

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

FLÁVIA MARTINELLI FERREIRA

**A INCLUSÃO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Campinas
2010

FLÁVIA MARTINELLI FERREIRA

**A INCLUSÃO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso
Graduação apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Jocimar Daolio

Campinas
2010

FLÁVIA MARTINELLI FERREIRA

**A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso Graduação defendido por Flávia Martinelli Ferreira aprovado pela Comissão julgadora em: 29/11/2010

Campinas
2010

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP**

F413i Ferreira, Flávia Martinelli.
A inclusão nas aulas de educação física: um estudo de caso / Flávia Martinelli Ferreira. - Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Jocimar Daolio.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação física escolar. 2. Diferença. 3. Inclusão em educação física. 4. Estudo de caso. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

asm/fef

Título em inglês: The inclusion in physical education at school: a case study.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Physical education school. Difference. Inclusion. Case study.

Data da defesa: 29/11/2010.

Dedicatória

Ao meu avô, por me ensinar a viver outro significado da palavra esperança

FERREIRA, Flávia M. **A inclusão nas aulas de educação física**: um estudo de caso. 2010. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RESUMO

A Educação Física Escolar (EFE), assim como qualquer outro cenário de nossa vida, está cercada por inúmeras diferenças: diferenças entre seus alunos, professores ou demais influentes, como a família ou a escola. Estas diferenças, encontradas nas aulas de EFE, podem ser classificadas como étnicas, religiosas, socioculturais, diferenças de altura, de gênero, idade ou qualquer outra. Partindo de referenciais teóricos próprios da Antropologia – que discutem a questão da Diferença e da Alteridade – este trabalho pretendeu contribuir para que as aulas de Educação Física propiciassem aos seus alunos cada vez mais igualdade no que se refere ao direito à prática, abrangendo todas as suas diferenças. Para tanto foram necessárias observações que notassem como e quando ocorriam os momentos de inclusão e exclusão nas aulas de EFE de uma 6ª série de Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Campinas – SP, no decorrer de dezoito aulas durante um bimestre letivo. Percebemos, portanto, como as atividades propostas pelo professor apontam para a Inclusão quando este estabelecia um diálogo com os alunos gerando debates ao final das atividades, ou aponta para a Exclusão quando os alunos eram divididos entre meninos e meninas e impedidos de se apropriar totalmente das aulas de Educação Física. Algumas alterações nas regras durante as atividades bem como a transgressão de outras regras estabelecidas permitiu que momentos de inclusão e exclusão estivessem presentes ao mesmo tempo em uma mesma atividade durante as aulas. Outra intervenção realizada pelo professor, que igualava as metas dos alunos, ao mesmo tempo em que permitia que todos alcançassem os mesmos objetivos, impedia que outros alunos ultrapassassem este objetivo, incluindo e excluindo diferentes alunos ao mesmo tempo em uma mesma atividade. Este estudo de caso realizado no decorrer da monografia nos possibilitou a compreensão de um único grupo de forma mais aprofundada, porém, estas interpretações, não sendo passíveis de generalização, ainda são úteis para outras reflexões e estudos na área. Consideramos que, ainda que o discurso de Inclusão se aproxime das escolas e seja reproduzido por professores, sua prática por vezes o distancia deste esforço de incluir. Deste modo é necessário pensarmos que a Inclusão deve ser um esforço realizado a cada aula, por considerar que seus alunos são diferentes, mas não desiguais.

Palavras-Chaves: Educação Física escolar; Diferença; Inclusão; Estudo de caso

FERREIRA, Flávia M. **The inclusion in physical education at school: a case study**. 2010. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ABSTRACT

