

INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹

José Francisco Chicon
Doutor, CEFD/UFES

RESUMO

Este artigo elenca os principais acontecimentos históricos quanto ao caminho percorrido pela Educação Física no âmbito escolar, analisando aspectos relacionados com o eixo inclusão/exclusão que permeou a Educação Física nessa trajetória sócio-histórica. Esse diálogo com o passado não implica que ele esclareça o presente, não supõe que ele ensine como deveria ter sido; apenas relata o que foi e mostra que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. O estudo revela, o quanto na história da Educação Física os alunos com deficiência foram excluídos do processo ensino-aprendizagem e deixa pistas para a superação dessa exclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação Física escolar. História.

ABSTRACT

This article carries out the main historical events related to the path ran by the Physical Education in the school ambit, analyzing the aspects correspondent to the inclusion/exclusion axle which led Physical Education to this social-historical trajectory. This dialogue with the past does not imply the present enlightenment, does not assume that teaching happens the way it should have been taught, it only reports what it really was and shows that the events do not happen in an arbitrary way, but there is a relation among them. The study reveals, in the Physical Education history, the amount of disable students who were excluded from the teaching-learning process and it gives some hints to overcome this exclusion.

KEYWORDS: Inclusion. Physical Education at school. History.

RESUMÉN

Este artículo apunta los principales acontecimientos históricos cuanto al camino recorrido por la Educación Física en el ámbito escolar, analizando aspectos relacionados con el eje inclusión/exclusión que permeó la Educación Física a lo largo de esa trayectoria socio-histórica. Ese diálogo con el pasado no implica que él aclare el presente, no supone que él enseñe como debería tener sido; solamente relata el que fue y muestra que los acontecimientos no se dan de forma arbitraria, pero existe relación entre ellos. El estudio revela, el cuanto en la historia de la Educación Física los alumnos con deficiencia fueron excluidos del proceso enseñanza-aprendizaje y deja pistas para la superación de esa exclusión.

PALABRAS-CLAVE: Inclusión. Educación Física escolar. Historia.

Na construção desta pesquisa, elencamos os principais acontecimentos históricos que nos situam, quanto ao caminho percorrido pela Educação Física no âmbito escolar, analisando aspectos relacionados com o eixo inclusão/exclusão que permeou a Educação Física nessa trajetória sócio-histórica.

¹ Esta pesquisa bibliográfica é resultante da construção da matriz teórica que subsidiou as análises e discussões desenvolvidas na tese de doutorado — CHICON, José Francisco. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos.** 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005. Tese disponível na Biblioteca Central da UFES e da USP.

Este breve diálogo com o passado não implica que ele esclareça o presente, não supõe que ele ensine como deveria ter sido. Ele nos relata o que foi e mostra que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste. Porém, é preciso ter presente que as fases e os períodos em que ocorreram os fatos históricos não podem ser demarcados de modo estanque.

Ao longo da história do homem, a atividade física, considerada de forma ampla, e mesmo de Educação Física, surgiram em todos os momentos, em maior ou menor grau, com maior ou menor institucionalização. Entretanto, desconsiderando-se a Antiguidade Grega, foi nas últimas décadas do século XVIII, e em especial durante o século XIX, que a Educação Física experimentou um decisivo impulso no sentido de sua sistematização e institucionalização como uma forma de educação no mundo ocidental. O epicentro desse crescimento foi a Europa, onde foram desenvolvidos, no continente, os sistemas ginásticos (ginástica alemã, sueca e francesa), e na Inglaterra com o movimento esportivo, e daí espalhou-se por todo o mundo. Esse processo deu-se num momento histórico de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais, e com elas relaciona-se, sofrendo também a influência do novo pensamento pedagógico do século XVIII, com o advento dos chamados educadores naturalistas e filantrópicos.

Em Soares et al. (1992), encontramos que, ao longo do século XVIII, já havia a preocupação de incluir as atividades corporais na escola. No entanto, segundo esses autores, só no século XIX tal preocupação se materializa, concorrendo como fator decisivo para isso a criação de Escolas de Ginástica, na forma de associações livres. Com a implementação dessas escolas e sua difusão em nível mundial, os exercícios físicos passam a sofrer um grande desenvolvimento, que faz com que a importância das práticas corporais seja cada vez mais reconhecida. Entretanto, essa prática não havia adentrado os limites do âmbito escolar. A pressão para que isso ocorresse, dá-se pelo desenvolvimento das Escolas de Ginástica, que passam a exigir a ginástica no ensino formal.

