

Eliana Lucia Ferreira
(organizadora)

ESPORTES E ATIVIDADES FÍSICAS INCLUSIVAS

Volume 4

3ª edição

Juiz de Fora
NGIME/UFJF
2014

© 2014 by Eliana Lucia Ferreira (organizadora).
Direitos desta edição reservados ao NGIME/UFJF.

Capa: Liliane da Rocha Faria
Projeto gráfico, diagramação e editoração: Camilla Pinheiro
Os textos são de responsabilidade total de seus autores.

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E77 Esportes e atividades físicas inclusivas / Eliana Lucia Ferreira (organizadora). – 3. ed. – Juiz de Fora : NGIME/UFJF, 2014.
110 p. : il. ; 21 cm. – (Fundamentos pedagógicos inclusivos ; v. 4)

Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-67380-28-5

1. Esportes para deficientes físicos. 2. Deficientes físicos – Reabilitação. I. Ferreira, Eliana Lucia. II. Série.

CDD 796.109

Apoio: Universidade Aberta do Brasil/CAPES

Reitor
**Henrique Duque de Miranda
Chaves Filho**

Vice-Reitor
José Luiz Rezende Pereira

Pró-Reitor de Pós-graduação
Fernando Monteiro Aarestrup

Centro de Ensino a Distância da UFJF (Cead)
Flávio Iassuo Takakura
Coordenador Geral

Faculdade de Educação Física (Faefid)
Maurício Gattas Bara Filho
Diretor

Grupo de Pesquisa em Inclusão,
Movimento e Ensino a Distância (NGIME)
Eliana Lucia Ferreira
Coordenadora Geral

NGIME – Campus Universitário da UFJF
Bairro Martelos – CEP 36036-900 – Juiz de Fora, MG
Distribuição gratuita

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|------------|
| | APRESENTAÇÃO..... | 5 |
| | ASPECTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA DEFICIÊNCIA | 7 |
| | Apolônio Abadio do Carmo | |
| 1 | CONCEPÇÕES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS DO CORPO | 9 |
| 2 | ENTENDIMENTOS DE DIFERENÇA..... | 18 |
| 3 | ENTENDIMENTO DE INCLUSÃO | 27 |
| 4 | ENTENDIMENTO DE JOGO E ESPORTE..... | 36 |
| 5 | TODA PRÁTICA É TEÓRICA E TODA TEORIA É PRÁTICA | 57 |
| 6 | A “DEFICIENTE” HISTÓRIA DOS DEFICIENTES | 74 |
| | REFERÊNCIAS..... | 87 |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DE UMA NOVA RE-SIGNIFICAÇÃO | 95 |
| | Eliana Lucia Ferreira | |
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 97 |
| 2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 106 |
| | REFERÊNCIAS..... | 109 |



APRESENTAÇÃO

A proposta de inclusão aqui defendida pelo Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME) se materializa nesta coletânea da série Fundamentos Pedagógicos Inclusivos produzida para subsidiar o desenvolvimento do curso de especialização a distância – Esportes e Atividades Físicas Inclusivas, do Programa da Universidade Aberta do Brasil/CAPES. Com o objetivo de promover a qualificação de profissionais para atuarem no exercício da atividade docente em seus diversos níveis, a partir de bases teórico-metodológicas da atividade física. A proposta apresentada aqui é uma rediscussão das fronteiras entre o possível/almejado/inclusivo que aos poucos ganha espessura e faz história, e também entre o desconhecido/ignorado/exclusivo, que delimita, imobiliza.

O problema da exclusão social é um impasse que se expressa através da tensão entre o que restringe e o que alarga/avança, entre o mesmo e o diferente, entre o que já é constituído e o que pode ser constituído/construído/restabelecido.

Os autores desta coletânea reconhecem a pertinência e urgência da construção de uma sociedade mais solidária, e acreditam que a atividade física é uma válvula impulsora de tal mecanismo.

Com isto a nossa proposta é unânime: questionar os padrões históricos constituídos/consolidados/enraigados socialmente, construindo assim uma nova história.

Os estudos aqui apresentados não se construíram apenas como uma alternativa de aplicabilidade teórica/prática, mas como uma proposta crítica que procura justamente problematizar as formas de reflexão estabelecidas e contribuirá para uma acurada reflexão em torno dessa temática extremamente significativa e para o desenvolvimento de atividades a serem realizadas e socializadas com as pessoas com deficiência do Brasil.

Assim, ao mesmo tempo, que pressupomos proposta múltiplas, a cada passo redimensionamos o repensar, o refazer, o reinventar.

Estamos cientes que a história traz em si a ambiguidade do que muda e do que permanece, com isto, esperamos que esta coletânea contribua para a circulação do conhecimento do Esporte e atividades físicas para as pessoas com deficiência.

ASPECTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS DA DEFICIÊNCIA

Apolônio Abadio do Carmo*

* Doutor em Educação Física — Professor da UFJF.



1 CONCEPÇÕES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS DO CORPO

O objetivo deste trabalho é discutir aspectos históricos e filosóficos que envolvem a relação homem-sociedade e, dentro desta, os problemas oriundos do processo de escolarização, em face da política de inclusão, das pessoas com deficiência (PPD).

Para tanto, a discussão será estruturada em três etapas. Na primeira, serão abordadas as concepções históricas de corpo e os estigmas daí decorrentes. Na segunda, serão trabalhados os entendimentos que têm sido dados à diferença e, por último, será apresentado o conceito de inclusão e a relação desse ideário com a prática profissional do professor de Educação Física.

Um dos problemas históricos do corpo reside no dualismo psicofísico em que o corpo (material) está separado da alma (espiritual e consciente). Essa concepção está presente entre os homens desde o século V a.C. Naquela época, Platão acreditava que

[...] a alma, antes de se encarnar, teria vivido a contemplação do mundo das ideias onde tudo co-

nheceu por simples intuição, ou seja, por conhecimento intelectual direto e imediato, sem precisar utilizar os sentidos [...].

Platão também acreditava que a alma, quando por necessidade natural ou expiação de culpa, se unia ao corpo, ela se degradava, pois se tornava prisioneira dele. Em suas palavras,

[...] quando isto ocorre, a alma humana passa a se compor de duas partes: uma superior (alma) e outra inferior a (alma do corpo). E todo o drama humano consiste em fazer com que a alma superior domine a alma inferior [...].

Um dos exemplos clássicos desse drama humano é a prática da purificação realizada por meio de atividades espirituais visando ao controle dos desejos por intermédio da mortificação da carne. As manifestações mais conhecidas nesse sentido são os jejuns, as penitências e as flagelações, cujas realizações são consideradas necessárias para se atingir a virtude da plenitude moral.

O entendimento das flagelações dos corpos exige necessariamente que se faça a seguinte pergunta: os indivídu-

os pensam ou são os pensamentos que pensam neles? Essa pergunta pode parecer um jogo de palavras, porém não o é. Ela encerra a dúvida sobre se existe diferença entre o ato de pensar e o conteúdo do pensamento.

Seguramente, pelo fato de o ato de pensar ser uma capacidade humana, pode-se afirmar que todos têm a capacidade de pensar. Porém, quanto ao conteúdo do pensamento, a resposta pode ser dada de duas formas: uma sob o ponto de vista de que o conteúdo é inato, no qual “ser e pensamento se identificam”, e outra que advoga a “distinção entre ser e pensamento”, sendo o conteúdo do pensamento fruto das relações históricas e sociais vivenciadas pelo indivíduo.

Portanto, a resposta para essa questão depende de considerar sobre qual ótica se está falando. Por exemplo, do ponto de vista idealista¹ de homem, haverá unidade entre o ser pensante e o conteúdo do pensamento. Porém, sob o ponto de vista materialista², o ser pensante e o conteúdo do pensamento são coisas distintas.

Mas, afinal, o que significa a unidade, defendida pela visão idealista, entre o ser e o pensamento? Significa que a consciência é um dado primário e a realidade, um dado secundário. Nessa perspectiva, nem tudo o que se expressa no pensamento,

¹ Refere-se ao Idealismo dogmático que, segundo Lalande (1985, p. 493), “[...] o mundo exterior é criado pelo sujeito considerado quer como consciente, quer no seu prolongamento inconsciente (porque todos os teóricos do conhecimento dão, sob uma forma ou outra, um lugar mais ou menos importante a uma forma de existência que envolve a existência consciente e é conhecida apenas pelos seus efeitos) [...]”.

² Materialismo é uma “[...] doutrina segundo a qual não existe outra substância além da matéria, à qual se atribuem propriedades variáveis segundo as diversas formas de materialismo, mas que tem como característica comum o fato de ser concebida como um conjunto de objetos individuais, representáveis, figurados [...]” (LALANDE, 1985, p. 651).

ou em crenças tem correspondência real ou concreta. Crenças em fenômenos não materializados, como anjos, céu, inferno, dentre outros, são exemplos dessas expressões.

Além disso, pode-se, ainda, criar, imaginar, pensar o que se quiser, sem nenhum compromisso em demonstrar a existência concreta dessas criações ou imaginações. Vale destacar a ideia que Platão tinha da própria ideia. Segundo esse autor, as ideias perfeitas ficam fora do tempo e do espaço. Para explicar esse fenômeno, utilizava a equação matemática da esfera perfeita e imutável, cuja fórmula é $x^2 + y^2 + z^2 = r^2$.

E mesmo falando sobre a esfera perfeita, deixa claro que nunca se poderá obter essa esfera, mas apenas cópias irregulares, imperfeitas. Todas as cópias mudam no espaço e no tempo, chegando, em alguns casos, a se modificar e a se transformar em outra coisa. Somente a esfera perfeita e sem falha permanece perfeita como tal. Isso ocorre porque é uma abstração, uma coisa ideal. Nesse sentido, as flagelações dos corpos com base na crença de que esse ato purifica a alma estão perfeitamente adequadas à concepção idealista de mundo.

Outro exemplo dessa forma de pensar, bem próximo dos professores de Educação Física, é o planejamento escolar. Geralmente, esses professores, sem um conhecimento prévio da

concreticidade dos alunos, ficam reunidos em salas, semanas a fio, fazendo os planos semestrais ou anuais. Esses planos têm por base as conjecturas que eles fazem acerca das crianças e das necessidades de cada série. Assim, planejam suas aulas para crianças e mundos imaginários e, muitas vezes, esses planos não saem das gavetas dos supervisores, fortalecendo ainda mais as clássicas críticas acerca do distanciamento existente entre o que se ensina na escola e a realidade do aluno.

Outro exemplo que acontece na vida diária são as chamadas imagens que são feitas das pessoas, dos objetos e dos espaços. Quando alguém vai participar de um Congresso e já ouviu falar de um palestrante, ou quando ouve falar de uma praia ou cidade, imediatamente constrói uma imagem desse sujeito, dessa praia e dessa cidade. Geralmente, quando concretamente tem contato, fica surpreso com a diferença existente entre a imagem criada e a realidade vivida.

Sinteticamente, o que acontece é que os seguidores dessa linha de pensamento partem de um ponto de vista abstrato, vão ao concreto e retornam ao abstrato para correções e adaptações daquilo que foi pensado inicialmente.

Essa discussão, para o professor, seja ele de qualquer disciplina, é importante porque muitos ainda trabalham à

luz da ontologia platônica que, séculos antes de Cristo, dividiu o mundo em dois: “o mundo sensível”, da mudança, da aparência, e “o mundo inteligível”, da identidade, da permanência, da verdade, conhecido pelo intelecto puro, sem qualquer interferência dos sentidos e das opiniões.

O primeiro, o “mundo sensível”, é o das coisas. Já o segundo é o mundo das ideias e das essências verdadeiras. Somente para provocar, é necessário destacar uma posição singular de Platão: as ideias do bem, do belo, do justo, do homem, dos astros, do amor, do animal e do vegetal são de seres reais. O que acha desse posicionamento Platônico? Pense em sua vida e procure saber onde você obteve suas concepções de amor, beleza, tristeza, liberdade ou alegria. No mundo sensível ou inteligível?

A linha materialista, por sua vez, ao desatrelar o ser pensante do conteúdo do pensamento, inverte a relação idealista, advogando que a “consciência é um dado secundário e a realidade, um dado primário”.

Com isso, utilizando como exemplo o planejamento escolar mencionado anteriormente, na perspectiva materialista, o professor primeiro conhece seus alunos e depois faz o plano. Ele obedece à seguinte sequência de ação: conhe-

cimento da realidade → reflexão sobre essa realidade → e volta à realidade com o plano que será executado.

Geralmente, os defensores desse ideário evitam criar imagens, conjecturas. As criações e as análises de tendências somente são realizadas a partir de dados concretos e não de abstrações.

O materialismo histórico tem em Karl Marx, filósofo alemão, sua grande expressão e, na dialética, o único método científico de pesquisa. O termo dialética vem do grego *dialegein*, que significa discutir as ideias contrárias. Marx, utilizando de forma invertida a dialética de Hegel, outro grande filósofo alemão, descobriu que as leis da dialética são as leis do mundo material. Assim, se o pensamento é dialético, os homens não são alheios a esse mundo, mas fazem parte dele. Em outras palavras, para Marx, o movimento do pensamento não é senão o reflexo do movimento real, transportado e transposto para o cérebro do homem, razão pela qual a consciência é um dado secundário e a realidade, um dado primário.

Quanto às características da dialética, sinteticamente, serão mencionadas as quatro leis fundamentais: lei da ação recíproca e da conexão universal; lei da transformação uni-

versal e do desenvolvimento incessante; a mudança quantitativa e a luta dos contrários.

A primeira lei diz que tudo se relaciona e o mundo não é um amontoado acidental de objetos, de fenômenos isolados uns dos outros, independentes, mas um todo unido, coeso, em que os objetos e os fenômenos são organicamente ligados entre si, dependentes e condicionados reciprocamente.