The Physical Education at school (PES), just as any other scenery of our life, is surrounded by numerous differences: differences between its students, teachers or other influences, such as family or school. These differences found in the classes of PES can be classified as ethnic, religious, socio-cultural, in physical built, gender, age or any others. From Anthropological frames-of-reference – which discuss the issue of Difference and Alterity – this work aims to contribute to an offer, on the part of Physical Education classes, of equality among its students, with regard to the right to practice, covering all its differences. Therefore, there was the need of observations to notice how and when moments of Inclusion and Exclusion would occur in the 6th grade classes of PES at an elementary public school in Campinas, SP, in the course of eighteen lectures during a two-month period. We realized, therefore, how the activities proposed by the teacher pointed at Inclusion when she would establish a dialogue with the students, generating debates at the end of the activities; or how they pointed at Exclusion when the students were divided between boys and girls and prevented from fully appropriating the Physical Education classes. Some changes in the rules during activities, as well as the transgression of other established rules, made possible a context where moments of Inclusion and Exclusion were simultaneously present in one same activity during the classes. Another intervention performed by the teacher, who equated the goals of the students while allowing all of them to reach the same objectives, would prevent other students from exceeding this goal, including and excluding different students at once, in one same activity. This case study conducted in the course of the monograph has enabled us to understand a single group in more depth; but these interpretations, while unable to be generalised, are nevertheless useful for further reflection and study in the area. We consider that, while the discourse of Inclusion is approaching the schools and is being reproduced by the teachers, its practice will sometimes distance itself from this effort for Inclusion. Thus it is necessary to think that Inclusion should be an effort made during each class, considering that students may be different, but not unequal.

Keywords: Physical Education at school; Difference; Inclusion; Case study

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
EFA	Educação Física Adaptada
EFE	Educação Física Escolar
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
FEF	Faculdade de Educação Física
SESPE	Secretaria de Educação Especial
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Ensino Básico
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural

SUMÁRIO

1 Introdução	9
2 Conversando sobre Inclusão	11
3 Diferença e Alteridade: aprendendo Antropologia	23
3.1 Sobre a Antropologia	23
3.2 Antropologia e Educação	26
3.3 A Antropologia e a Educação Física escolar	29
4 A Inclusão e a Educação Física escolar: observações a respeito de uma sexta série	36
4.1 O estudo de caso antropológico	38
4.2 Estudando um caso	39
4.2.1 O que aponta para a Inclusão	43
4.2.2 O que aponta para a Exclusão	44
4.2.3 A Inclusão-Exclusão	48
5. Considerações Finais	51
6. Referências bibliográficas	54

1 INTRODUÇÃO

Um problema de pesquisa pode despertar o interesse de um pesquisador por diversos motivos. E sem que eu pudesse perceber, o tema que viria a ser estudado me instigava antes mesmo de meu ingresso na Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP. As diferenças entre os seres humanos estão evidenciadas a todo o momento e em qualquer parte de nossas vidas, sendo que a maneira com a qual lidamos com estas diferenças pode nos despertar diferentes sentimentos.

Ao longo de nossas vidas, nos deparamos o tempo todo com a diversidade existente no mundo e mediamos relações entre esse grande número de diferenças. Tanto quando estas diferenças entre os seres humanos são bases para ações excludentes quanto quando a valorização e o reconhecimento desta diversidade nos permitem realizar ações que seriam impossíveis se estivéssemos sozinhos; os usos da diversidade, de um jeito ou de outro, se fazem marcantes.

Quando ingressei na FEF carregava tantas marcas quanto a Inclusão e a Exclusão destas diferenças pode originar: marcas por exclusões originadas devido às minhas diferenças em relação aos colegas de escola ou por ter notado - poucas vezes, é verdade - que estas diferenças juntas me proporcionavam melhores momentos do que quando estavam separadas. Deste modo, não foi difícil me interessar pelo estudo de conceitos antropológicos como Diferença e Alteridade, começar a compreender também outros conceitos da Antropologia e a estudar referenciais específicos que discutem Inclusão e Educação Física, para que o sentimento buscado fosse sempre o de valorização destas tantas diferenças.

O interesse pelo estudo destes conceitos vindos da Antropologia e a dialética da Inclusão/Exclusão tornaram possível que eu me dispusesse a olhar para os momentos de inclusão ou exclusão na Educação Física escolar através de lentes antropológicas, configurando um estudo de caso¹ em uma sexta série do ensino público estadual do município de Campinas – SP.