Assim, existe a necessidade de sistematizar esse conhecimento, as práticas corporais, as atividades físicas, de acordo com as características peculiares da instituição escolar, uma vez que as propostas até então elaboradas referiam-se a outros âmbitos que não a escola.

Surgem, desse modo, segundo Soares et al. (1992), as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos denominados de métodos ginásticos.

Esses métodos ginásticos, quando colocados em prática pelo instrutor (professor), tratava a todos os participantes das sessões de forma igual (homogênea), estereotipada, com a mesma intensidade, tendo os alunos que repetir os gestos mecânicos dele, desconsiderando as diferenças e necessidades de cada um. “O processo de ensino das lições de Educação Física exigia do instrutor exposição oral e demonstração minuciosa e da classe, imitação precisa” (FERREIRA NETO, 1999, p. 63-64). Portanto, **não havia espaço-tempo para acolher as diferenças.**

Higiene, raça e moral pontuavam **as propostas pedagógicas e legais** que contemplavam a Educação Física escolar em suas primeiras iniciativas.

Profundamente moralistas, as idéias sobre os “benefícios” da ginástica são oriundas do pensamento médico-higienista e de uma visão medicalizada do ser humano. Esse pensamento normativo, disciplinador e moral teve papel determinante nas primeiras sistematizações sobre a ginástica, sobre a “educação física” dos indivíduos. **E, também, influenciou de forma decisiva, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) fossem concebidas como doentes, que precisam ser curadas, habilitadas e preparadas, para só então participar da vida em sociedade,** devendo, nesse meio tempo, receber atendimento em instituições segregadoras, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

(APAEs), instituições educacionais para surdos-mudos e cegos, dentre outras, **caracterizando o modelo médico da deficiência.**

Conforme Soares (1994), na prática, contudo, a efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 1930, às escolas do Rio de Janeiro, enquanto município da corte imperial e Capital da República, e às Escolas Militares, portanto, acessível a uns poucos privilegiados.

Essa mesma autora, ao abordar o tema “Educação Física e eugenia: algumas idéias de Fernando de Azevedo”, escreve que “O pensamento médico higienista, em sua vertente eugênica, atravessa o pensamento pedagógico e influencia fortemente a construção e estruturação da Educação Física no Brasil” (p. 142).

Para Azevedo, citado por Soares (1994, p. 143-144), a eugenia é

[...] a ciência ou disciplina que tem por objetivo ‘o estudo dos fatores que, sob o controle social, possam melhorar ou prejudicar mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras’, ou por outras palavras, **o estudo das medidas sociais, econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações** (grifo nosso).

Segundo Kehl (apud SOARES, 1994, p. 144-145), “[...] um povo se estiola e degenera, quando no seu seio, os tipos inferiores têm mais filhos do que os capazes e bem dotados”. A única solução para evitar o aprofundamento desse estiolamento e degeneração do povo é, para Kehl, a aplicação das leis eugênicas. Afirmava ele ser necessário

[...] **restringir a proliferação de infra-homens, de semi-alienados e de dementes, pela higiene do corpo e do espírito** [...] [além de] fazer com que as pessoas fortes, equilibradas, inteligentes e bonitas, tenham um maior número de filhos, para que o número médio destas pessoas [...] se eleve progressivamente (grifo nosso).

Betti (1991) corrobora essa discussão, ao afirmar que a idéia de que a melhoria e aperfeiçoamento da “Raça” brasileira poderia ser alcançada por meio de uma prática sistemática e orientada da atividade física foi um dos princípios fundadores da Educação Física no Brasil e continua, em seu raciocínio, afirmando que a Escola de Educação Física do Exército foi o principal centro divulgador desta função eugênica da Educação Física, a qual muitas vezes se confundia com a função de preparação guerreira e patriótica.

Sendo a Escola de Educação Física do Exército o principal agente formador de professores de Educação Física na época, depreende-se que os professores formados com base nessa concepção colocavam-na em prática, nas aulas de Educação Física realizadas no contexto escolar, não aceitando alunos com NEEs e deixando à margem os alunos menos habilidosos/aptos. Práticas que, por sinal, se arrastam até os dias atuais.