A segunda advoga que tudo se transforma porque a natureza está em constante mudança, renovação, desenvolvimento incessante, em que as coisas nascem e se desenvolvem, desagregam e desaparecem.

A terceira lei deixa esclarecer a questão da quantidade *versus* qualidade. Para Marx, a mudança qualitativa é a passagem de uma qualidade para outra, a passagem de um estágio para outro, como a passagem do estado líquido para o gasoso da água, fruto do aumento da temperatura.

A quarta e última lei, a luta dos contrários, defende que os objetos e fenômenos da natureza supõem contradições internas porque têm um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro. Todos têm elementos que desaparecem e elementos que se desenvolvem. A luta

entre o velho e o novo, o que nasce e o que morre, o que perece e o que evolui, possibilita as mudanças quantitativas em qualitativas.

Mas, afinal, qual é a importância dessa discussão para o entendimento do professor sobre as questões históricas e filosóficas que envolvem os deficientes e a política de inclusão?

Essa discussão é de suma importância, pois a prática social e pedagógica do professor depende essencialmente de três fatores: os valores históricos que acredita e defende; como se relaciona com os Outros e como utiliza o poder do conhecimento que possui. E são justamente esses fatores que serão tratados a seguir.

Os estudos de Maurice Tardif (2004) mostram o quanto a história de vida dos professores influencia sua prática pedagógica. Segundo esse autor, os fundamentos que constituem a sua competência são adquiridos por meio de sua experiência de vida e atividade profissional. Os hábitos podem transformar-se num estilo de ensino e até mesmo em traços de sua personalidade, pois carregam consigo uma história marcada por estigmas, crenças e preconceitos. Somem-se a isso os longos tempos que passaram na escola, tendo aulas

com outros professores. Essas lembranças e vivências, na hora de ensinar, falam mais alto do que os conhecimentos que aprendem nas universidades durante a formação.

Por essa razão, não basta apenas investir em formação continuada, conteudista. É preciso fazer com que os professores superem valores e crenças arraigados, mudando significativamente a forma de ver e se relacionar com o Outro e com o conhecimento.

O segundo fator diz respeito à forma de ver e se relacionar com o Outro. O entendimento dessa relação somente é possível se os professores tiverem clareza sobre qual é sua concepção de diferença. Em que pese o discurso sobre as diferenças ter ganhado terreno nos últimos anos, ela necessita ser entendida historicamente.

2 ENTENDIMENTOS DE DIFERENÇA

Historicamente, a ideia de diferença entre os seres humanos tem sido entendida de várias formas e comprometido as ações políticas que tentam reparar as desigualdades e as injustiças sociais ocorridas em cada época.

Na Antiguidade, por exemplo, o Ser, como elemento identitário de todas as coisas, explicitou a diferença ontológica, que, segundo Heidegger, significa a diferença entre o Ser e o Ente (ABBAGNAMO, 1962, p. 258). Natureza ontológica deve ser entendida como o Ser enquanto Ser e Ente é tudo aquilo a que, de um modo ou de outro, se refere (ABBAGNAMO, 1962, p. 315).

O Ser representa a existência e o não-Ser, a não-existência. A tese famosa de Parmênides, que diz que o Ser é e não pode não ser, estabelece como significado fundamental do Ser a necessidade, o não poder não-Ser (ABBAGNAMO, 1962, p. 851). Com isso, nessa época, eram considerados Seres apenas os nobres, os homens livres e o Clero. Os demais, escravos, bárbaros e conquistados, eram considerados não-Seres.

Entretanto, dada a complexidade da diferenciação entre Ser e Ente, a distinção entre os homens ficou centrada no Ser e a igualdade, no Ente, entendido como criador do Ser existente. O Ente está por Deus como ser necessário e existente pelas coisas criadas (ABBAGNAMO, 1962, p. 315). A ideia abstrata de igualdade universal entre os homens é reforçada e ampliada pelas diferentes vertentes religiosas. Há clareza de que as questões que envolvem o entendimento de Ser e Ente são históricas e não é pretensão deste texto

esgotar essa discussão, razão pela qual serão retomadas as considerações anteriores.

Duas outras distinções utilizadas para designar o Ser merecem destaque: o uso predicativo e existencial. No primeiro caso, por exemplo, se diz: “João é homem” ou “A casa é branca”; no segundo, “João é = existe” ou “A casa é = existe” (ABBAGNAMO, 1962, p. 846).

Nessa linha de raciocínio, a questão é saber quem, na Antiguidade, era considerado não-Ser quando se utilizava o entendimento predicativo ou o existencial do Ser. Isso é importante porque dependendo da forma como o predicativo é utilizado, ele assume significado diferente. Por exemplo, quando a diferença predicativa do Ser era aliada ao logos grego do pensar, da inteligência e da liberdade, apenas alguns homens eram reconhecidos Seres e os outros como não-Seres, apesar da existência ser a mesma.

Ao Ser Maria, por exemplo, era atribuído, dependendo de sua condição social, o predicado “escrava” ou “mulher livre”. Com isso, a aceitação ou exclusão de Maria passava a ser realizada a partir do ponto de vista do predicado e não da existência de Maria, porque enquanto existência não existe diferença.

Além disso, a diferença entre os Seres era vista como dependência, negatividade. Um não é o Outro, são diferentes. A diferença era explicada em função do predicado e não da existência do Ser.

O segundo entendimento de diferença surge com o florescimento da ciência moderna, centrado no racionalismo e no discurso científico. O embate entre as visões teocêntrica (Deus é centro do conhecimento) e antropocêntrica (O homem é o centro do conhecimento) dividiu opiniões a respeito de quem pode conhecer e deu à razão humana poderes incomensuráveis. O Eu racional passou a predominar na relação com o Outro. A máxima de Descartes, “Penso, logo existo”, deixa clara a centralidade do Eu nas relações.

A diferença não pode mais ser discutida tendo como referência o Ser e o Não-Ser, sobretudo, porque os indicadores dessa diferença desapareceram com os avanços sociais. Escravos, bárbaros, clero e nobreza deixaram de existir na maioria dos Estados mundiais. Novos padrões eram necessários para diferenciar os Seres.

O desenvolvimento científico surge, então, como forma de comprovar, principalmente nas áreas da biologia e psicologia, várias distinções físicas, biológicas e psicológicas

dos seres humanos, que, até então, eram percebidas apenas empiricamente.

Assim, Maria passou a não ser considerada Ser ou não-Ser pelo *status* social que ocupava, mas por suas características físicas, habilidades e capacidades.

Nunca, na história, os homens foram tão medidos e quantificados. Testes de inteligência, de condição física, de capacidade motora e muitos outros foram desenvolvidos e implementados visando dar à diferença um cunho científico e “verdadeiro”.

Por exemplo, uma criança cujo quociente de inteligência (QI) fosse abaixo de 60 era considerada incapaz de frequentar o mesmo espaço de uma criança com QI 120. Vários testes físicos foram realizados e relacionados com a cor dos indivíduos, o sexo, a idade, biótipo etc. Os testes eram considerados pelo método científico como fidedignos e válidos, e, portanto, seus resultados espelhavam a verdade.

O uso da razão passou a atuar como critério da capacidade humana e o Eu racional, a ser a referência epistemológica da existência. Em nenhum momento a máxima cartesiana foi pensada como: “Eu penso, logo o Outro existe”.

A centralidade no Eu racional permitia que o Outro, o diferente, o que fugisse aos padrões, fosse visto como não racional, não capaz, não livre, não produtor. Nessa lógica de raciocínio, por exemplo, o indivíduo vê o outro a partir de sua consciência e não como o Outro é realmente. Ele vê o Outro como gostaria que o Outro fosse. Com isso, não vê o Outro, mas se vê no Outro, fato este que “mata” o Outro.

Nesse processo, a relação é unilateral e o indivíduo vê no Outro apenas o que sua consciência permite. Tudo que fugir a essa lógica passa para o campo do estigma. Esses indivíduos acreditam ainda que a consciência de um seja análoga a do Outro, coisa impossível de acontecer porque cada Ser é único em sua existência. Ninguém pode sentir, pensar, querer, gostar ou reagir como o Outro pelo simples fato de não ser o Outro.

O pieguismo, sentimento tão comum entre as pessoas, tem como referência a lógica da analogia da consciência. O indivíduo, ao ver uma criança deficiente ou um jovem paraplégico, imediatamente tem dó, pena, dentre outros sentimentos. Entretanto, por mais que queira, jamais saberá o significado ou o sentido que essas deficiências têm para essas pessoas.

Outro exemplo comum é o professor vedar os olhos de seus alunos e pedir para andarem pela cidade ou em um local qualquer com o objetivo de “conscientizar” essas pessoas das dificuldades dos cegos. Por mais que andem, jamais terão o mesmo sentimento dos cegos pelo simples fato de não serem cegos.

O entendimento de diferença centrado nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos ainda predomina fortemente em pleno século XXI. O nível de inteligência, de capacidade de raciocínio e a pureza da raça (Eugenia) estabelecem com vigor o tipo de normalidade e de diferença.

O fortalecimento da razão instrumental e as grandes descobertas científicas, associadas aos movimentos do modo da produção capitalista, cada dia mais, reforçam a tese do Eu individual em relação ao Outro. A ideia abstrata de igualdade universal paulatinamente está sendo substituída pela concepção de diferença concreta.

O terceiro entendimento de diferença surge quando a razão instrumental começa a ser questionada como única forma de se chegar à verdade. Com isso, aumenta a tensão entre objetividade e subjetividade do Ser, na produção do conhecimento. A ciência positiva centrada na neutralidade,

objetividade, rigor e precisão são duramente questionados. Novos métodos de pesquisa são utilizados e a produção desse conhecimento centrado no subjetivismo do Ser tende a questionar fatos como o sentido da vida, o sentido e o significado das coisas, dentre outros.

Essas novas tendências surgem como alternativas para a Razão repensar sua própria atividade no mundo. A Dialética negativa, oriunda da escola de Frankfurt, por exemplo, é uma dessas tendências. Ela afirma o projeto da diferença e do Outro.

A diferença, nessa nova perspectiva, está na crítica severa e radical à lógica da razão instrumental. A relação Eu com o Outro passa a ser vista como uma relação dialética entre o (Ser) unidade e os (Outros) diversidade. A lógica de pensamento é direcionada para uma dinâmica que permite ver o Ser no Outro e o Outro no Ser, sem ponto de partida ou chegada.

Por exemplo, um homem e uma mulher podem ser diferentes em tudo (gênero, cor, raça, crença, habilidades, capacidades, dentre outras), mas, apesar disso, são também iguais como seres humanos. São iguais e diferentes simultaneamente. O homem possui muito da mulher e a mulher

muito do homem, mesmo sendo diferentes. Nessa lógica, não se vê o outro tendo como referência seus valores, crenças, conceitos e preconceitos, mas se vê como ele realmente é: diferente e igual, simultaneamente.

Essa nova concepção de diferença supera as outras duas anteriores na medida em que critica a razão técnica e, conseqüentemente, o liberalismo e a sua versão mais avançada, o neoliberalismo. Além disso, coloca em discussão a globalização e os seus desdobramentos econômicos. Denuncia e explicita as armadilhas e simulacros do ideário globalizante, que tenta a todo custo igualar, em nome da livre concorrência, da abertura de mercado e lei da oferta e da procura, as histórias dos povos em todo o mundo.

As ideias excludentes dos imperialistas que detêm o poder econômico mundial fazem com que sejam vítimas de seus próprios processos de exclusão. Eles, apesar de toda a riqueza que possuem, não conseguem alimentar com sua cultura as massas excluídas. Reina, então, a polarização entre culturas, o que é altamente inquietante para todas as partes envolvidas.

A nova concepção de diferença, portanto, supera a tensão entre o particular que se pretende universal e o uni-

versal que se pretende particular, na medida em que trabalha dinamicamente o universal e o particular visando à superação da razão técnica como única forma de se chegar à verdade.

3 ENTENDIMENTO DE INCLUSÃO

Antes de se entrar na discussão propriamente dita sobre a inclusão, é preciso considerar que falar sobre ela pressupõe uma reflexão acerca da ideia de exclusão social, conceito que, a partir da década de 1990, do século XX, substituiu o termo utilizado até então — pobreza. Essa denominação fazia, e continua fazendo, referência às camadas da sociedade aptas fisicamente ao trabalho, porém vítimas das conjunturas sociais, políticas e econômicas, distantes da maioria das riquezas geradas pelos homens.

O Instituto Ethos afirma que 46 milhões de brasileiros vivem com menos de US\$ 1 por dia, o que os torna, evidentemente, excluídos sociais. Esse número significa aproximadamente 36,9% da população brasileira que, somados aos números de outros países da América Latina, totalizam 88 milhões de latino-americanos excluídos, vivendo em miséria total.

A mudança do conceito de pobreza para o conceito de excluídos em nada contribuiu para minimizar a miséria em que vivem esses 88 milhões de latino-americanos. Por essa razão, a inclusão não pode ser entendida como algo isolado, pertencente apenas ao campo educacional. Os excluídos o são na saúde, na educação, na habitação, na alimentação, no lazer, no esporte, enfim, são excluídos das riquezas geradas pelos homens ao longo do tempo.

Portanto, o despertar político mundial para a inclusão, a partir de 1990, levou em conta a totalidade da exclusão social e não apenas exclusões isoladas, como têm sido vistas pelos governantes brasileiros. Por força do antigo e fracassado modelo de integração social defendido entre os anos 1970 e 1990 do século XX, pelas políticas públicas nacionais, ainda hoje, quando se fala em inclusão, vem logo à mente, de forma errônea, a ideia de que se está falando apenas das pessoas com necessidades especiais ou deficientes. Porém, a política internacional de inclusão defendida no Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado na Tailândia, em 1990, foi pensada no sentido de abranger outros estratos sociais.