Para que as observações ao longo de um bimestre letivo desta sexta série

¹ O estudo de caso que levantou os dados que serão citados e discutidos nesta monografia foi gerado a partir da pesquisa de campo desenvolvida ao longo do período de realização de uma pesquisa de Iniciação Científica com apoio financeiro do CNPq/PIBIC, intitulada *A inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso*, realizada entre os meses de Outubro de 2009 a Julho de 2010.

fossem possíveis, realizamos um estudo bibliográfico sobre autores que discutem a Inclusão, tanto na perspectiva da Educação como em específico da Educação Física, para que a compreensão deste conceito fosse ampliada. Esta discussão teórica sobre o conceito de Inclusão será detalhada no capítulo seguinte, no qual conversaremos sobre Inclusão ao longo de algumas páginas enquanto relatamos um pouco da história do surgimento deste conceito e de suas mudanças, traçando um panorama geral de seus caminhos até os dias de hoje, tanto em domínios da Educação Física como na área da Educação de forma geral.

Como dito anteriormente, a observação realizada contou com a presença de lentes antropológicas que caracterizavam este olhar, lentes estas que serão construídas em um terceiro capítulo, ao longo do qual conceituaremos a partir da Antropologia o que entendemos por Diferença e Alteridade, delineando uma relação entre estes conceitos, a Educação e a Educação Física escolar. Para caracterizar este olhar nos baseamos em alguns antropólogos, como Clifford Geertz e François Laplantine, bem como em autores que aproximam os estudos da Antropologia com a Educação, como Neusa Gusmão, ou da Educação Física, como Jocimar Daolio.

O estudo de caso que estará descrito no quarto capítulo, através de observações ao longo de dezoito aulas de um bimestre letivo de uma sexta série, nos permitiu compreender como acontecem os momentos de Inclusão e Exclusão nas aulas de EFE, para que pudéssemos fazer relações entre estes momentos e as teorias estudadas anteriormente. Deste modo, após observar como ocorriam estes momentos de Inclusão e Exclusão durante as aulas de Educação Física, estes exemplos puderam ser melhores discutidos ainda neste Capítulo 4.

Por fim, em um último capítulo, serão realizadas algumas reflexões acerca dos referenciais bibliográficos estudados e do que pôde ser observado durante a pesquisa de campo. O estudo de caso que será apresentado e as teorias estudadas, longe de buscar soluções e receitas para alcançar a Inclusão escolar, discutirão como estas questões têm se apresentado na escola, com o objetivo de, através desta discussão, contribuir para que um número maior de alunos possa se apropriar de todo o conhecimento produzido no ensino público.

2 CONVERSANDO SOBRE INCLUSÃO

*Mas a filosofia
Hoje me auxilia
A viver indiferente assim
Nesta prontidão sem fim
Vou fingindo que sou rico
Para ninguém zombar de mim*

(Noel Rosa – Filosofia)

No decorrer deste capítulo estarão presentes algumas ponderações sobre o termo Inclusão, consideradas importantes no decorrer da história da Educação e da Educação Física, em particular, desde o seu surgimento até como este termo têm sido discutido atualmente. Estas reflexões também são importantes para dar continuidade ao debate que se pretende realizar durante os próximos capítulos desta monografia. Portanto, a finalidade deste capítulo é detalhar o surgimento do termo Inclusão, desde sua criação quando este era chamado de Integração até os dias atuais, renomeado Inclusão, explicitando suas principais características e as alterações tanto das nomenclaturas quanto de suas aspirações em relação à Educação. Em seguida, será discutido o termo Inclusão especificamente articulado à Educação Física, em uma tentativa de discutir os caminhos da Inclusão em um dos espaços da Educação, a Educação Física.

