esquece de igualmente propor a emancipação daqueles com algum diagnóstico de deficiência. Ou ainda, ignora que a emancipação circunscrita ao processo de consciência de pertencimento identitário, nem sempre é possível ao

deficiente mental. O que nos coloca a grande dúvida: não são eles sujeitos para esta proposta para a Educação Física pensada para a classe operária?

Elenor Kunz, ao propor o conhecimento por meio do “saber-fazer”, “saber-pensar”, “saber-sentir”, também esquece daqueles que por alguma limitação motora ficarão prejudicados no que tange o “saber-fazer”. Outros, no entanto, por alguma limitação cognitiva, ficarão prejudicados no que tange ao “saber-pensar”. Talvez a combinação de um com outro elemento, mesmo que em planos distintos, possa sugerir algo para as práticas com aqueles com histórico de deficiência.

Já diante da proposta de Nahas, em busca da promoção da saúde, do estilo de vida ativo, as pessoas com histórico de deficiência recebem maior destaque. Há a preocupação por parte do Autor em propor também a elas uma vida saudável. No entanto, é interessante pensarmos no paradoxo aí colocado, pois se um lado a Educação Física aposta na promoção da saúde desses sujeitos, por outro o conhecimento médico possui legitimidade para privar-lhes de tais aulas, alegando justamente a sua fragilidade nas condições de saúde.

Pertencimento de classe social, emancipação humana, pedagogia dialógica, crítica à hegemonia esportiva, Educação Física para além da prática pela prática, qualidade de vida, promoção da saúde. Enfim, temos aí um farto leque de conceitos, de imenso valor, mas particularizado para as aulas que não precisam preocupar-se com a relação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência. Temos propostas cuidadosamente pensadas e comprometidas com as dimensões estética, cultural, política, social, subjetiva, de saúde pública, todas atreladas a uma mesma disciplina que tem por excelência em seu trabalho o movimento. No entanto, todos os compromissos supracitados parecem inacessíveis aos alunos com prejuízos motores e/ou mentais e/ou sensoriais. O requinte e o refinamento que se constituem ao longo dos debates (sejam eles da área pedagógica ou da área da saúde) passam longe das pessoas com histórico de deficiência.

Por último cabe lembrar a relação entre a atual e forte temática a respeito da inclusão dos alunos com histórico de deficiência e o profundo silêncio – ou as citações superficiais – nas discussões ao longo dos documentos. Parece-nos um tanto quanto inconcebível a apresentação de debates, defesas, críticas e reflexões acerca de uma temática que não encontra em documentos e em propostas metodológicas a profundidade de que é merecedora. De fato sabemos propor a construção de práticas inclusivas? Ou deixamos por conta da sensibilidade e das boas intenções?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. In: **Revista Motrivivência**. Florianópolis. Dezembro, p. 91 – 102, 1995.
- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, set/out/dez, p. 22 – 47, 1999.
- FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FRAGA, A. B. **Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa**. Campinas: Autores Associados, 2006. 185 p.
- FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física**. 4ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2008.
- GARCIA, R. M. C. Política para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.3, set-dez., p. 299-316, 2006.
- GOMES, I. M. **Conselheiros modernos: propostas para a educação do indivíduo saudável**. Florianópolis: DICH/CFH, 2008. (Tese de Doutorado em Ciências Humanas).
- GORGATTI, M. G.; ROSE JÚNIOR, D. de. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. In: **Movimento: Revista da Escola de Educação Física**. v. 15, n. 2, abr-jun, p. 119-140, 2009.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KUNZ, E. (Org.) **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 1989.
- RECHINELI, A., PORTO, E. T. R., MOREIRA, W. W. Corpos Deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, mai-ago., p. 293-310, 2008.
- ROCHA, H. H. P. Inspeccionando a escola e velando pela saúde das crianças. In: **Educar**, Curitiba, n25, p 9 –109,2005.
- SÁ, N.R.L. de. **Educação de Surdos: A caminho do bilingüismo**. Niterói: EDUFF, 1999.
- SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TREBELS, A. H. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.21,n.01, p. 249-267, jan/jun 2003.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n° 48, p. 30-51, Agosto, 1999.

VAZ, A. F.; BASSANI, J. J.; SILVA, ^a S. Identidades e rituais da educação do corpo na escola: um estudo em aulas de educação física no ensino fundamental. In: **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 2, 2002. p. 23-39.

www.senado.gov.br. Acesso em 03/03/2009.

ZUIN, A.A.S. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n° 54, agosto/2001.

FONTES:

BRASIL. MEC. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: 2005.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção da Saúde. In: **APEF**, Londrina, v.9, n°16, p. 3-14, 1995.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Promoção da Saúde. In: **APEF**, Londrina, v. 7, n° 14, p. 16-23, 1993.

KUNZ, E. O ESPORTE ENQUANTO FATOR DETERMINANTE NA Educação Física. **Contexto & Educação**, Ijuí, vol. 15, p. 63-73, jul-set/1989.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª edição. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

MACHADO, R. **Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática**, Florianópolis:2004.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 2ª.edição. Londrina: Midiograf, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino/Florianópolis**. Florianópolis: 2008.