E se pergunta: por que tanto o atual governante brasileiro como os anteriores não colocaram essa questão como de Estado e global? Qual a razão de tantos Ministérios te-

rem a inclusão social e educacional como eixo central e trabalharem, simultaneamente, em total descompasso uns com os outros? Talvez as explicações abaixo respondam a essa pergunta.

Uma ação política do governo Federal para acabar com a fome, por exemplo, pode caminhar em dois sentidos: propondo o plantio de uma grande lavoura de arroz, capaz de saciar a fome de todos ou propondo o plantio em terrenos isolados. A primeira envolve toda a nação, exigindo um esforço coletivo. A segunda envolve partes do governo (cada ministério, secretaria, diretoria e coordenação) propondo o plantio do arroz em terrenos próprios. O arroz da grande lavoura conseguirá matar a fome de todos e retirá-los da lista dos miseráveis, mesmo sendo um trabalho enorme e mais difícil que plantar arroz em terrenos menores. Entretanto, apesar de mais fácil de plantar e cuidar, o produto desses terrenos matará a fome apenas de alguns e, por mais sucesso que se tenha na colheita, a forma utilizada no plantio não poderá ser transplantada para outros terrenos, porque são totalmente diferentes uns dos outros.

As consequências da segunda linha de ação são extremamente danosas ao país, pois, mesmo conhecendo os excluídos, as ações são pulverizadas e independentes. Além

disso, pela falta de um cadastro único, cada ministério, na tentativa de mostrar serviço e adquirir poder, lança um programa isolado (planta seu terreno) com idênticos objetivos, gerando uma competição entre os “terrenos”, diluindo os parques recursos existentes nas malhas da burocracia. Uma coisa é gerenciar um projeto único, outra, vários microprojetos. O custo administrativo para divulgar, cadastrar, selecionar, avaliar e controlar microprojetos é quase cinco vezes maior que o custo gerencial de um único projeto.

A preferência pelo plantio de arroz em terrenos isolados é uma das formas mais bem acabadas de dissimulação das políticas públicas. Os excluídos são os mesmos e comem o arroz de diferentes áreas, sem, entretanto, deixarem a condição de excluídos. Com isso, a questão inicial, acabar com a exclusão via inclusão, não é resolvida e o processo se torna cíclico.

Tão importante quanto incluir milhares e milhares de pessoas em diversos programas de inclusão é saber como e em que condições elas vão sair desses programas. Assim, a inclusão pode ser vista sob três perspectivas.

A primeira é o moralismo³ abstrato⁴, que defende a presença de todos com todos e busca a normalização pela igualdade a partir de um forte apelo sentimental.

³ O termo moralismo deve ser entendido como “um formalismo ou conformismo moral que tem pouca substância humana” (ABBAGNAMO, 1962, p. 653).

⁴ O termo abstrato deriva de abstração que significa [...] “a operação mediante a qual alguma coisa é escolhida como objeto de percepção, atenção, observação, consideração, pesquisa e estudo, e isolada de outras coisas com que está em uma relação qualquer” (ABBAGNAMO, 1962, p. 5).

A segunda perspectiva é o moralismo pseudoconcreto, que vê a educação como direito de todos e dever do Estado. Trabalha com o princípio das diferenças e na possibilidade da normalização pelas diferenças. Excluídos e incluídos são vistos como iguais, desaparecendo a diferença na diferença, predominando a igualdade na diferença e, conseqüentemente, a negação das identidades.

Assim, a recontextualização e a reparticularização das identidades negadas alimentam a contradição entre o universal e o particular. O universal deriva da lógica e da forma de mercado homo economicus. O particular é o resultado da força de trabalho central e periférica. O sistema precisa segregar (raças, sexo) como estratégia para remunerar um grande contingente de força de trabalho abaixo dos salários normais sem correr o risco de agitação política. A isso se denomina, na falta de uma palavra que melhor defina o que está ocorrendo, de neossegregação e neodiscriminação. Essa “nova” roupagem da discriminação e da segregação não utiliza como antes o “tecido” das diferenças biológicas e limitações das pessoas. Por sua vez, elas constroem suas vestimentas com os fios das diferenças culturais e de conduta do indivíduo.

O processo global de imigração e miscigenação, desse modo, substitui a raça pelo multiculturalismo, a segrega-

ção pela desnormalização, dissolvendo com isso a consciência e a luta de classes. A exclusão e a discriminação não são mais problemas da minoria, mas da maioria da população.

Nessa tendência, ocorre a particularização e universalização da diferença. A diferença passa a ser singular e universal ao mesmo tempo. Como singular, representa a volta ao campo concreto e real do sujeito; como universal, representa a volta à normalização. Com isso, desaparece, num passe de mágica, o singular no universal, perdendo o indivíduo novamente sua concreticidade inicial.

A desigualdade social desaparece do campo da discussão à medida que a singularidade do sujeito é convertida em universalidade. A fusão singularidade-universalidade faz com que o incluído e o excluído sejam vistos apenas como uma questão temporal e não estrutural da sociedade.

A neossegregação e a neodiscriminação deixam o campo do moralismo abstrato e ressignificam o real em bases contraditórias. O particular e o universal se igualam, fazendo com que a discriminação deixe o campo específico da diferença e passe a incidir sobre o campo geral da universalidade, permitindo, por exemplo, que as pessoas afirmem,

equivocadamente, que “todos somos diferentes e por esta razão somos deficientes em alguma coisa”.

Nessa mesma linha de raciocínio, a escola, diante das incompatibilidades que tem enfrentado face à política de inclusão, utiliza a mesma lógica e raciocínio anteriormente mencionados, concluindo que se todos os alunos são diferentes, podem perfeitamente ocupar o mesmo espaço e tempo para a aprendizagem. Com isso, é “normal” colocar, em classes regulares, crianças portadoras de necessidades especiais as mais diversas sem se realizar nenhuma mudança estrutural no espaço e no tempo escolares. Negam o estatuto histórico dos alunos em nome da normalização.

Vale ressaltar que, se no moralismo abstrato, o estatuto histórico era negado em nome da igualdade universal, no moralismo pseudoconcreto, a negação continua, porém em bases mais sólidas e complexas.

A terceira e última perspectiva é o moralismo concreto que utiliza a dialética como método em todas as análises realizadas. Advoga a unidade na diversidade, a igualdade na diferença e o específico no geral. Identifica e compreende os mecanismos sociais e os critérios utilizados para nominar tanto os incluídos como os excluídos. Ao invés de negar o

estatuto histórico do sujeito, procura explicitá-lo. Ao contrário de silenciar diante das contradições e incompatibilidades sociais, denuncia-as.

Desse modo, concebe as desigualdades concretas existentes entre os homens como fruto histórico e estrutural da sociedade, e não apenas como obra da meritocracia, das capacidades e habilidades individuais. Os princípios dessa tendência serão exemplificados no segundo capítulo, quando será discutida a escola não-seriada.

O ideário inclusivista dominante no Brasil, portanto, traz em si profundas contradições em função dessas perspectivas em que a sutileza das diferenças existentes tem fomentado debates em centenas de encontros, porém sem a localização precisa do verdadeiro problema que se enfrenta e, conseqüentemente, um consenso mínimo das ações a serem tomadas.

O grande desafio, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, consiste em combinar princípios universais com diferenças culturais. Em outros termos, a construção da paz e a resolução dos conflitos, sejam globais ou específicos de cada sociedade, passam necessariamente pela mudança nos valores dominantes, de forma que a unidade seja a base da diversidade cultural e religiosa, dentre outras.

Compartilha-se dos pressupostos de Touraine (2002, p. 45), quando afirma que:

A ideia que jamais deverá ser sacrificada é a de que a paz tanto interna a uma sociedade como entre sociedades diferentes não pode existir sem o reconhecimento, antes de qualquer coisa, de um princípio universalista que prevaleça sobre a razão instrumental que rege a economia e sobre a diversidade cultural. [...] A educação não pode ser meramente um modo de fortalecer a sociedade: ela tem que servir também à construção de personalidades capazes de inovar, resistir e se comunicar, afirmando seu próprio direito universal e reconhecendo o do outro, de participar na era técnica moderna com suas personalidades, lembranças, linguagem e desejos.

Essa unidade seria, por exemplo, um código moral capaz de nortear a economia, a política e a prática educacional. Com isso, a escola formal deixaria de ser o lugar onde um adulto ensina 45 alunos em espaços e tempos definidos e passaria a trabalhar com uma concepção de educação capaz de promover a “cidadania múltipla”⁵, somente possível na ótica da unidade na diversidade.

⁵ Segundo Colin Power (2002, p. 51), este conceito começa pela aceitação da unidade da família humana e da interconexão de todas as nações, culturas e religiões. Ele implica, por exemplo, que se deve, de forma sistemática, tentar desenvolver, por meio dos programas educacionais nacionais, um apaixonado respeito pela dignidade inerente e pelos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana.

4 ENTENDIMENTO DE JOGO E ESPORTE

O jogo e o esporte sempre estiveram presentes no cotidiano das pessoas. Tente se lembrar de sua infância e das atividades físicas que realizava com seus amigos, nas ruas, nos passeios, em terrenos baldios e em praças. Você vai perceber que existiam atividades livres como piques de rua, jogos com bolas de meia e de borracha, dentre outras, das quais participava quem quisesse, com total liberdade de entrar e sair. Essas atividades eram denominadas de jogos ou brincadeiras. Existiam, ainda, outras atividades chamadas de esporte que eram organizadas e realizadas em clubes, escolas e terrenos baldios, nas quais os participantes utilizavam uniformes, as regras eram rígidas e os vencedores recebiam troféus e medalhas.

Apesar das aparentes diferenças apresentadas anteriormente entre jogo e esporte, existem autores e profissionais da área que são contrários a elas. Eles afirmam que entre o esporte e o jogo existe mais identidade do que diferenças. E, você, o que pensa a esse respeito?

Na sequência, serão apresentados alguns elementos que se julgam importantes para a compreensão desta polêmica.

Inicia-se a discussão com o que vem a ser os movimentos fundantes e secundários do homem.

Como se sabe, a busca dos fatos e fenômenos relacionados às origens da vida sempre foi uma necessidade dos homens. Não poderia ser diferente para as questões que envolvem a origem dos jogos, dos esportes e dos movimentos.

Desse modo, identificam-se algumas concepções históricas a respeito dos movimentos. A primeira delas trata o movimento humano como atividade física, que chega, às vezes, a se constituir em um hábito corporal. Sob esse prisma, seus conteúdos serviram para preparar os homens para diferentes tipos de relações: guerras, rituais e sacrifícios religiosos, festas e, principalmente, no mundo oriental, como forma de autoconhecimento e domínio do próprio corpo.

Como hábito corporal, as atividades físicas foram cultivadas em diferentes épocas e civilizações com técnicas específicas e bem direcionadas. Essas atividades se manifestaram ao longo da história com múltiplos objetivos e diferentes conteúdos internos.

Assim, destacam-se as informações retiradas da obra “A Ilíada”, de Homero, que menciona uma das mais antigas com-

petições atléticas ocorridas no mundo grego. No funeral de Patrocle, fiel amigo de Aquiles, morto por Hector, ele organizou uma cerimônia fúnebre composta por jogos, corridas a pé, lutas, lançamento de disco e arco e flecha (THOMAS, 1991).

Outro exemplo são os vestígios encontrados por arqueólogos em peças de argila datadas de 3000 - 1500 a.C., época da civilização sumeriana. Estão retratadas ali lutas entre os homens semelhantes ao boxe atual (THOMAS, 1991).

Nesses dois relatos históricos, chama-se a atenção para as atividades físicas: corrida a pé, lançamento de disco, arco e flecha e lutas. Assim, em que esses movimentos, realizados há milhares de anos, se diferenciam de seus similares hoje?”

Você poderá responder: “Em muitos aspectos”. Em parte, pode-se concordar porque, ao se aprofundar nas análises, irá perceber que essas diferenças, fruto da história evolutiva do conhecimento, não são essenciais e sim, secundárias.

São secundárias porque apesar de esses movimentos não serem mais realizados com as mesmas técnicas e instrumentos de antigamente, nem a corrida a pé, o lançamento do disco ou o arco e flecha deixaram de ser essencialmente o que foram há séculos. Cada um guarda em si o que lhes

dá identidade de ser o que é, “um movimento fundante”, essencial e primário. As identidades da corrida a pé, do salto e do arremesso são inerentes a eles mesmos e não às técnicas que os aperfeiçoaram. As novas técnicas e instrumentos utilizados atualmente nada mais são do que conhecimentos agregados ao movimento fundante.

Pelo fato de o tempo da maratona ter diminuído, ou os atletas utilizarem roupas e calçados especiais, ou terem sido preparados com as mais novas técnicas de treinamentos, a antiga corrida a pé não deixou de ser ela mesma. Pelo contrário, ela continua sendo corrida a pé, apesar de todos os novos conhecimentos técnicos que a ela foram agregados. Se as técnicas novas (secundárias) tivessem o poder de mudar radicalmente o movimento principal, não se teria atualmente corrida a pé, mas qualquer outra atividade com nova denominação e conteúdo.

O mesmo acontece quando se relaciona o lançamento do disco realizado no mundo grego e o realizado nas últimas Olimpíadas. Percebem-se similitudes e diferenças importantes entre eles. E é justamente nas similitudes, que o tempo histórico não apagou, que residem as igualdades dos movimentos. Daí a importância de se considerar nas análises a identificação dessas igualdades fundantes dos movimentos.

Nessa perspectiva, na história das atividades físicas, os jogos e os esportes modernos, em termos de movimentos fundantes, estão intimamente imbricados. O movimento realizado pelos homens, quer nos jogos, quer nos esportes, possui identidade na origem e diferença no tempo histórico. Originalmente, nas práticas, tanto nos jogos quanto nos esportes, o elemento essencial agonístico e os movimentos fundantes estão presentes e são os mesmos.