A Educação, e conseqüentemente a Educação Física, assim como qualquer outro cenário da nossa vida, está cercada por diferenças: entre seus alunos, professores ou seus demais influentes, como por exemplo, a família ou a escola. Mas, quais são estas diferenças? As diferenças entre os seres humanos podem ser classificadas de diversas maneiras: raciais, religiosas, étnicas, socioculturais, diferenças de altura, gênero ou idade, gordos e magros, ricos ou pobres, alunos com ou sem deficiências, entre tantas outras que poderiam ser exemplificadas. Para melhor compreensão dos termos Integração e Inclusão, que podem abranger todas estas diferenças ou somente algumas delas, buscaremos na história da Educação Especial a discussão que será citada a seguir sobre estes conceitos.

Peter Mittler (2003), ao tentar definir o conceito de Inclusão, explica que, apesar da dificuldade de caracterizar e restringir este conceito existem alguns pontos em que

devemos nos basear para melhor compreendermos a Inclusão, como, por exemplo, a relação entre as mudanças na educação e a necessidade de garantir acesso a todos os alunos, independente de suas diferenças.

O autor também afirma que quando se trata do conceito de Inclusão, é necessário que se pense em reestruturações da escola, que impeça a segregação e o isolamento. Deste modo, é possível incluir “*aqueles pertencentes a minorias lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob risco de exclusão.*” (MITTLER, 2003, p.25), não se tratando, deste modo, apenas de incluir alunos com deficiências.

O conceito de Inclusão atualmente discutido passou por um processo de transformação sendo antes nomeado de Integração ou *Mainstreaming*, segundo Romeu Kazumi Sassaki (1997). No decorrer deste processo de transformação, anterior ao estabelecimento do termo Inclusão, as políticas criadas não consideravam completamente a importância de incluir todos os alunos no processo educativo, gerando pequenas mudanças (SASSAKI, 1997).

O que se conceituava antes como Integração é caracterizado pelo momento em que a escola aceitava apenas as deficiências mais adaptáveis, sem que precisasse se reestruturar e sofrer modificações, apenas aceitando o deficiente e se mantendo invariável (SASSAKI, 1997). As pessoas com deficiência buscam na sociedade – nos moldes da Integração – um caminho próprio para que possam se desenvolver, tanto em termos de Educação quanto em relação ao mercado de Trabalho (SASSAKI, 1997).

Durante a década de 1980, principalmente em países mais desenvolvidos, após as primeiras iniciativas de integração, surge o conceito de *Mainstreaming*, que possuía o objetivo de levar o maior número possível de alunos com necessidades especiais às escolas, ainda sem grandes modificações na instituição. Este movimento surge de forma incipiente na segunda metade dos anos 1980, em países mais desenvolvidos e é impulsionado na década seguinte também em países em desenvolvimento, ganhando mais entusiasmo para se desenvolver em todos os países na primeira década do século XXI (SASSAKI, 1997). O autor ainda afirma que o desenvolvimento do conceito de Inclusão atravessa diferentes fases e surge principalmente para combater o que há muito tem ocorrido em nossa sociedade: a exclusão de deficientes. Este conceito tem sido constantemente repensado, para que a Inclusão de tantos “diferentes” seja

buscada através de um esforço duplo, transformando, simultaneamente, escola e aluno (SASSAKI, 1997).

Neste referencial citado anteriormente estão evidenciadas abordagens que tratam especificamente da Inclusão de deficientes em nossa sociedade. Consideramos, além das deficiências, qualquer outra diferença que possa ser destacada durante as aulas de Educação Física escolar, gerando momentos distintos de Inclusão ou exclusão. O estudo destes conceitos possui grande importância porque, compreendendo suas especificidades e limites, podemos entender as necessidades que começaram a ser observadas durante a década de 1980 e as mudanças que foram necessárias – e ainda são – para a Inclusão de todos os diferentes alunos tanto em aulas de Educação Física quanto em qualquer outra esfera da Educação.

Em 1932, foi criado o Decreto No. 21.241 que consolida as disposições federais sobre o Ensino Secundário no Brasil, sendo adicionada a esta lei federal, em 1938, normas que proibiam alunos cujo estado patológico os impedia de frequentar as aulas de Educação Física de se matricularem em estabelecimentos do ensino secundário (SOLER, 2005, p.65). Para que seja possível considerar alunos em *estado patológico*, como dito anteriormente, delimita-se em primeiro lugar o que é normal, um estado de normalidade, sendo o estado patológico característico por apresentar alterações funcionais ou estruturais em relação a este estado normal, alterações estas que podem levar a algumas doenças.