Para Soares (1994), a “busca de status científico” para a Educação Física não pode ser tratada como via de mão única e positiva, em si, porque científica. Se, de um lado, essa busca contribuiu para conferir credibilidade e aceitação para a Educação Física, quer seja no âmbito escolar, quer seja fora dele, de um outro lado, lançou as bases para a elaboração de uma concepção de Educação Física biologicista e medicalizada, tendo, portanto, como objeto de trabalho um corpo biológico destituído de historicidade.

Para Fernando de Azevedo (apud Soares, 1994), as aulas de Educação Física não poderiam acontecer sem a presença do médico. A sua concordância com a necessidade do médico na escola, e em especial como orientador dos trabalhos a serem desenvolvidos pela Educação Física, encontra respaldo nas formulações votadas no Congresso Internacional de Educação Física, em Paris, em 1913, as quais transcrevemos:

1º - **antes de serem submetidos á educação física todos os meninos e meninas serão examinados pelo médico-inspetor, que os classificará em normais e retardados;**

2º - os meninos normais (ou por outra parte, os regulares físicos) serão confiados ao educador físico sob a vigilância efetiva do médico-inspetor; (grifo da autora)

3º - **entre os retardados**, aqueles aos quais for recomendável um tratamento cinésico, serão confiados ao médico especialista cinesioterapeuta (p. 155, grifo nosso).

Essas formulações nos confirmam a idéia de que a Educação Física na escola, para Fernando de Azevedo, era uma questão médica e não pedagógica, na medida em que quem definia o conteúdo e “permitia” a criança participar ou não de uma aula era o médico. O professor desempenhava um papel secundário, digamos assim, um papel de auxiliar direto, um papel de executor de tarefas pensadas e fiscalizadas pelo médico.

De acordo com Ferreira Neto (1999, p. 122),

A Educação Física, como componente curricular na obra de Azevedo, pressupõe que: a) todo escolar, antes de se envolver com tal prática, deve ser examinado por um médico; b) **em caso de defeito físico, o escolar deve ser proibido de praticá-la** (grifo nosso).

A partir desses fragmentos de informação sobre a inserção de pessoas com NEEs no âmbito escolar da época, é possível deduzir que a prática da Educação Física, em ambiente escolar regular, de forma sistematizada, não ocorria e ainda hoje, no século XXI, muito precisa ser feito, para que venha a ocorrer de forma satisfatória.

Dentro desta concepção biologicista de Educação Física, baseada na abordagem positivista de ciência e no seu método de observação e comparação de resultados, a formação das séries de alunos para as aulas daquela matéria deveria, também, obedecer a critérios biológicos, ou seja “[...] **o critério da equivalência física, resultante da idade, do coeficiente de robustez, do índice do perímetro torácico e da conformação constitucional de cada um**” (SOARES, 1994, p. 157, grifo da autora).

A escola, e particularmente a escola primária, passou a ser o espaço da homogeneização a partir de resultados obtidos com as fichas médicas, pedagógicas, com os testes psicológicos e de escolaridade. Os resultados desse volumoso número de fichas e testes classificavam as crianças em débeis, inteligentes, retardadas, distribuindo-as em lugares e espaços sociais determinados, na escola e na sociedade.

Por esse modelo médico, orgânico da sociedade, baseado nos ideais de eugeniação da raça e promoção de saúde, as pessoas com NEEs tinham pouco ou nenhum espaço na sociedade. Quando tinham, era em espaços segregados, como as escolas para cegos e surdos criadas no Rio de Janeiro, na época do Brasil Império, no século XIX. Atualmente, no início do século XXI, esse modelo ainda se encontra hegemônico **nas práticas sociais** relacionadas com essas pessoas, no entanto, em processo de transição para o modelo social da deficiência.²

Influenciada pela biologização e medicalização das práticas sociais, a Educação Física foi estruturada a partir do ideário burguês de civilidade, significando, de um lado, conquista individual e mágica de saúde física e, de outro, disciplinarização da vontade, constituindo-se assim em importante instrumento de construção da ordem (SOARES, 1994).

² Modelo em que a sociedade é chamada a reconhecer que cria obstáculos à inserção das pessoas com NEEs em seu meio e, portanto, precisa se modificar para atender aos interesses e necessidades desses cidadãos e não o contrário.