Não se pode negar, entretanto, que os objetivos e as finalidades dos esportes se diferenciaram ao longo dos tempos e ainda se diferenciam dos objetivos e finalidades dos jogos. Apesar disso, a base primária (movimentos fundantes e elemento agonístico), tanto dos movimentos, quanto dos jogos e esportes, continua a mesma.

A diferenciação não é essencial, nem principal, mas secundária. Seria uma questão principal se, no momento da realização efetiva do jogo e do esporte, os conteúdos solicitados e os gestos apresentados não guardassem em si nenhuma relação nem com os gestos primários do movimento, nem com o caráter agonístico original.

Dito isso, questiona-se: o correr de dois atletas visando à disputa de bola no futebol, ou o correr de duas crianças

conduzindo uma bola no jogo estafeta, como movimento fundante e agonístico (disputa pela bola), são diferentes em quê? Ou ainda, onde reside a diferença primária entre o saltar no basquete e no voleibol e os saltos que as crianças realizam em ruas, escolas e praças das cidades?

A resposta pode parecer fácil se for dada de forma apressada, porque, aparentemente, esses gestos são qualitativamente diferentes. Porém, se analisados bem, serão percebidas as diferenças e localizadas apenas nos objetivos da corrida e do salto porque, essencialmente, eles são os mesmos.

O salto e a corrida, bem como o interesse em vencer e ganhar, continuam sendo os mesmos de séculos atrás, em que pese todo conhecimento técnico nele agregado. Se não fosse assim, deixariam de ser salto e corrida e o caráter agonístico seria extinto.

Admitir a diferença primária entre esses saltos e corridas, bem como negar o caráter agonístico dos jogos e esportes, é o mesmo que admitir a extinção do salto, da corrida e da competição.

Portanto, o entendimento do movimento humano exige a identificação, em cada um deles, do que é essencial e do

que é secundário. Essa identificação é de suma importância para a compreensão do jogo, do esporte e da atividade física.

Na sequência, serão discutidos alguns aspectos acerca das origens dos jogos e do esporte com o objetivo de explicitar os encontros e desencontros conceituais existentes.

As origens do esporte, não só no Brasil como no mundo, já foram objeto de estudo de vários autores (CANTARINO FILHO, 1982; CASTELLANI FILHO, 1991; CASTRO, 1997; MARINHO, 1944; SPIVAK, 1985; THOMAS, 1991) e cada um ao seu modo procurou demonstrar o movimento histórico percorrido por esse fenômeno ao longo dos tempos.

Seguramente, pela complexidade do problema, discutir as origens das atividades esportivas envolve questões pluri-dimensionais do conhecimento. Segundo Palmer, Howell, citados por Thomas (1983, p. 26),

[...] é difícil situar bem historicamente a primeira prática esportiva. Para tanto, seria necessária uma aproximação interdisciplinar de múltiplos conhecimentos, notadamente de história antiga, medieval, moderna e contemporânea, de antropo-

logia, de sociologia, filosofia, dentre outras, e ter uma clara compreensão da natureza do esporte e do jogo [...].

O trabalho histórico legado por diferentes pesquisadores, sem sombra de dúvida, significou (e ainda significa) um marco importante para os jogos e os esportes. Entretanto, apesar da contribuição dada, saber com clareza se os movimentos trabalhados nos jogos e nos esportes formam um todo indivisível (ou se são coisas distintas) continua sendo ainda um desafio.

Por essa razão, uma das primeiras questões levantadas pela grande maioria dos autores ao se discutir as origens do esporte é saber qual é a sua definição. A questão clássica é: “Em que os elementos essenciais dos jogos se diferenciam dos elementos essenciais dos esportes e vice-versa?”

Antes de responder a essa questão, mesmo de forma breve, serão analisados o movimento evolutivo e as principais tentativas de definição desses fenômenos⁶.

Segundo Thomas (1991), no início do século XII, um senhor chamado John Lepton apostou que conseguiria percorrer, sem parar, sobre um cavalo, a mesma distância exis-

⁶ A palavra *desport* tem origem no francês antigo. Deriva do verbo *desporter*, que significa “abater” (*s’abattre*) (séculos XII e XIII). Mais tarde, o verbo *desporter* passou a ter o significado de “divertir”, “recrear”, “distrair” (*s’amuser*). Segundo Rabelais, a palavra *desport* foi levada pela cavalaria inglesa no século XIV. Mais tarde, os ingleses passaram a utilizar com o mesmo significado a palavra *sport*. É interessante ressaltar que para a palavra *sport* não existe equivalente em francês, mesmo *desporter* sendo de origem francesa.

tente entre Londres e Nova York. Ele conseguiu essa façanha em cinco dias. Com isso, três elementos importantes foram explicitados e passaram a pertencer ao esporte: o *record*; o interesse crescente pela rapidez; a obsessão pela medida.

Muitos estudos deixam claro que, apesar da manutenção do elemento primário agonístico, não existe uma ligação entre os objetivos e as finalidades dos esportes modernos e os jogos utilizados nas cerimônias religiosas e festas na Antiguidade. Sinteticamente, enumeram-se algumas diferenças. São elas:

- a) Na Antiguidade, os jogos não eram praticados por todas as pessoas. Os escravos sempre foram excluídos. Na Idade Média, os jogos eram reservados aos nobres.
- b) No esporte moderno, existe grande especialização das regras, fato inexistente nos jogos da Antiguidade. Ele é submisso às regras, extremamente burocrático, medido e qualificado.
- c) O esporte moderno busca sempre o record. Na verdade, cria o record, enquanto que, nos jogos da Antiguidade, existia apenas o vencedor.

Para muitos, essas diferenças são aceitas e justificadas pela evolução histórica. Porém, apesar das diferenças de objetivos e dos praticantes dos jogos e dos esportes, atualmente, o caráter agonístico essencial não mudou. Seja o jogo praticado por nobres ou escravos, brancos ou negros, em funerais, festas religiosas, em escolas ou nas Olimpíadas da era Moderna, o caráter agonístico continua presente nos jogos e nos esportes porque sem ele não existe nem jogo nem esporte.

Retomando o rastreamento histórico acerca das tentativas de definição do esporte, merecem destaque as de alguns autores em conceituá-lo, como Thomas (1991), que destaca os autores em ordem cronológica, como será visto a seguir.

Em 1873, a definição aceita na França era “[...] *sport*, palavra inglesa que significa exercícios em pleno ar, corrida de cavalos, remo, caça e pesca, arco e flecha, ginástica e esgrima [...]” (THOMAS, 1991, p. 28).

Em 1890, Coubertin (1951 apud THOMAS, 1991, p. 28) entendia o esporte como “[...] um culto voluntário e habitual de esforço muscular intenso apoiado no desejo de progresso e risco [...]”.

Já, em 1922, Prevost (1922 apud THOMAS, 1991, p. 29) concebia o esporte como “[...] exercício metódico e higiênico do corpo humano, visando desenvolver a força, a beleza e a energia do espírito [...]”.

Em 1925, George Hebert (apud THOMAS, 1991, p. 29), pai do método natural, deu ao esporte uma definição específica:

[...] esporte é todo gênero de exercício ou de atividade física realizada em busca da performance, cuja execução repousa essencialmente sobre a ideia de luta contra um elemento definido: uma distância, uma duração, um obstáculo, uma dificuldade material, um perigo, um animal, um adversário e, por extensão, contra si mesmo [...].

Em 1950, Dumazedier (apud THOMAS, 1991, p. 30) entendia o esporte como “[...] toda atividade física exercida pelo homem visando melhorar as qualidades de seu corpo desenvolvendo e medindo-o de acordo com as regras adotadas [...]”.

Para Callois (1958 apud THOMAS, 1991, p. 30), “esporte é a forma socializada do agon (jogos de competição)”.

Numa perspectiva semelhante, Diem (1966 apud THOMAS, 1991, p. 30) entende que

o esporte pertence ao domínio do jogo, e, como o jogo, é de uma índole especial, livremente adotado, pleno de valor, levado a sério, regulado com exatidão e, antes de tudo, buscando rendimento [...].

Ainda, segundo Bouet (1968 apud THOMAS, 1991, p. 26), esporte é

[...] uma atividade institucionalizada de lazer e participação corporal, de estrutura motriz rigorosamente especializada, exercida pelo próprio homem no mundo competitivo, visando à performance [...] o esporte é efetivação, aplicação de princípios, normas, superação, consciência do indivíduo, busca de objetivos, especialização.

Já Magnane (1969 apud THOMAS, 1991, p. 27-28) examina o esporte do ângulo individual e despreza a sua perspectiva social. Esse autor o qualifica como sendo uma

[...] atividade de prazer, podendo deixar de exercer este papel com relativa facilidade, quando

converte a prática esportiva em profissão [...] o esporte é uma atividade de prazer na qual domina o esforço físico de quem participa. Ele não é diferente do jogo e do trabalho praticado de maneira esportiva, que comporta regulamentos e instituições específicas, e é suscetível de transformar-se em atividade profissional.

Segundo Eppensteiner (1973 apud THOMAS, 1991, p. 26),

[...] o esporte é compreendido como atributo originário da natureza humana, devendo sua origem a instintos profundamente ligados ao prazer, entre os quais o movimento, e a uma clara intenção de conjugar, com repercussões positivas biológicas e culturais, o instinto lúdico de luta no instinto esportivo.

Para Brohm (1976 apud THOMAS, 1991, p. 29), o esporte é

[...] um sistema institucionalizado de práticas competitivas de domínio psíquico, delimitado, codificado, regulado convencionalmente, cujo ob-

jetivo é comparar as performances para designar o melhor concorrente (o campeão) ou para registrar a melhor performance (o *record*).

Feio (1978 apud THOMAS, 1991, p. 35) afirma que o esporte é “[...] o lugar onde se desenvolve o comportamento do homem, o homem só, o homem em pequenos grupos ou em multidão, numa situação agonístico-recreativa”.

Para Prieto (1979 apud THOMAS, 1991, p. 30-31), o esporte é entendido:

- a) do ponto de vista individual, como uma atividade humana predominantemente física, que se pratica isolada ou coletivamente e em cuja realização pode-se encontrar a autossatisfação ou um meio de alcançar outras aspirações;
- b) do prisma social, como um fenômeno de primeira magnitude na sociedade, mas também com consequências econômicas e políticas.

Cagigal (1979 apud THOMAS, 1991, p. 32) compreende o esporte como

uma conduta humana típica e específica e um sucesso antropológico, onde o protagonista, centro desse sucesso, é o esportista, que é um ser humano com uma característica especificada por um certo tipo de “práxis”, entendida como um exercício liberador da evidência lúdica, além de uma confrontação de capacidades pessoais, evolucionadas até uma competitividade.

Para Guima (1984 apud THOMAS, 1991, p. 32-33), o esporte está associado a

[...] uma atitude pessoal, uma forma de admitir a vida, que se consegue pela reiteração de exercícios físicos, que se concretiza em conhecer-se e aceitar-se e aos demais sem que se produza outro benefício para a sociedade.

Em que pese as inúmeras tentativas de definição, o conceito de esporte está intimamente imbricado com o conceito de jogo. Assim, as definições apresentadas explicitam aspectos importantes que têm contribuído para que, em nível do “senso comum”, continue existindo essa indefinição acerca dos limites entre jogo e esporte.

O primeiro deles é a quantidade enorme de conteúdos que o esporte possui como atividade física, exercícios especializados, remo, arco e flecha, lutas diversas, competições coletivas e individuais, lazer, recreação e muitas outras.

Essa polissemia do termo esporte tem impedido que se defina com precisão o seu conteúdo. Por exemplo, esporte pode ser entendido como lazer ou como atividade física. Bordar, para uma rendeira no interior do nordeste, é uma atividade física de subsistência. Porém, para uma senhora rica, que mora em um grande centro urbano, é lazer. Participar de uma partida de futebol, para um jogador profissional, é uma atividade física extenuante, enquanto que, para milhões de brasileiros que jogam os famosos “rachas” de fim de semana, é lazer.

O segundo aspecto a ser destacado é a linearidade que existe entre a primeira e a última definição. A maioria dos conceitos traz como eixo central a busca pela alta *performance*, pelo record. Esse parece ser um traço característico nas definições dos autores.

Por último, cabe destacar a definição que incluiu, no final do século XIX, a ginástica como esporte. Esse dado é

importante porque a ginástica sempre foi utilizada, ao longo dos tempos, para melhorar a saúde e a preparação física dos futuros soldados, enquanto que os jogos eram práticas livres, espontâneas e utilizadas em festas pagãs, religiosas e até em funerais de pessoas importantes.

Não há dúvida de que a indefinição, tanto conceitual quanto do conteúdo do esporte, pode ser perfeitamente estendida aos jogos. A falta de limites claros tem impossibilitado que os especialistas da área tenham clareza do que é e do que não é esporte e jogo.

A imbricação de conteúdo é tão grande que, por mais que se tenha tentado delimitar o jogo e o esporte, todas as iniciativas existentes parecem ter sido inócuas. Em função disso, se pergunta: “Foram inócuas por quê?”

Talvez porque a maioria dos autores desconsiderou em suas análises os aspectos comuns existentes entre o jogo e o esporte e se detiveram apenas nos aspectos específicos e secundários.

O reflexo disso se expressa nas ações dos profissionais da área. Poucos têm dúvida de que o Futebol, a Natação, o Basquete e o Voleibol são esportes, e que os grandes e pe-

quenos jogos recreativos, bem como as inúmeras atividades de lazer, não podem ser considerados como tal.

Por essa razão, as tentativas de diferenciar o esporte dos jogos, entendendo os primeiros como sendo mais competitivos e os segundos menos competitivos e mais educativos, não conseguiram sucesso porque desconsideraram que o jogo e o esporte formam um todo de uma mesma relação. Isto é, o componente essencial do esporte e do jogo é a relação agonística, sem a qual nem o jogo nem o esporte podem ser realizados.