Durante o Estado Novo – na época em que o presidente do Brasil era Getúlio Vargas – o país era influenciado por ânimos patrióticos e nacionalistas, sendo este patriotismo refletido também no Ministério da Educação, segundo Denise Corrêa (2008). A Educação Física escolar brasileira, inserida neste contexto, possui desde sua criação influências militares e higienistas, que buscaram ao longo de sua história criar indivíduos com corpos saudáveis para alcançar um maior desenvolvimento do país, corpos responsáveis pela exaltação da nação e capazes de lutar a serviço de sua pátria, de acordo com Lino Castellani Filho (1994).

A Educação Física era entendida como disciplina responsável por criar indivíduos fortes e saudáveis, criação esta indispensável para o desenvolvimento do país (CASTELLANI FILHO, 1994). Além disso, o autor também considera que as influências higienistas na Educação Física utilizavam esta disciplina como ferramenta para cumprir seus papéis: criar corpos saudáveis, robustos e harmoniosos organicamente. Portanto, a partir do século XVIII e privilegiadamente durante o século XIX, médicos higienistas tinham em vista a

propagação destes indivíduos idealizados através da disciplinarização de seu físico, intelecto, de sua moral e de sua sexualidade (CASTELLANI FILHO, 1994). Nesta época, os alunos eram impedidos devido ao seu estado patológico de freqüentarem as aulas de Educação Física, justamente porque o objetivo destas aulas era a criação de corpos saudáveis e harmoniosos, sendo dispensáveis corpos que apresentassem alguma alteração funcional, alguma desarmonia.

Para a propagação destes indivíduos com este espírito nacionalista tornou-se necessária a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física, em março de 1940 (CASTELLANI FILHO, 1994, p.89). Assim sendo, ressaltamos que os papéis da Educação Física escolar, ainda que consideremos suas mudanças subsequentes, estão arraigados em especificidades estabelecidas desde a sua origem. Quase setenta anos depois foi criada uma proposta para a Educação, em termos gerais, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que propõe:

“Os Estados Parte deverão assegurar que as pessoas com deficiências possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (BRASIL, 2008, p.14).

Esta proposta criada para a Educação foi sancionada pelo Congresso Nacional no ano de 2008, pelo decreto legislativo 186/2008, sendo todos os artigos por ela descritos de aplicação imediata a partir desta data (BRASIL, 2008). Cerca de setenta anos depois da Educação Física escolar tornar-se obrigatória, é que são acrescentadas a ela outras responsabilidades que a obrigam a acolher e compreender nas aulas pessoas com deficiências, como citado no documento acima.

A Educação Física, ao lado da Educação, no decorrer das últimas décadas, tem buscado o que chamamos hoje de uma Educação Inclusiva, englobando crianças que anteriormente se situavam à margem do processo educativo por se diferenciarem de algum padrão anteriormente estabelecido. Apesar de adicionar alunos classificados como deficientes ao sistema educacional, tantos outros *diferentes* ainda permanecem às margens deste processo, mesmo dentro ou ainda distantes da escola.

Marcel Bursztyn (2007) apresenta características singulares do século XX e, ao relacionar modernidade e exclusão, afirma que sempre houve falta de assistência às classes

menos favorecidas, ou seja, às classes consideradas excluídas de algum processo existente em nossa sociedade. Entretanto este panorama começa a se reverter em países europeus e no Japão, devido a reformas estruturais implantadas nestas regiões em 1870 (BURSZTYN, 2007).

Segundo o autor, ao longo do século XX constatou-se que durante a construção destes estados as diferenças entre suas populações aumentaram significativamente. Desta forma, iniciativas criadas a partir de políticas públicas começam a modificar o cenário social do hemisfério norte, transformando desta maneira a Educação – que antes não era um direito universal – em um benefício que atinja a *todos* (BURSZTYN, 2007). O autor também explica que durante a década de 1970 do século XX, ocorreu uma crise mundial do petróleo e, conseqüentemente, um recuo de políticas que impulsionavam o bem-estar social e a diminuição de algumas diferenças (BURSZTYN, 2007, p.32).