A autora mencionada, em suas considerações finais, expressa forte crítica à Educação Física desenvolvida no período estudado (1850 a 1930), citando:

Cabe salientar que expressões do pensamento pedagógico brasileiro tais como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, não pouparam páginas em seus escritos sobre a Educação Física, para evidenciar o caráter ‘científico’ a ela emprestado pelas ciências biológicas e pelos médicos higienistas. [...] esses pensadores, de fato, promoveram a Educação Física e tematizaram o corpo biológico ao mergulharem nas propostas higienistas de forte caráter disciplinar. Mostraram assim o corpo à sociedade que passa a querer ‘educá-lo’ e **a direção dada à Educação Física no período analisado não merece elogios. Todavia precisa ser compreendida de modo mais abrangente e rigoroso para que não seja reproduzida nos dias de hoje valendo-se, apenas, de nova roupagem** E perguntamos se os apelos da mídia às fórmulas frenéticas de ‘cuidar do corpo’ hoje não seriam a nova roupagem de um higienismo e eugenismo pós-moderno? (SOARES, 1994, p. 161, grifo nosso)

Junior e Lovisolo (2003, p. 52) corroboram essa discussão, ao afirmarem:

Defendemos a tese de que o movimento Higienista ou Sanitarista do início do século XX no Brasil extrapola a periodização tradicional que lhe imputa o término nos anos de 1930 ou 1940, e prossegue com suas tradições e ideais [...] [de homogeneização] até o fim do século XX e, muito possivelmente, até hoje, no início do século XXI, não ganhando características que determinem uma diferenciação histórica absoluta entre as duas intervenções.

Ou seja, na sociedade atual, ainda há uma supervalorização do corpo robusto, perfeito, belo, atlético que, com a influência da mídia, ganha contornos de adoração (corpolatria, culto ao corpo),³ em detrimento dos corpos considerados imperfeitos, feios, degenerados, como o corpo deficiente, obeso, sacrificado pelo trabalho árduo, pela miséria ou outra causa orgânica e social.

No período de 1946-1968, conforme Betti (1991), a Educação Física brasileira sofreu forte influência do método criado pelo Instituto Nacional da França, denominado “Educação Física Desportiva Generalizada”. O método foi difundido no Brasil pelo professor Augusto Listello, ficando conhecido como “Método Desportivo Generalizado”. Resumidamente, procura incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico.

Soares et al. (1992, p. 54) entendem que essa influência do esporte no sistema escolar foi de tal magnitude que temos, então, “[...] não o esporte **da** escola mas sim o esporte **na** escola (grifo nosso)”. Para esses autores, isso indicava

[...] a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

Pelo exposto até o momento, é possível perceber que **os métodos de ensino** utilizados na Educação Física (método ginástico e do esporte performance), todos voltados, predominantemente, para o “fazer”, com uma concepção de homem/corpo orientada para a eugeniização da raça, numa perspectiva biológica, a-histórica e acrítica, seguindo princípios de

³ CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é corpo (latria)?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

racionalidade, eficiência e produtividade, **não favoreciam a inclusão** daquelas pessoas que apresentavam pouca habilidade motora e as que apresentavam algum tipo de incapacidade/deficiência.

Além disso, conforme os dados divulgados no “Diagnóstico da Educação Física e Desportos”, divulgados em 1971, a Educação Física pouco existia no ensino primário e a formação profissional deixava muito a desejar.

Nesse contexto, a Educação Física começa a se preocupar com a atividade física e o esporte para pessoas com NEEs apenas, aproximadamente, no final dos anos de 1950, e o enfoque inicial para a prática dessas atividades foi o médico. **Os programas eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando para tanto exercícios corretivos e de prevenção, ou seja, eram relacionados com a reabilitação** (COSTA; SOUSA, 2004).

Para uma melhor compreensão da história da Educação Física Adaptada, procuramos buscar sua origem conceitual. Podemos dizer que essa expressão, “Educação Física Adaptada”, surgiu na década de 1950 e foi definida pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD), como

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com [NEEs] que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física geral (PEDRINELLI, 1994, apud COSTA; SOUSA, 2004, p. 29).