A relação agonística implica necessariamente competição, luta entre os elementos envolvidos no jogo ou no esporte. Tanto no jogo quanto no esporte, a competição é fator principal, o móvel dessas atividades. Um jogo simples como o par ou ímpar implica regras, em vencedor e vencido. Não se tem notícias de empate nesse jogo, mesmo sabendo que o empate é uma das possibilidades do *agons*.

O caráter agonístico, elemento primário dos jogos e dos esportes, não pode ser negado, sob pena de deixarem de existir. Por essa e outras razões, dificilmente os jogos e os esportes podem contribuir para uma formação cooperativa e solidária de seus participantes. Tanto nos jogos quanto

nos esportes, o caráter agonístico não se restringe às equipes oponentes. Ele serve de mediação também para os atletas dentro de cada equipe.

A solidariedade e a cooperação entre as equipes terminam no exato momento em que o jogo e o esporte começam, o mesmo ocorrendo entre os atletas no final das partidas. Quando a equipe é vencedora, o respeito e a solidariedade entre os atletas permanecem até o jogo seguinte. Porém, entre os atletas vencidos, ela geralmente termina com o apito final do árbitro e passa a predominar o jogo de culpa.

Não se pode esquecer que o abraçar, o beijar e toda excitação que os jogadores manifestam nos momentos de glória, quando suas equipes são vencedoras, não se reduz nem se explica pelo simples ato de ganhar e vencer. O ganhar e o vencer trazem consigo conquistas como dinheiro e reconhecimento, no caso dos esportes como o futebol, voleibol e outros.

Assim, marcar um gol ou conquistar um ponto não deve ser entendido apenas como um feito heróico ou “obra de arte”, conceitos que muitos locutores tentam induzir nas torcidas. O gol e o ponto possuem valor, o de que o homem jogador está em sua capacidade e habilidade de fazer gols e

marcar pontos. Uns valem pelos pontos que marcam, outros pelos pontos que evitam, mas no fundo todos são regidos pela mesma lógica, que é a do valor⁷, a que define o quanto vale o homem no jogo e no esporte.

Sob o manto da neutralidade, muitos autores preferem ignorar a lógica do valor presente nos jogos e esportes por meio de tentativas vãs de classificação. Assim, classificam os esportes em alto rendimento, escolar, comunitário, militar, classista, dentre outros, tendo como referência os praticantes e o local onde são realizados, e não seus elementos constitutivos primários. O local e os praticantes podem ser diferentes. Porém, essencialmente, os jogos e os esportes são os mesmos.

É um equívoco, desse modo, contrapor o esporte de alto rendimento, que representa o mais elevado nível de *performance* com vistas ao *record*, ao esporte escolar, com o discurso de que o segundo é diferente do primeiro e visa apenas à educação, à crítica e à cooperação entre os alunos.

Os defensores dessas ideias se esquecem de que ambos são educativos e, sobretudo, iguais como conhecimento universalmente difundido. Por exemplo, o componente agnóstico, o ato educativo e político, bem como os fundamen-

⁷ O valor de uma mercadoria expressa a forma histórica particular do caráter social do trabalho sob o capitalismo, enquanto dispêndio de força de trabalho social. O valor não é uma relação técnica, mas uma relação social entre pessoas que assume uma forma material específica sob o capitalismo e aparece como uma propriedade dessa forma (BOTTOMORE, 1983, p. 397).

tos técnicos do basquete, do voleibol ou do futebol, estão presentes tanto no esporte de alto rendimento, quanto no escolar. Uma coisa é discordar do direcionamento educativo e das finalidades do esporte de alto rendimento. Outra é pretender contrapor essa visão alterando apenas a adjetivação do esporte, isto é, de basquete de alto rendimento para basquete escolar.

Como já afirmado anteriormente, caso o basquete perca suas características essenciais e fundantes, ele poderá vir a ser qualquer outro esporte, menos o basquete. Por essa razão, ações como diminuir a altura da tabela; aumentar o número de participantes; permitir que se carregue a bola presa junto ao corpo (e outras “inovações”) não passam de recursos didático-metodológicos de ensino e que em nada alteram a essência do verdadeiro basquete.

É comum, ainda, argumentar que as crianças e os jogadores, ao “alterarem as regras do jogo”, tornam o esporte mais “cooperativo” durante a aula. É um ledor engano, porque em qualquer lugar onde o aluno queira jogar o basquete, terá que retornar às bases originais desse esporte. As modificações que ele aprendeu a fazer valem somente até o término da aula e sua vida não se limita às quatro linhas de uma quadra esportiva.

Em síntese, pode-se afirmar que, essencialmente, o jogo e o esporte formam um todo indivisível. Ambos são educativos e possuem função política determinada nas relações sociais. Não será a pedagogização ou a psicologização do esporte e do jogo que determinarão se esses fenômenos serão mais ou menos seletivos e competitivos, porque a seleção e a competição são seus elementos basilares, fundantes.

5 **TODA PRÁTICA É TEÓRICA E TODA TEORIA É PRÁTICA**

Quando se analisa a prática pedagógica de um professor, percebe-se que a grande maioria dos docentes não leva em conta a origem do conteúdo que escolhe para veicular em suas aulas.

Desconsideram, por exemplo, que todas as vezes que são selecionados conhecimentos para serem transmitidos aos alunos, selecionam, também, as ignorâncias que devem ser perpetuadas.

Na relação escolha do conhecimento *versus* escolha da ignorância, tem prevalecido muito mais a ignorância do que

o conhecimento, porque os planos de ensino são edificados do plano abstrato para o concreto, reforçando ainda mais os discursos que denunciam o distanciamento entre os conteúdos ensinados e as exigências reais da vida, razão pela qual a desqualificação dos alunos ocupa cada vez mais os noticiários e documentos brasileiros.

E pergunta-se: “Afim, os alunos considerados desqualificados e fracassados o são em que perspectiva? Sob a perspectiva dos conteúdos exigidos pela cultura escolar ou pela cultura do aluno?”

A resposta a essa questão não pode ser dada sem que a relação poder e conhecimento seja considerada e discutida, pois se trata de interesses diferentes e conflitantes.

O conflito se inicia no momento em que uma cultura deva prevalecer sobre a outra ou, em outras palavras, para que a cultura escolar se torne hegemônica, é necessário que a cultura do aluno seja sufocada. Uma das formas que a escola tem utilizado para concretizar e tornar sua cultura hegemônica é subtraindo, negando a história e a concreticidade social do aluno.

O discurso da igualdade universal entre os homens é a forma mais bem acabada de realizar esse feito, porque, ao

igualar abstratamente os homens, toda sua história fica dissimulada e, como num passe de mágica, o homem concreto se torna abstrato e vice-versa.

No caso específico da Educação Física e a política de inclusão escolar, vale destacar, para reflexão, dois aspectos que envolvem as pessoas com necessidades especiais. O primeiro diz respeito aos conhecimentos disponíveis no campo da Educação Física Adaptada e o segundo, ao entendimento histórico-social acerca da deficiência.

A respeito do primeiro, seguramente pode-se afirmar que a Educação Física brasileira, hoje, está passando por um dos desafios mais importantes de sua trajetória histórica, já que há uma nova realidade a ser enfrentada em face da política de inclusão escolar.

Afirma-se isso porque a história percorrida pela Educação Física, ao longo das últimas duas décadas, no Brasil, em que pese seu intenso envolvimento com as mais diversas formas de esportes adaptados desde os anos 70, apresenta, ainda, problemas das mais diferentes ordens e formas, como qualquer outra área do conhecimento, sobretudo no tocante ao atendimento, ao ensino e à pesquisa voltados para as pessoas com necessidades especiais (PNE).

Nesse contexto, poucos são, ainda, os professores de Educação Física que têm dúvidas em relação às possibilidades de essas pessoas praticarem algum tipo de atividade esportiva, recreativa ou de lazer.

Felizmente, os ideários perversos da aptidão física e da máxima *mens sana in corpore sano*⁸, combatidos longamente por diferentes autores brasileiros⁹, cederam, já há algum tempo, lugar para outra concepção de homem, corpo e movimento, considerando a diversidade humana, das diferenças, das desigualdades.

Com isso, o trabalho que a Educação Física vem desenvolvendo com as PNEs, nessas duas últimas décadas, oportunizou a abertura de novos campos de trabalho e pesquisas. A fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, a criação de um GT nos Congressos do CBCE, a inclusão de várias linhas de pesquisas nos Programas de Mestrados e Doutorado no Brasil, tanto em Educação quanto em Educação Física, o fortalecimento do Comitê Paraolímpico Brasileiro e as grandes conquistas dos atletas nas Paraolimpíadas na China, por exemplo, corroboram essas afirmações. Acredita-se que tudo isso seja fruto de uma longa luta social, envolvendo diferentes segmentos “de” e “para” deficientes¹⁰ brasileiros e de outras nações.

⁸ Esta máxima valoriza e confirma a ideia de superioridade do espírito sobre o corpo, pois “[...] significa que a educação física rigorosa põe o corpo na posse de saúde perfeita, permitindo que a alma se desprenda do mundo do corpo e dos sentidos para melhor se concentrar na contemplação das ideias. Caso contrário, a fraqueza física torna-se empecilho maior à vida superior do espírito”.

⁹ Ver a respeito em Castellani Filho (1998), Soares e outros (1992), Soares (1994).

¹⁰ Instituições de deficientes são aquelas fundadas e dirigidas somente por pessoas deficientes, enquanto que instituições para deficientes são aquelas fundadas e dirigidas por pessoas não deficientes.

Por essas razões, atualmente, as PNEs que tiveram acesso aos esportes atingiram um razoável estágio em termos de participação e desenvolvimento físico desportivo. Basta olhar a quantidade de atletas existentes, o número de disciplinas voltadas para esse fim nos cursos de graduação em Educação Física e o contingente de professores atuando na área, que se terão as mais claras respostas.

Por isso, não se pode, em face da política de inclusão, continuar querendo ensinar os mesmos conhecimentos para todas as crianças. Por exemplo, os deficientes mentais podem e devem estar no ambiente escolar comum, porém as exigências e os conhecimentos a eles atribuídos devem levar em conta sua realidade nas relações sociais. Preparar um indivíduo, tendo como referência sua concreticidade ou a abstração que se faz dele, faz muita diferença.

Uma coisa é querer que esses indivíduos façam, aprendam e tenham comportamentos similares aos das outras crianças. Outra é respeitá-los concretamente e lhes oportunizar conhecimentos e aprendizados compatíveis com suas diferenças.

Cabe ressaltar que os defensores dos denominados “currículos funcionais”¹¹ conseguem, na segunda perspec-

¹¹ O currículo funcional propicia ao aluno deficiente mental acesso às atividades de vida diária, sem preocupação única com alfabetização, como os outros currículos. A denominação poderia ser mais adequada tendo em vista que todo currículo em tese deveria ser funcional.

tiva, realizar esse trabalho muito bem com os deficientes mentais. Acontece, porém, que essa visão curricular não atende aos interesses educacionais das escolas comuns, que historicamente balizaram seus currículos em concepções igualitárias e ideais de homem. É perceptível, ainda, nesses exemplos anteriores, que a concepção materialista ou idealista do professor faz muita diferença na prática escolar.

Ainda sobre o conhecimento disponível e utilizado pela Educação Física Adaptada, não se pode perder de vista que essa área do conhecimento sempre trabalhou na perspectiva da adaptação aos PNEs dos conhecimentos universalmente produzidos e disseminados.

Os técnicos e os professores fazem as adaptações quando transferem, como se fosse a única possibilidade, os conhecimentos das diferentes modalidades esportivas conhecidas e universalmente disseminadas (basquete, futebol, voleibol, natação, tênis, dentre outras) para a prática dos “deficientes”. Adaptam os fundamentos e as regras e, à medida que os problemas vão surgindo no interior das práticas, novas mudanças vão sendo realizadas na tentativa de adequar o inadequado.

Essa forma de pensar possui grande similitude com o famoso ideário da equalização social, presente no escolanovis-

mo. Essa concepção acreditava na possibilidade de se corrigir a marginalidade, fruto das desigualdades sociais, pela via do ajustamento, da adaptação dos indivíduos à sociedade, incutindo-lhes o sentimento de aceitação passiva e alienada. Além disso, ela tem profundas implicações sociopolíticas e econômicas, principalmente quando a adaptação é colocada como sinônimo de equalização ou equidade de oportunidades.

Uma das implicações diz respeito aos mecanismos utilizados pela sociedade, via escolas, partidos políticos, igreja e outras instituições sociais, que buscam sempre, a todo custo, a hegemonia de valores, leis, crenças e conhecimentos. Para que isso ocorra, outros valores, leis e conhecimentos necessitam ser sufocados.

No caso específico da Educação Física, para que os conhecimentos produzidos e disseminados nos esportes possam prevalecer, é necessário que a adaptação ocorra. Advogar a adaptação significa, em última instância, defender a hegemonia de um corpo de conhecimento sobre outro, mesmo que esse outro ainda nem tenha se esboçado.

Muitos profissionais da Educação Física acreditam que, ao adaptarem os conhecimentos existentes aos PNEs, estão realizando um grande feito ou sendo extremamente criativos.

No modo particular de entender, todo esse sucesso e criatividade existem, porém estão servindo muito mais para manter o princípio da igualdade universal entre os homens e as mazelas daí decorrentes do que para explicitar o princípio da diferença e da desigualdade, na tentativa de superação desse quadro social.

É muito interessante como essa questão contraditória se apresenta na realidade objetiva: os professores que trabalham com deficientes, em sua grande maioria, se apresentam contra a discriminação, o preconceito e a segregação social. Entretanto, o corpo de conhecimentos que utilizam, na prática, na tentativa de vencer esses comportamentos indesejáveis, os conduz diretamente à manutenção desses mesmos comportamentos. Em outras palavras, os professores precisam, no discurso, ser o que não são (contra a discriminação e o preconceito) para, na prática, conseguirem ser o que realmente são (preconceituosos e discriminadores).