No Brasil, praticamente todos os instrumentos de amparo social foram implantados, tais como: a previdência social, o seguro desemprego e a educação pública universal (BURSZTYN, 2007). No entanto, o autor afirma que nos dias atuais há uma perda de solidariedade de quem está dentro – os incluídos – para os que estão fora – os excluídos, ou seja, há certa má vontade de legitimar a implantação destes instrumentos, porque os que estão incluídos acabam por sustentar estes fundos de previdência para os excluídos, o que explica a ausência desta solidariedade explicada pelo autor. Para tornar clara esta afirmação BursztyN (2007) exemplifica:

“Explicando melhor: quando o regime está baseado no cálculo securitário, quem está dentro cotiza para o fundo previdenciário, e esse fundo mantém os que estão fora, seja porque envelheceram ou ficaram doentes, seja porque contingencialmente estão na troca de emprego e, portanto, fora do mercado de trabalho por um período. Ora, quando esse contingente de pessoas é relativamente pequeno, como, por exemplo, quando 90% da sociedade paga para que 10% esteja coberta pelo sistema de compensações da seguridade social, trata-se de um nível razoavelmente aceitável. Mas, quando sobe, proporcionalmente, o percentual de pessoas que estão somente na dependência desses fundos, enquanto, evidentemente, a contraparte diminui, menos pessoas contribuem para esse fundo. Começa, então, a haver certa antipatia, certa má vontade por parte daqueles que estão pagando para outros viverem “às custas dos fundos previdenciários”. Perdem legitimidade os instrumentos de proteção social. Em grande medida, isso é um elemento que explica, embora não justifique, essa perda de solidariedade.” (BURSZTYN, 2007, p.37).

De acordo com BursztyN (2007), durante os anos de 1970 surge o conceito de marginalidade, que é muito difundido e presente na América Latina. O autor explica que este conceito está relacionado à associação entre o indivíduo e sua vinculação precária em relação à outra esfera, por exemplo, uma inserção informal no mundo do trabalho.

Contudo, atualmente, esta condição de marginalidade é considerada um privilégio se comparada à outra condição de exclusão que tem surgido nos dias atuais, de “desnecessidade” (BURSZTYN, 2007, p.38). O autor afirma que a questão de exclusão, “*ao contrário de ser uma questão resolvida ou que, presumidamente, deveria ter sido resolvida ao longo do século XX, é uma terrível e tenebrosa herança que este século deixou para o XXI*” (p.39). Os desnecessários, segundo o autor, são aqueles que não intimidam o tecido social como um todo, sejam suas formas de intimidação violentas ou como a divisão de recursos insuficientes, tal qual a água. Os desnecessários, portanto, não intimidam a sociedade com sua presença e são julgados como não necessários por esta sociedade, sendo sua presença considerada indiferente.

Expandimos deste modo a ideia de que a Inclusão diz respeito apenas às pessoas com deficiências e tentamos traçar um caminho apontando outras formas de exclusão presentes em nossa sociedade, sem desconsiderar a importância dos estudos sobre Educação Especial e a Inclusão de pessoas com deficiência, tanto na escola quanto em nossa sociedade.

Desde o Brasil Colônia, existem tanto leis excludentes quanto possibilidades de participação social através de instruções que habilitam pessoas a viverem em um meio social mais amplo, estabelecendo, portanto, uma miscelânea de instrumentos incentivadores e instrumentos excludentes presentes em nossa sociedade (JANUZZI, 2007). Podemos destacar como uma das leis excludentes, por exemplo, o Decreto 21.241 citado anteriormente, que proibia alunos de frequentar as aulas de Educação Física devido aos seus estados patológicos. Os incentivos ditos como medidas de Inclusão são aqueles que tentam dar acessibilidade aos que estão excluídos, como os incentivos à Inclusão digital ou as políticas de Inclusão social, que afirmam ser a educação à distância um instrumento de incentivo para mudanças em nossa sociedade.