Em outras palavras, podemos dizer que um programa de Educação Física geral não conseguiu abranger a especificidade das pessoas com NEEs e, então, a Educação Física Adaptada veio para suprir essa lacuna existente, realizando uma ação paralela à Educação Física geral, desenvolvendo programas de atendimento às pessoas com NEEs em ambientes segregados e em espaço-tempo diferentes dos trabalhos realizados com pessoas que não apresentam NEEs.

Até porque, como a Educação Física poderia lidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, convivendo com corpos considerados bonitos, perfeitos, saudáveis, se teve a sua história atravessada pela concepção biologicista de eugenia da raça?

Em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor a Lei n. 4024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentando, como acontecimento mais importante para a área, a definição da obrigatoriedade da Educação Física para os cursos primário e médio, até a idade de dezoito anos. Essa medida consolidou definitivamente a introdução da Educação Física no sistema escolar brasileiro de 1º e 2º grau.

No que concerne aos direitos da pessoa com NEEs no Brasil, segundo Jannuzzi (1989), é nessa lei que consta a primeira referência a esses indivíduos em texto legislativo. A lei descreve, no art. 88, que “[...] a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 248).

Desde então, as conquistas legais das pessoas com NEEs vêm se ampliando, no sentido de lhes serem asseguradas condições de viver em um ambiente o menos restritivo possível,⁴ e integradas à sociedade.

⁴ A proposta do ambiente o menos restritivo possível consiste na colocação de pessoas com NEEs em serviços da comunidade junto ou o mais próximo possível daqueles existentes para as pessoas que não apresentam NEEs, por exemplo: entre colocar o aluno com síndrome de Down na classe regular e na classe especial, o melhor seria colocá-lo na classe regular. No entanto, esse procedimento dificilmente ocorria; o mais comum era acontecer o inverso, alunos serem deslocados da classe regular para os serviços especiais, como demonstrou Paschoalick (1981) em sua Dissertação de Mestrado.

Dessa forma, os alunos com NEEs passaram a ser matriculados na escola regular em classes regulares, recebendo atendimento educacional de todos os profissionais que atuam com as respectivas turmas. Essa situação nova para os profissionais da educação passou a ser um desafio e um problema ao mesmo tempo. Um desafio, no sentido de buscar os meios para educar a todos indistintamente, no mesmo espaço-tempo. Um problema, no sentido da desinformação, da falta de estrutura das escolas, do despreparo profissional, em função de não ter estudado o assunto na graduação e, de repente, se verem às voltas com o ensino de crianças que apresentam características tão peculiares.

A luta para que as pessoas com NEEs contem com as mesmas condições educacionais que o conjunto da população, tem como referência, dentre outras, a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, na qual se afirma que “[...] todo homem tem direito à instrução” (art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) (PRIETO, 2003).

A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada de 7 a 10 de junho de 1994, na Espanha, referencia “[...] o princípio da [inclusão]” e pauta-se “[...] no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”.

A homologação da LDB 9.394, de 24 de dezembro de 1996, fortemente influenciada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e pelas recomendações da Declaração de Salamanca (1994), desencadeou amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com NEEs na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas e em classes especiais.

Com a aprovação dessa lei e com o acordo feito em Salamanca, consolidou-se a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com NEEs devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a lei.

Mesmo contando com esses documentos e outros mais existentes, conforme Prieto (2003), estamos longe de atingir a quantidade total e a qualidade social no atendimento escolar dispensado aos alunos com NEEs. Citando Odeh (2000), a autora afirma que, “[...] na melhor das hipóteses, o índice de atendimento escolar dessa população não ultrapassa a 10% (p. 3)”.

Diante dessa conjuntura, o movimento pela educação inclusiva tem gerado reações na esfera educacional: dúvidas, questionamentos, debates, profissionais demonstrando desespero e ávidos por orientação e informações. Enfim, o que fazer? Como fazer? São as questões de ordem.

Essa nova tendência inclusivista, no cenário político educacional brasileiro, tem deixado os dirigentes educacionais confusos diante da obrigação de ter que trabalhar, no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida. O ideário da igualdade universal entre os homens começa a dar sinais de exaustão e um novo discurso começa a se tornar hegemônico. Estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores (CARMO, 2002).

Essa situação afeta os professores indistintamente. No caso dos professores de Educação Física, não é diferente. As pesquisas indicam que o despreparo profissional e a desinformação são apontados, pela grande maioria dos profissionais da educação, como a causa do não atendimento educacional dos alunos com NEEs que freqüentam as classes regulares.