E podem ser feitas mais perguntas: “Será que esses profissionais não percebem os componentes de poder e interesse presentes em todos os conhecimentos? Que são justamente esses interesses e poderes imbricados nos conhecimentos que determinam quem tem e quem não tem valor social?”

Vale aqui lembrar Habermans (1987, p. 50), que ensina a esse respeito que:

[...] o saber não pode, enquanto tal, ser isolado de suas consequências. Não é pela contemplação de algo, na suposta apropriação conceitual daquilo que as coisas são num determinado instante, que os homens aprendem, mas pela transformação desta coisa, pelas consequências que seu saber opera no real [...]

Nessa linha de raciocínio, os profissionais envolvidos com a Educação Física adaptada necessitam produzir conhecimentos que tragam consequências e contribuam para modificar o atual quadro social em que vivem as PNEs.

E é justamente aí que reside o grande desafio da comunidade científica da área, isto é, conciliar a função social da escola com os princípios da Educação Física Adaptada e os princípios da inclusão escolar, que, em tese, são contraditórios.

O mais interessante de tudo isso é que tanto os princípios da Educação Física Adaptada quanto os da inclusão escolar, em última análise, defendem os mesmos valores, porém às avessas. À guisa de exemplificação, os defensores

da Educação Física Adaptada, contraditoriamente, sempre defenderam e apoiaram as políticas inclusivistas, todavia sempre realizaram práticas segregadoras.

Com isso, as políticas segregadoras e inclusivistas, mesmo sendo contraditórias, se identificam, fazendo com que os princípios inclusivistas da Educação Física Adaptada se tornem princípios segregadores.

Isso tem ocorrido porque a grande maioria dos profissionais da área não têm tido a preocupação (ou nem percebem) que a concepção de homem, presente em seus discursos e práticas, é contraditória.

Falam e lutam por um homem e uma sociedade onde todos sejam iguais, tenham as mesmas condições, os mesmos direitos e deveres. Porém, trabalham com um homem concreto, diferente, discriminado, desigual, e utilizam como instrumental os conhecimentos gerados historicamente para atender às características e valores desse primeiro tipo de homem.

Diante dessa contradição, esses profissionais, ao invés de enfrentá-la na busca de sua superação, optam por práticas e discursos adaptativos, reorganizadores, maquiadores

do real, dando uma “nova” feição, uma “nova” aparência a essa realidade.

Acontece, porém, que a questão principal – homem concreto, desigual e diferente tratado como homem abstrato e igual – continua presente e sem solução.

A persistir essa ação, não há dúvidas de que, por mais que tentem, pela via da adaptação pura e simples, solucionar esse problema, a história, por estar em movimento e ser condicionada, conduzirá o processo sempre para o eixo central do pensamento dominante e hegemônico, que é o da pseudoigualdade universal entre os homens.

Essa tendência fará com que todas as ações políticas centradas nas adaptações tendam a conduzir os parâmetros avaliativos e os resultados esperados para bem próximo dos valores preconizados pela base igualitária. A condição de segregação consentida em que vivem os PNEs, matriculados em salas regulares, são exemplos inequívocos dessa realidade. Esses alunos frequentam regularmente as aulas e no entanto, continuam retidos anos e anos na mesma série. Os avanços para as séries seguintes ocorrem muito mais pela benevolência dos professores do que pelos conhecimentos que dominam. Essa situação, gerada pela contradição entre

inclusão e segregação, tem como principal responsável a organicidade escolar que em nada mudou para atender a esses alunos considerados especiais.

A concepção de que a sociedade segrega e discrimina os deficientes pela falta de preparação, escolarização ou formação profissional encerra meias verdades. Afirma-se isso tendo como referência a negação histórica que sempre existiu do estado de deficiência desses indivíduos.

A negação do estado de deficiência ocorre antes mesmo da criança nascer. Basta perguntar para uma mulher ou homem qual a sua preferência de gênero em relação ao futuro bebê? A resposta será sempre a mesma “desde que seja perfeita e nasça com saúde, qualquer sexo serve”.

Essa resposta pode parecer óbvia, coerente e a mais oportuna. Porém, os respondentes utilizaram em suas respostas imagens virtuais do filho que sempre quiseram ter. Em outros termos, a lógica de pensamento leva em conta apenas dois aspectos:

- a) sexo masculino ou feminino;
- b) com saúde e perfeição.

Caso os futuros pais tivessem levado em consideração não somente imagens, mas as possibilidades reais, teriam considerado três aspectos:

- a) sexo masculino ou feminino;
- b) com saúde e perfeição;
- c) diferentes ou deficientes.

Apesar de, na pesquisa, todos terem dado a primeira resposta, no fundo têm consciência da possibilidade de virem a ter um filho portador de alguma anomalia.

Mesmo o casal não admitindo em hipótese alguma a alternativa “c”, o medo de ela vir a se concretizar o acompanha durante toda a gestação. Assim, a felicidade dos pais e familiares com o nascimento dos filhos não fica resumida ao ato de a criança nascer, de estar viva, mas também ao fato de ela estar “perfeita”, sem nenhuma anomalia ou diferença.

Essa constatação permite afirmar que os deficientes são mortos antes de nascer ou, em outras palavras, a sociedade, ao mesmo tempo em que faz o discurso virtual da igualdade

entre os homens, nega radical e concretamente todo estado de deficiência humana, estado de ser diferente, de ser desigual.

Mais uma vez, reafirmam-se as observações iniciais de que, quando há a união entre Ser e pensamento, virtualmente, tudo é possível. Porém, quando se separa o Ser pensante do conteúdo de seu pensamento, condicionando esse conteúdo à dinâmica da história, percebe-se que a realidade é um dado primário e não secundário, como pretendem os idealistas. Por essa razão, conhecimento e interesse não podem ser tratados isoladamente.

As consequências dessa postura virtual têm sido dramáticas para a vida das PNEs. Muitas, por mais que lutem, ou demonstrem capacidade, eficiência e tolerância, não conseguem ser aceitas socialmente. A negação do estado de deficiência tem falado mais alto nas relações sociais vigentes.

Por isso, é comum encontrar mães e pais que afirmam constantemente, no plano virtual, que não consideram seus filhos deficientes, que os tratam como os demais, que os amam como amam a qualquer outro filho.

Essa forma de pensar deixa clara, nas entrelinhas, a não aceitação dos pais. Seus filhos são concretamente diferentes

e se aceitassem esse estado de deficiência, jamais os comparariam com os outros filhos ou os considerariam normais. Entretanto, essa forma velada de agir, dando a entender que todos, mesmo os diferentes, são iguais, é uma postura perigosa e não contribui para a aceitação e reconhecimento do real estado de deficiência.

Com isso, o estado de deficiência concreto passa a ser visto como abstrato. Esse esvaziamento de seu conteúdo (a diferença), ao invés de resolver o problema, o aguça ainda mais, pois torna todo e qualquer processo educacional quase que impossível de ser alcançado.

Fica difícil seu alcance na medida em que os educadores têm que conciliar currículo igualitário com indivíduos diferentes. Essa situação fica ainda mais complicada se for adicionada nessa relação a luta que existe entre os interesses e poderes dos conhecimentos que fazem parte da cultura escolar, e os interesses e poderes dos conhecimentos que circundam a cultura do aluno.

A inclusão escolar, ao pretender harmonizar essa luta de poder e interesses, tem explicitado os limites e as possibilidades da escola regular brasileira. Os condicionantes históricos negados e as contradições que sempre ronda-

ram os ambientes escolares como fantasmas, com o advento da inclusão, adquiriram vida e vagam pelos corredores e salas de aulas em busca de seus espaços usurpados. Têm restado aos professores e dirigentes o pânico e a insatisfação generalizada.

Não se pode esquecer que os PNEs podem se relacionar com os outros homens de diferentes formas e, geralmente, a escola exige e oportuniza-lhes apenas a relação convencional e dominante, expressa por meio da linguagem oral e escrita.

Antes de pensar ou lutar para que o PNE tenha acesso às classes comuns, é preciso superar essa estrutura atual de escolarização rumo à escola não seriada e pluricurricular¹² ou outra que dê condições de trabalhar o uno e o diverso simultaneamente.

¹² Na escola não seriada, existe a possibilidade do trabalho simultâneo de várias propostas curriculares capazes de atender às diferenças individuais dos alunos. É possível, por exemplo, ensinar tanto as crianças deficientes quanto as normais no mesmo espaço e tempo de escolarização.

Além disso, há ainda a resistência dos defensores das escolas especiais, que querem a sua manutenção, com o discurso de que as PNEs especiais (paralisia cerebral, mental profunda, autismo) necessitam ser escolarizadas como as outras pessoas, porém em ambientes especiais.

Mas será que a ideia de escolarização, de ter que aprender a ler e a escrever, é uma necessidade dessas pessoas ou de seus pais e professores? Por que a escola comum não pode oportunizar a essas pessoas currículos diferenciados, como, por exemplo, os chamados programas funcionais?

As pesquisas (ENGLERT et al., 1992) têm demonstrado que a escolarização de crianças deficientes, em ambientes de classes regulares, possibilita-lhes vivenciarem um contexto de aprendizagem mais significativo e motivante, pois suscitam esforços de colaboração superiores aos da segregação vivenciada nas escolas especiais.

A ideia de inclusão não visa a atender somente às crianças rotuladas de deficientes, mas representa um avanço nas relações estabelecidas na escola regular. Significa avanço na medida em que todos os princípios que até hoje nortearam a escola regular terão que ser revistos e superados, principalmente a pesada e ultrapassada estrutura organizacional da escola. Caso isso não ocorra, toda e qualquer tentativa de mudança rumo à inclusão não passará de mais uma tentativa frustrada, que, infelizmente, somente a história demonstrará.

6 A “DEFICIENTE” HISTÓRIA DOS DEFICIENTES

Os problemas sociais que envolvem as pessoas com deficiência acompanham os homens desde os tempos mais remotos da civilização. Apesar disso, muito pouco ou quase nada foi escrito pelos historiadores. A maioria das obras existentes faz menção a essas pessoas de forma genérica, como por exemplo, velhos, deficientes e doentes. Essa falsa identificação torna difícil entender-se especificamente cada segmento, mesmo se sabendo que a discriminação e o preconceito se manifestam em todos eles.

O objetivo deste capítulo é destacar e correlacionar alguns fatos históricos ocorridos em séculos passados com os problemas enfrentados atualmente pelas pessoas com deficiência. Utilizaremos como fonte de informações algumas obras que abordam o tema com autoridade e competência (GOFFAM, 1982; LERY, 1911; SILVA, 1987; SOUTLEY, s. d.).

Esses trabalhos contêm dados históricos extremamente ilustrativos de como os homens se relacionavam com as pessoas com deficiência, desde a idade da pedra lascada, passando pelas culturas antigas (egípcias, hebraica, grega e

romana), pela Idade Média, Renascimento, até o século XX. Mais especificamente, no caso da história do Brasil, desde o período colonial até os dias atuais.

Silva deixa claro, em sua obra, a evolução, nas diferentes culturas, da forma de tratamento atribuído à pessoa com deficiência. Por exemplo, na Antiguidade podem-se observar basicamente dois tipos de atitude para com as pessoas idosas ou com deficiência: uma atitude de aceitação, tolerância, apoio e assimilação, e outra de eliminação, menosprezo ou destruição (SILVA, 1987, p. 39).

Nas culturas primitivas, que sobreviviam basicamente da caça e da pesca, os idosos, doentes e deficientes eram geralmente abandonados, por considerável número de tribos, em ambientes agrestes e perigosos, e a morte se dava por inanição ou ataque de animais ferozes. O estilo de vida nômade não somente dificultava a aceitação e manutenção dessas pessoas, consideradas dependentes, como também colocava em risco todo o grupo, face aos perigos da época.

Vejam que o elemento determinante da vida ou morte da pessoa com deficiência, na tribo, nessa época, era o primado do coletivo sobre o individual, isto é, para essas tribos qualquer pessoa (individual) que colocasse em risco

a segurança e perpetuação da tribo (coletivo) era eliminada. Essa visão pode parecer, para muitos, condenável. Porém, se analisarmos com bastante cuidado essa atitude tribal, vamos perceber que seus valores e princípios estavam coerentes com suas ações. Atualmente, no primado do individualismo, em nível do discurso, não abandonamos nem matamos nossos velhos e deficientes. Porém, na prática, os idosos são entregues aos asilos e por lá ficam até a morte, sem amparo da família, e os deficientes sofrem, de forma velada, todo tipo de discriminação e abandono.

De acordo com Silva, existia nas florestas situadas entre o Sul do Sudão e o Congo uma tribo muito primitiva denominada Azande. Os componentes dessa tribo, apesar de acreditarem em feitiçaria, não chegaram a relacionar defeitos físicos com intervenções sobrenaturais. As crianças consideradas anormais nunca foram abandonadas ou mortas. Para eles, dedos adicionais nas mãos ou pés eram bastante comuns e se orgulhavam de possuí-los.

Outra tribo mencionada pelo autor é a dos Xangga, que vivia ao norte da Tanzânia, leste da África. Vivendo em estado primitivo, esses povos também não prejudicavam ou matavam as crianças ou adultos com deficiência. Acreditavam que os maus espíritos habitavam essas pessoas e nelas

arquitetavam a maldade e se deliciavam, para tornar possível a todos os demais membros a normalidade.