Em relação às aulas de Educação Física, o modelo contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, de quintas a oitavas séries (BRASIL,

1998, p.19) tem como princípio básico considerar a necessidade de que estas aulas sejam dirigidas a *todos* os alunos:

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a Inclusão do aluno na cultura corporal de movimento por meio da participação e reflexão concreta e efetiva. Busca-se rever o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998, p.19).

Gilberta Januzzi (2007) afirma que a palavra Inclusão está tanto presente no discurso escolar quanto no discurso do senso comum (população em geral) e também em documentos como o citado acima. Sendo assim, a autora explica que a divulgação do termo Inclusão é facilitada por meios de comunicação que colocam no mundo, ao mesmo tempo, novos episódios e novas descobertas, criando em cada um de nós inseguranças sobre as formas como temos vivido até os dias de hoje. Porém, nossa organização social permanece do mesmo modo, cada vez mais excludente, apesar de todas as novas produções de conhecimento. A autora aponta o que ela classifica como um paradoxo, entre um discurso que se repete valorizando a diversidade e a reprodução dos moldes nos quais vivemos atualmente. Conclui que, apesar desta divulgação facilitada, a palavra Inclusão ainda tem produzido frutos tímidos e insuficientes na Educação (JANUZZI, 2007).

Segundo a autora, os caminhos buscados pela Inclusão estão permeados por um discurso de igualdade, sendo que estes são debatidos em uma sociedade organizada com um contorno cada vez mais excludente, dificultando conquistas que ainda não foram atingidas. É necessário, portanto, que tentemos buscar uma mudança tanto empiricamente quanto na prática, no eixo que norteia a organização social, (JANUZZI, 2007)².

Em outra obra, Januzzi (2006) esclarece algumas questões sobre o panorama geral da Educação Especial no Brasil, esclarecimentos estes importantes para que se possa traçar a história da Educação Especial no Brasil e suas peculiaridades, sendo um ponto de partida para

² Para que seja possível expandir o conceito de Inclusão e ao mesmo tempo dialogar com a ideia de que este termo deveria atender a *todas* as diferenças presentes na Educação é necessário que consideremos algumas peculiaridades que aconteceram na história da Educação Especial, justificando deste modo o percurso traçado até o momento. Em outro capítulo estabeleceremos um novo diálogo com outros referenciais que discutem questões como Diferença e Alteridade, sendo o referencial teórico escolhido neste caso a Antropologia, para que seja definido de forma mais aprofundada o que conceituamos como Diferença e Alteridade.

que seja possível pensar em uma escola que atenda a *todas* as diferenças. Durante a década de 1970, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um órgão específico para a Educação Especial, medida esta, destaca a autora, considerada como uma política de curto prazo. Estas medidas criadas apenas para solucionar problemas urgentes condizem com um modelo de organização capitalista periférica presente em nossa sociedade (JANUZZI, 2006). Esta organização capitalista periférica afasta-se de objetivos que são considerados centrais e mais profundos, realizando medidas mais rápidas, para solucionar problemas com decisões que não se sustentam e acabam suscitando diferentes problemas, sem que os obstáculos anteriores tenham sido de fato superados e pensados em longo prazo.

O CENESP, segundo Januzzi (2006), foi extinto durante o governo Sarney (1985-1990) e transformado em SESPE – Secretaria de Educação Especial. O governo alegou em um documento, o “Informe SESPE”, que esta mudança conferia maior mobilidade institucional. Em 1990, a SESPE também é extinta e a Educação Especial foi para a SENEb – Secretaria Nacional de Ensino Básico, especialmente no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), (JANUZZI, 2006).

Depois de 1992, durante o governo Collor, a autora afirma que esta nomenclatura foi alterada novamente e a secretaria foi nomeada como Secretaria de Educação Especial. Apesar de todas as alterações realizadas na nomenclatura dos órgãos responsáveis pela Educação Especial e das alterações que foram pensadas em leis federais ou estaduais, poucas mudanças em termos práticos foram conquistadas e apontadas pela autora a partir destas modificações, sendo a Educação Especial deslocada de um departamento para outro exaustivamente sem que as nomenclaturas fossem capazes de incluir um maior número de crianças no ensino brasileiro.