Com isso, está havendo um forte movimento em prol da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com o objetivo de qualificá-los para atender à diversidade humana encontrada no interior da escola.

No âmbito escolar, a inclusão de alunos com NEEs nas aulas de Educação Física, a nosso ver, parece estar relacionada, predominantemente, com aspectos atitudinais e procedimentais. O primeiro diz respeito ao preparo profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. O segundo está no caminho, no meio para atingir os objetivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didáticos.

Nesse sentido, consideramos que uma proposta para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biotipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, **aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural**. Desse modo, será possibilitada a todas as crianças da escola maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sociocultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos.

Para Imbernón (2000, p. 83),

[...] a diversidade não pode ser entendida como simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade; não é unicamente apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular os alunos desmotivados; não é apenas a incorporação de ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual; **a atenção à diversidade deve ser entendida como aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social** (grifo nosso).

Contrapondo-se à visão excludente da sociedade, a proposta inclusivista possui como eixo central a diversidade, sua aceitação e valorização, que é condição fundamental para a construção de uma nova concepção de homem e uma nova visão de mundo.

Ao longo da evolução histórico-cultural da humanidade, a diversidade tem sido muitas vezes definida de forma pejorativa, sendo considerada como um desvio do padrão de normalidade definido socialmente. Esse aspecto pode ser evidenciado em Marques (2001, p. 46) ao enunciar que

[...] a forma como a sociedade trata seus membros desviantes pode ser analisada como um dado cultural, uma vez que é na trama das relações sociais que se manifestam as mais diversas formas de discriminação, controle e opressão em relação àqueles indivíduos considerados anormais. No contexto social é que ocorre a rejeição e/ou aceitação das pessoas que se apresentam como ‘diferentes’ ou ‘indesejáveis’.

Incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Nessa direção, entendemos, como Costa e Sousa (2004), que é preciso romper com a atual organicidade escolar, buscar novos princípios filosóficos como diretriz para a Educação/Educação Física, procurando entender que os homens são diferentes e é na

diferença que ocorre a compreensão dos seus limites e possibilidades. É preciso redimensionar o tempo e o espaço do trabalho escolar, flexibilizar os conteúdos, rompendo com a compartimentalização dos saberes, e ainda **aprender a lidar com o uno e o diverso simultaneamente**, que é, em nosso entendimento, o grande desafio para a Educação/Educação Física neste século XXI.

REFERÊNCIAS

- 1 BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.
- 2 BRASIL. Lei n. 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BREJON, Moysés (Org.) **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 20. ed. São Paulo: Pioneira, 1988. p. 243-251.
- 3 BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Vitória: **DIO**, 1990.
- 4 BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: **Gabinete do Senador Darcy Ribeiro**, 1997.
- 5 CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? In: Revista Integração, Brasília, ano 14, p. 6-13, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.
- 6 CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é corpo (latria)?** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- 7 CONVENÇÃO Sobre os direitos da Criança. Adotado em Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Carta Magna Para as Crianças de Todo o Mundo. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/dir-cr.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2004.
- 8 COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004. (Temática Educação Física Adaptada). p. 27-42.
- 9 DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- 10 DECLARAÇÃO dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <<http://www.infojus.com.br/area3/ant%f4niosilveira.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2004.
- 11 DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos. Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: CORDE, 1990.
- 12 DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. Brasília, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 1998.

- 13 FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz, ES: FACHA, 1999.
- 14 IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____ (Org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 4, p. 77-95.
- 15 JANNUZZI, Gilberta. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, S]ao Paulo, n. 23, p. 17-28, 1989.
- 16 JUNIOR, Edivaldo Góis; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.
- 17 MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora, MG: EdUFJF, 2001.
- 18 PASCHOALICK, Wanda Ciccone. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília**. 1981. 134 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.
- 19 PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003. Poços de Caldas, MG. **Anais...** Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. 1 CD-ROM. GT 15.
- 20 SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- 21 SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

End. Prof. — Universidade Federal do Espírito Santo (DG/CEFD/UFES). Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES. CEP: 29060-900. Fone: (27) 3335-2636 / 2625

End. Res. — R. Francisco A. Machado, 50 — Goiabeiras, Vitória – ES — CEP: 29070 – 865

E-mail: chiconjf@yahoo.com.br