Essa proteção aos velhos e deficientes não ocorria em outras tribos, como a dos Esquimós, entre os séculos XVII e XVIII nos territórios canadenses de hoje, ou como a dos índios Ajores, que viviam nas regiões pantanosas entre os rios Otunques e Paraguai, na Bolívia. Os primeiros deixavam os velhos e deficientes por sua própria conta em locais próximos dos pontos onde todos sabiam ser a área de convergência contínua e de aparecimento dos ursos brancos, para serem por eles devorados. Os ursos brancos eram considerados animais sagrados e de grande utilidade para a tribo e, por isso, deviam manter-se bem alimentados. Assim, sua pelagem mantinha-se, também, em ótimo estado para, quando mortos, bem agasalharem a população.

Os segundos, por sua vez, devido ao nomadismo da tribo, eliminavam os recém-nascidos com deficiências, ou mesmo aqueles indivíduos não desejados. Quanto aos velhos ou aqueles que, devido às circunstâncias, ficaram deficientes, eram enterrados vivos, por solicitações próprias ou mesmo contra sua vontade. Consideravam alguns esse tipo de morte altamente desejável, pois a terra os protegeria contra tudo e contra todos.

A concepção de que a deficiência é um sinal de desarmonia ou obra dos maus espíritos acompanhou o homem pelas diferentes épocas da história. Entre os Hebreus, por exemplo, toda doença crônica ou deficiência física, ou qualquer deformação corporal simbolizava impureza ou pecado. Essa relação com o “impuro” era tão forte a ponto de Moisés, em seu livro “Levítico” (conjunto de normas e orientações para sacerdotes), dizer:

[...] o homem de qualquer família de tua linhagem que tiver deformidade corporal, não oferecerá pães ao seu Deus, nem se aproximará de seu Ministério; se for cego, se coxo, se tiver nariz pequeno ou grande, ou torcido; se tiver pé quebrado ou a mão; se for corcunda.

Relata a história que Moisés tinha um grave problema de comunicação. Foi necessário seu irmão Aarão acompanhá-lo em todas as suas horas, tanto para convencer os líderes hebreus, quanto para falar ao faraó nas horas aprazadas.

Outro exemplo do significado estigmatizante e de desarmonia que tem acompanhado historicamente a visão da deficiência está presente no Código de Hamurabi, existente no Museu do Louvre, em Paris. Trata-se de uma pequena coluna

de 2,25m de altura, de cor negra, em forma de cone e toda escrita em caracteres cuneiformes. Essa obra está dividida em 46 pequenas colunas em toda a sua volta, com 3600 linhas escritas. É a coleção mais antiga de leis que se conhece; bem mais antiga do que o Decálogo de Moisés e do que as normas por ele traçadas no Levítico. Veremos alguns pontos desse código de leis que indicam, como punição, as amputações.

De hoje em diante [...] se alguém apagar a marca de ferro em brasa de um escravo, terá seus dedos cortados. Se um médico operar um patrício com faca de bronze e causar-lhe a morte, ou abriu-lhe a órbita do olho e causou-lhe a destruição, terá sua mão cortada. Se um escravo disser ao seu dono: tu não és meu senhor, seu senhor provará que o é e cortará sua orelha. Se um homem bater em seu pai, terá as mãos cortadas [...] um olho por um olho, um dente por um dente. Trata-se de uma justiça sem piedade. Se um homem tira o olho de um patrício, também seu olho será tirado; se ele quebrou o osso de um patrício, seu braço será quebrado. As classes inferiores da sociedade também merecem compensações. Se ele tirou o olho ou quebrou o osso de um plebeu, ele deverá pagar uma mina de prata; se foi de um escravo seu pagará a metade do preço [...] (SILVA, 1987, p. 78).

Essa prática da amputação como mecanismo de punição e estigmatização era muito comum entre os povos antigos, conseguindo sobreviver até os dias de hoje, em determinadas civilizações. Esses sinais – amputações – objetivavam informar a todos que o portador era escravo, criminoso ou traidor.

A esse respeito, Goffman (1982) distingue três tipos de estigmas nitidamente diferentes, utilizados pelo homem e ainda presentes na sociedade. Segundo esse autor:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo, as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação, e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.

Em todos esses exemplos de estigmas, podemos perceber a necessidade última que os povos tinham de diferenciar e associar a maldade ao corpo disforme ou mutilado.

Na Idade Média, os indivíduos que apresentavam qualquer “deformação física” tinham poucas chances de sobrevivência, tendo em vista a concepção dominante de que essas pessoas possuíam poderes especiais, oriundos dos demônios, bruxas e/ou duendes malignos. Nessa época, ainda, por falta de conhecimentos mais profundos a respeito das doenças e suas causas, pela falta de educação generalizada e o receio do desconhecido e do sobrenatural, o povo tinha verdadeira necessidade de dar aos males deformantes uma conotação diferente e misteriosa, muito mais diabólica e vexatória do que qualquer outro sentido positivo (SILVA, 1987, p. 216).

A ligação do demoníaco, do satânico à deformidade física, durante essa época, pode ser facilmente percebida, bastando olhar os quadros pintados para que se tenham respostas as mais claras. Nesses quadros, tanto os dos espíritos malignos da hierarquia imaginária de Satã, quanto os seres lendários e de comportamento malévolo e desumano, são invariavelmente representados por seres como rostos monstruosos, os pés deformados, as cabeças enormes ou muito

pequenas, as orelhas desproporcionais, o nariz aquilino muito comprido, corcundas, membros retorcidos e, apesar dos esforços eventuais dos grupos religiosos ou mesmo da própria doutrina cristã, o povo em geral acreditava que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente também deformada.

Não podemos dissociar essas concepções ou ligações das deformações com o demoníaco das crenças religiosas dominantes na época. O Cristianismo sempre pregou a existência de um Deus onipotente, onipresente e onisciente, puro e acima do bem e do mal. A ideia dominante de um Deus perfeito e do homem à sua imagem e semelhança trouxe aos mutilados e deformados a condenação sumária, como coisas do demônio. Isso fica claro nas escrituras sagradas. Caso queira comprovar isso, procure saber em sua cidade se existe algum padre, bispo ou cardeal deficiente. Portanto, essa ligação direta entre perfeição divina e mutilação ou deformação tem condenado as pessoas com deficiência há séculos.

Somente com o advento do Renascimento a situação da pessoa com deficiência conseguiu caminhar rumo à superação dessa fase negra da história do homem. É importante destacar que o período renascentista teve seu início no fim

do século XIV, foi até o fim do século XVI e se difundiu da Itália para outros países da Europa, representando um grande marco no campo dos direitos e deveres dos deficientes.

A fundamental característica humanista desse período, que buscava o reconhecimento do valor do homem e da humanidade associada ao naturalismo, foi o renovado interesse pela pesquisa direta na natureza, que trouxe grandes avanços no campo da reabilitação física, pois, a partir daí, estudos e experiências nessa área do conhecimento começaram a ser realizadas com relativos êxitos.

Inegavelmente, apesar da situação marginal da pessoa com deficiência não ter sido alterada significativamente nesse período, modificações ocorreram nas relações entre os homens considerados “normais” e os deficientes. Por exemplo, na Inglaterra foi criada a Lei dos Pobres, pelo Rei Henrique VIII. Essa Lei obrigava todos os súditos a recolherem a chamada “taxa da caridade”, que tinha a função de auxiliar os pobres, velhos e deficientes. Na França foi fundado (1554) o *Grand Bureau de Pauvres*, composto por burgueses importantes e através do qual as contribuições recolhidas eram destinadas à manutenção dos hospitais da Trindade e das *Petites Maisons*, que atendiam doentes pobres, paralíticos, amputados, cegos e portadores de outras deformações.

Existiam, ainda naquela época, grandes personalidades famosas portadoras de alguma anomalia congênita ou adquirida. Dentre estas, destacamos:

- a) Luís de Camões, cavaleiro e fidalgo português, que perdeu um de seus olhos em luta contra os marroquinos. É considerado um dos maiores poetas portugueses;
- b) Galileu Galilei, matemático, astrônomo, inventor do telescópio. Revolucionou o mundo com a teoria heliocêntrica. Ficou cego nos últimos quatro anos de sua vida e, mesmo assim, continuou estudando e pesquisando;
- c) Johannes Kepler, astrônomo alemão, desenvolveu importantes estudos sobre o movimento dos planetas. Kepler tinha uma séria deficiência visual causada por sarampo adquirida aos quatro anos de idade;
- d) Ludwig Von Beethoven, considerado um dos maiores gênios da música erudita. Perdeu totalmente a audição nos últimos anos de vida. Mesmo assim, conseguiu compor suas obras mais famosas, “Apassionata, Sonata ao Luar e Sinfonias número 3 até 6.

Apesar das evidentes demonstrações de capacidades e habilidades dessas pessoas “deficientes ilustres”, ao longo da história a situação da pessoa com deficiência, principalmente as pertencentes às camadas mais baixas da sociedade, continuou a mesma, isto é, elas eram marginalizadas e discriminadas. A grande maioria das instituições e organizações de reabilitação, criadas para atender aos pobres, velhos e paráliticos, pautava seu trabalho numa filosofia assistencialista, filantrópica e segregacionista. Some-se a isso o fato de os deficientes não serem vistos como seres úteis. A visão utilitária somente ocorreu depois da revolução industrial. A recuperação e o aproveitamento das habilidades e capacidades dessas pessoas passaram a ser alvo de luta para atender ao mercado de trabalho em expansão.

No Brasil, diferentemente do resto do mundo, em seu período colonial, era raríssimo se encontrar aleijados, cegos, surdos-mudos, coxos entre os indígenas brasileiros. Os dados históricos consultados indicam que as poucas anomalias físicas que alguns índios portavam eram fruto de guerras ou acidentes na selva. A deficiência física de origem congênita ou como consequência de doenças incapacitantes não foi notada. Os historiadores afirmam que nos casos congênitos as crianças eram sacrificadas pelos pais após o nascimento.

A esse respeito, no ano de 1998 estudamos no Estado de Roraima o infanticídio entre os índios Macuxis. Nasceu uma criança com hidrocefalia na tribo, e a mãe (contra sua vontade) e a criança foram levados à Casa do Índio, em Boa Vista. Assistida pelos médicos, a criança reagia bem, mas a mãe, mesmo assim, retirou-a durante um descuido das enfermeiras, levou-a para a selva e a matou, repetindo com isso uma tradição secular.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que os graus de discriminação e segregação da pessoa com deficiência, ao longo da história, em que pesem os avanços ocorridos nos campos sociais e econômicos, muito pouco se modificaram no mundo contemporâneo. Elas continuam sendo vistas como inferiores, menos capazes para o trabalho, sem acesso às principais riquezas geradas pelos homens e vítimas veladas de preconceito e discriminação.

Não podemos desconsiderar as lutas sociais em prol dessas pessoas, as políticas públicas existentes em todo o mundo e os grandes avanços ocorridos no campo científico, visando a minorar sofrimentos e melhorar a capacidade interativa com as outras pessoas, por meio de adaptações, órteses e próteses diversificadas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ARANHA, Lúcia. *Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação*. São Paulo: Educ, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente. *Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394/96. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1996.

CAMPBELL, Jack (Org.). *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. *A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina*. 1982. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1982.

CARDIA, Martha Heloísa César. *O deficiente mental na entrevista no processo de profissionalização*. 1993. Dissertação (Mestrado) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

CARMO, A. A. do. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília, DF: Escopo, 1991.

_____. *Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

_____. Inclusão escolar e Educação Física: que movimentos são esses? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS, 2001, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abradecar, 2001.

_____. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. *Integração*, Brasília, DF, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CASTRO, Celso. Os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. *Antropolítica*, Niterói, n. 2, p. 61-78, 1997.

CORRÊA, Maria Aparecida dos Santos. *Classe especial: um outro lado do fracasso escolar*. 1993. Dissertação (Mestrado) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

DUBREUIL, Bertrand. *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté*. Paris: Dunod, 2002.

EGAN, Kieran. *A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ENGLERT, R. et al. Defining and redefining instructional practice in special education: perspective on good teaching. *Teacher Education and Special Education*, [S. l.], v. 15, no. 2, p. 62-86, 1992.

FERNANDES, A. C.; CARMO, A. A. (des)Integrada concepção de integração. *Revista Mensagem da APAE*, Brasília, DF, n. 80, p. 21-33, jan./mar. 1996.

FONSECA, Vitor da. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FROMM, E. *Concepção marxista de homem*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GOFFAM, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. São Paulo: Zahar, 1982.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

JEANNE, P.; FUSTER, P. *Enfants handicapés & integration scolaire*. Paris: Bordas Pedagogie, 2002.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Porto: Rés, [1985].

LÉRY, Jan de. *Viagem à terra do Brasil*. Rio de Janeiro: Exército, 1911.

LIBERMAN, Romain. *Handicap et maladie mentale*. 15. èd. Paris: Universitaires de France, 1999.

MANTOAM, M. T. E. et al. *A integração de pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

MANZINI, Eduardo José. *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão dos egressos*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 1989.

MARINHO, Inezil Pena. *A oportunidade da criação da carreira de técnico de Educação Física*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

_____. *Sistemas e métodos de Educação Física*. [S. l.]: Brasil Ed., 1958.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação integrada do portador de deficiência mental. *Integração*, Brasília, DF, n.16, p. 27-32, 1996.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação escolar: comum ou especial*. São Paulo: Pioneiras, 1987.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Saberes, imaginários e representações da educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PEREIRA, Olívia et al. *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Otto M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

SKLIAR, Carlos. *Educação & exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Carmen L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Carmen L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUTLEY, Robert. *História do Brasil*. Tradução Joaquim de Oliveira Castro. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, [s. d.].

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Curriculum consideration in inclusive classroom: facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul Brookespublishing, 1992.

SPIVAK, Marcel. L'école supérieure d'éducation physique de Joinville-le-Pont, 1852-1939. *Revue Historique des Armées*, Paris, n.1, p. 37-47,1985.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

THOMAS, Raymond. *Histoire du sport*. 3. èd. Paris: Press Universitaire de France, 1991a.

_____. *Que sais-je?: éducation physique et sportive*. Paris: Press Universitaires de France, 1983.

THOMAS, Raymond. *Que sais-je?:* histoire du sport. 15. èd.
Paris: Press Universitaires de France, 1991b.

VIAL, Monique. *Integration or marginalisation?:* aspect de
l'éducation spécialiste. Paris: L'Harmelton, 1982.

_____. *Les origines de l'enseignement spécial en France.*
Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1996.

EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DE UMA NOVA RE-SIGNIFICAÇÃO

Eliana Lucia Ferreira*

* Doutora em Educação Física – Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).



1 INTRODUÇÃO

Introduziremos nossa reflexão sobre a questão da inclusão nas aulas de Educação Física, formulando algumas observações a respeito do espaço escolar e da relação corporal entre os sujeitos que a praticam. Interessa-nos, sobretudo, pensar como corpos materialmente diferenciados podem fazer parte deste espaço marcado pela pluralidade corporal que potencializa e valoriza sujeitos diferenciados pelas (grandes) habilidades corporais.

A palavra inclusão traz o sentido de admitir, permitir a quem chegou atrasado estar junto, passando a ser compreendido/incorporado por um determinado grupo já existente. Ao contrário da palavra inclusão tem-se presente a exclusão, que traz o sentido a *priori* de incompatível.

A primeira vista, ambos termos implicam ambiguidades de significações, mas por outro lado, eles designam características em comum, pois inclusão e exclusão, embora possuem usos diversos, ambos invocam pertencimento social.

Nesta perspectiva ao buscarmos o entendimento da palavra inclusão escolar, percebe-se no implícito que as pessoas

com deficiência, que eram consideradas incompatíveis socialmente, trazem consigo o sentido da diferenciação. No entanto, é explícito que é na diferença que o contexto social tem apontado avanços indistintamente, resguardando assim, o direito à diferença na igualdade de direitos. O que está posto aqui, é que é necessário Diferenciar, excluir para instituir, Incluir.

O processo de inclusão escolar está sendo definido num espaço/lugar resultante das articulações e das desarticulações entre as multiplicidades culturais e sociais. numa tensão/distensão emaranhada de diferenças e semelhanças, disputas e alianças.

Ao longo da história, muitos dos espaços sociais foram negados à pessoa com deficiência e, entre eles, “o espaço escolar”. Entendendo a real necessidade de mudança nesse quadro, a legislação de atendimento educacional especializado nos estabelecimentos de ensino norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96) e pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 555/2007), assim como pelas Leis nº 10.048 e 10.098 de 2000, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito social, cultural e educacional.

Sendo assim, a presença de pessoas com deficiência na rede de ensino é assegurada pelos direitos à igualdade de oportunidades e à participação social (AMARAL et al., 1998, p.3). No entanto, não se trata, incluir não é apenas, garantir estar junto, o direito ao acesso escolar, nem tão pouco garantir ou reconhecer o direito à igualdade de oportunidades, mas sim, assegurar e dar condições para que a permanência dos alunos com deficiência na escola aconteça com sucesso, num processo constitutivo de respeito, equiparação e conhecimento.

No entanto, os conceitos e as concepções equivocados sobre deficiência ainda fazem parte do imaginário social, o que acarreta sérias atitudes de exclusão (BISSOTO, 2013). Reside, aqui, uma segregação social. Esta segregação muitas vezes passa a fazer parte da identidade da pessoa com deficiência, fazendo-o sentir-se impotente perante os mecanismos sociais.

É fato que a proposta da inclusão escolar, em muitos lugares, ainda, apresenta-se num espaço abstrato, onde a ordem do conhecer encontra-se em um momento de crise, rupturas, dissonâncias e contradições em relação a ordem do fazer.

Fazer a inclusão escolar não é um acontecimento singular e contingente, é pulverizar uma proposta de mudança social em busca da legitimação das mudanças culturais que se faz presente nesta sociedade contemporânea que se sustenta e privilegia o diferente, o inédito, o espetacular.

Atualmente a quebra do unívoco social e a busca pelos corpos múltiplos abrem espaço para repensar o espaço escolar, que esta tendo que se reinventar, se reorganizar e se redefinir.

Nesta nova perspectiva, o espaço escolar das aulas de Educação Física, estão se tornando um foro para celebrar as diferenças corporais, oferecendo a oportunidade de fortalecer e divulgar valores e manifestações que perpetuam a expressão de identidades, contribuindo para a promoção, valorização e salvaguarda da cultura e do direito do cidadão se manifestar corporalmente.

Se por um lado, tradicionalmente, as aulas de educação física são organizadas e planejadas supondo alunos homogêneos, o que deixa os alunos com deficiência limitados no que tange aos seus direitos de participação efetiva nas atividades propostas (ECHEITA, 2009), onde as ações propostas ainda estão muito determinadas pela concepção de movimento corporal padronizado.

Por outro lado a presença de corpos diferenciados neste espaço antes reservado a perfeição está suscitando implicações para uma nova proposta do que seja efetivamente as atividades nas aulas de Educação Física.

Vale ressaltar que os esportes paraolímpicos tem se revelado como uma modalidade específica que aos poucos está se estabelecendo de forma peculiar, como uma atividade que valoriza as desigualdades corporais.

Através dos esportes adaptados, as pessoas com deficiência estão construindo uma nova identidade, atrelada a uma história personificada dentro de uma proposta coletiva, onde o preconceito, se não superado é confrontado.

Sendo assim, estamos vivendo um momento em que a sensibilidade individual, ou seja, o maior comprometimento dos professores de Educação Física está estabelecendo um outro convívio coletivo, colaborando assim para a efetivação e participação dos alunos com deficiência nas atividades curriculares.

Portanto, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é uma realidade cada vez mais marcante, mas estar junto somente no esporte não garante a efe-

tivação da inclusão social. Para que a Educação Física seja inclusiva é necessário que os professores preconizem que as atividades corporais, são pertinentes a todos. É fundamental que as atividades didáticas sejam dimensionadas e para tal é essencial estabelecer objetivos coletivos.

Mas se, nesse primeiro momento social, ainda se faz necessário desenvolver a inclusão a partir do já construído, proposto no projeto pedagógico tradicional, faz-se necessário também, repensar a forma de praticar estas atividades, buscando possibilidades de aprendizagem e participação empírica por parte do aluno com deficiência, mobilizando assim, outras formas de gestos corporais, contraponto diferentes relações entre todos os alunos e com suas memórias.

O certo é que as aulas de Educação Física não podem ser improvisadas, necessitando desenvolver uma prática refletida, buscando deslocar o sentido de inocuidade e romper com o conceito de homogeneização das turmas escolares, almejando uma escola que não apague a especificidade cultural dos seus alunos, considerando os trabalhos de campo avaliados e bem sucedidos.

Neste sentido, é importante estabelecer atividades corporais que permitam e respeitem as diferenças e os limites

corporais individuais, incentivando o desenvolvimento de ações motoras que levem à participação efetiva dos alunos com deficiência, reforçando as práticas sócio-culturais corporais, buscando um programa exequível para fortalecer e expandir as vivências corporais necessárias, tanto no meio escolar quanto no meio social. Para tal, é necessário reunir recursos humanos, elaborar materiais que envolvam novos conhecimentos, utilizar equipamentos tecnológicos e acessíveis e atuar em parcerias com a comunidade escolar e familiar. Portanto, é importante viabilizar o que se propõem.

É preciso ainda estabelecer, uma outra proposta didática/metodológica, um eixo de direito respeitando a diversidade como dupla estratégia de apropriação de novos conceitos para detenção do conhecimento, visando atender o que se determina e projeta para o novo paradigma escolar. É preciso então re-significar a própria educação física.

Mas, trabalhar com os conteúdos específicos da Educação Física torna-se essencial nesta proposta inclusiva, pois é necessário que todos os alunos tenham o conhecimento da base do movimento corporal, da possibilidade individual de se movimentar e das limitações de cada um. Conhecer as dimensões corporais é conhecer o funcionamento do sujeito (deficiente e não deficiente), deixando visível os processos

de constituição corporal de cada um e ao mesmo tempo, mostrando o modo que cada “um significa corporalmente e como se significa”.

Por outro lado, o professor de Educação física também precisa mobilizar diferentes formas de conhecimento corporal a ser trabalhada, experimentada e vivenciada, não só nas aulas escolares, mas também na rotina do dia a dia do sujeito. Assim, esse profissional não pode se ater, exclusivamente, no conhecimento estabelecido e específico da Educação Física. É preciso alargar sua compreensão de movimento e de possibilidades corporais, pois os problemas e soluções para uma aula inclusiva depende da relação corporal que se constitui na “relação” do sujeito com o seu corpo e com o corpo dos demais.

Inegavelmente, nas aulas de Educação Física pensadas para as pessoas com deficiência, há uma dominância do saber sobre os esportes adaptados em relação às demais atividades corporais. Isto deriva do fato de que, na década de 80 e 90, foram constituídos muitos estudos e pesquisas sobre essa temática. No entanto, atualmente há mais acesso à informação e formação de novas práticas corporais, que estão cada vez mais difundidas e são essenciais, além de serem o lugar de entrada para a compreensão de gestos corporais

diferenciados, possíveis de serem executados pelas pessoas com deficiência.

A proposta de uma escola inclusiva é absolutamente necessária e precisa ser planejada em todas as suas circunstâncias. Sabemos que não é possível pensar em mudanças sem propor transformações e isto se faz por re-significação, o que implica em dizer que, não basta propor uma escola inclusiva, mas é necessário que os alunos “saibam e se sintam incluídos”.

Por isso, as metas, objetivos e procedimentos metodológicos nas aulas de Educação Física Inclusiva são fundamentais e decisivos para a busca de uma sociedade pautada na diversidade.

Vale ressaltar que o conhecimento não é só um conteúdo, mas um elemento estruturante do ser em uma sociedade. Assim, a Educação Física quando atende à manifestação e ao interesse de diferentes alunos em terem acesso e participação efetiva nas atividades práticas corporais, estabelece as especificidades necessárias e as aulas ganham uma outra dimensão que se define com mais autonomia num sistema que permite que os alunos a “reconheçam e se reconheçam”.

Portanto, faz-se necessário instituir uma Educação Física que reivindica especificidades, mas reivindica também, a possibilidade de ir além do que já está padronizado. É fundamental investir, sistematicamente, em novas vivências corporais, buscando historicizar uma outra cultura corporal, uma outra discursividade.

Dessa maneira, a Educação Física se instituirá no cenário escolar, como um dos pilares efetivos para a Educação Inclusiva, participando e projetando sentidos e ao mesmo tempo, projetando-se.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

Com a constituição das escolas inclusivas, estabeleceu-se um confronto social, educacional e político que apre-

senta de um lado uma certa resistência à diversidade social e por outro, uma estrutura de novas possibilidades de conhecimento. Essa dualidade contraditória se faz presente no interior das relações sociais, políticas e educacionais.

Sendo assim, o movimento da inclusão pode ser compreendido como uma espécie de luta entre duas vias, nos seus aspectos educacionais, individuais, sociais, históricas e pragmáticas, estabelecendo uma contradição constitutiva.

Entretanto, a inclusão escolar está longe de cumprir o seu destino, pois ela é um “movimento em movimento”, de ramificações em compromissos individuais em prol de compromissos coletivos, com a pretensão de resolver as insuficiências de um sistema social, se posicionando como um desejo de completude teórica\metodológica.

Nesta linha de raciocínio, a Educação Física está buscando um espaço concreto para celebrar as diferenças corporais, propondo a oportunidade de resgatar, fortalecer e divulgar valores e manifestações que perpetuem a expressão da identidade individual, contribuindo para a promoção, valorização e preservação da cultura e do direito do cidadão com e sem deficiência.

Para tal, a Educação Física tem preconizado outro significado de corpo, incidindo, determinando, prevalecendo em suas atividades, a busca de uma Educação Física mais coletiva.

Por isso, a Educação Física (inclusiva) não pode ser vista mais de forma unilateral, pois ela está buscando ser desenvolvida na dinâmica do seu funcionamento. E isto está sendo possível porque de um lado temos o movimento corporal dizível, exequível, conhecido, enquanto do outro temos a possibilidade da criatividade do movimento que rompe com o estabelecido, com o dominante, com o plausível. E nesta junção de possibilidades se estabelece, se instaura, se instiga e se promove a interlocução de “sujeitos e sentidos”, pondo em evidência o diferente, o impossível/possível.

E a partir da consideração do impossível\possível, do individual\social, do exequível\criatividade e dos interlocutores, novos conhecimentos podem se tornarem (comuns) a todos, porém não (iguais).

E é nessa dicotomia, nas diferentes posições do sujeito, na multiplicidade de objetivos, sentidos e ilusões, que será possível instaurar o verdadeiro significado da Educação Física Inclusiva, tornando-a em conhecimento factual e tradicional, mensurável para essa nova ordem social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. et al. *Propondo uma política da USP referida à deficiência*. São Paulo, 1998. Disponível em: <www.cecae.usp.br/usplegal/quem/Propondo_uma_Política_da_USP_Referida_à_Deficiência>. Acesso em: 20 dez. 2006.

BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 26, n. 45, p. 91-108, 2013.

BRASIL. Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975. *Normas para o ensino superior*. Brasília, DF: MEC, 1975.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de ação conjunta para integração da pessoa deficiente*. Brasília, DF, 1985.

ECHEITA, G. Los dilemmas de las diferencias en la educación escola. In: JORNADA CIENTÍFICAS DE INVESTIGACION SOBRE PERSONAS COM DISCAPACIDADE, 7., 2009, Salamanca. *Anais...* Salamanca: Amarú, 2009.

FERREIRA, E. L. *As formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação*. 2003. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

_____ (Org.). *Esportes e atividades físicas inclusivas*. Niterói: Intertexto, 2010. v. 2.