A rigor, de acordo com Januzzi (2006), a educação é assegurada para *todos* desde a proposta da *educação para todos* que surge com a primeira Constituição do Brasil independente, em 1824. No entanto, segundo a autora, este “todos” não se estende aos deficientes (e nem para tantos outros excluídos, de dentro ou distantes da educação brasileira) e foram abertas classes e instituições especiais separadas da Educação regular.

É possível notar, considerando este breve histórico de organizações responsáveis pela educação de parte de nossa sociedade, ou de toda a nossa sociedade, como a Constituição do Brasil escrita em 1824, que apesar de alguns esforços alcançados pelo governo,

ainda existem diversos alunos “*desnecessários*” (BURSZTYN, 2007, p.38) no que tange a educação brasileira. Estes esforços foram responsáveis apenas pela criação de diferentes leis federais ou estaduais, bem como alterações na nomenclatura de órgãos responsáveis pela educação e alterações de suas funcionalidades, sem que seja possível distinguir mudanças no quadro da Inclusão dos sistemas de ensino brasileiros.

Mittler (2003) assegura que a escola, em termos locais, possui limites para que haja a Inclusão de *todos* os alunos e acredita que sejam necessárias políticas nacionais para que a Inclusão seja possível. No entanto, observamos que diversos instrumentos de incentivo à Inclusão foram criados pelo governo e, ao longo da história, diversas Leis federais ou estaduais foram alteradas em busca da Inclusão de um maior número de pessoas. Isso nos induz a problematizar esta questão e a considerar que ainda são necessárias medidas distintas para que seja possível haver tanto uma expansão na Inclusão de outros diferentes quanto a valorização destas inclusões nos sistemas de ensino público brasileiro.

Em relação às propostas efetivamente concretizadas pela Integração,

“(...) mesmo com todos os propósitos políticos assumidos no passado recente e atualmente pelos ainda existentes, essa integração escolar não se realizou com todos, nem na medida dos discursos da escola nem da sociedade. E o sistema paralelo de ensino permaneceu firmado junto ao que se erguia para educar os considerados “normais” (JANUZZI, 2007, p.63).

Decorrente destas consolidações que não produziram tanto efeito, em 1994 alterou-se a nomenclatura até então utilizada - de Integração para Inclusão - ainda em busca de um maior número de admissões no corpo discente da escola, para que mais alunos estivessem inclusos e se apropriando do sistema educacional brasileiro (JANUZZI, 2007).

A partir do início da década de 1990 e principalmente após a Conferência de Salamanca, que aconteceu em 1994, aponta-se a Inclusão como um avanço em relação à integração, conceitos estes discutidos anteriormente. Apesar deste “avanço”, pesquisas indicam que a Inclusão ainda não é o tema prioritário e apenas complementa a integração (JANUZZI, 2006).

Mittler (2003) explica que a Conferência de Salamanca foi organizada pela UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, que em português significa Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em parceria

com o governo da Espanha, tendo como participantes representantes de noventa e quatro governos e também de organizações não-governamentais (ONGs). Esta Conferência teve como objetivo esclarecer a filosofia e a prática da Inclusão, sendo decorrente desta reunião um maior comprometimento da maior parte dos governos em relação a trabalhos que considerem as características da Educação Inclusiva (MITTLER, 2003).

A partir da Conferência de Salamanca a Inclusão pretende abranger grupos maiores, como, por exemplo, crianças que vivem nas ruas ou trabalham, crianças que são vítimas de abusos ou de guerras, grupos sociais marginalizados ou crianças com altas habilidades (MITTLER, 2003). A filosofia da Inclusão, citada pelo autor, indica que a Inclusão é essencial para a dignidade humana e que as diferenças são normais. Deste modo, os governos devem adotar o princípio da Educação Inclusiva, matriculando qualquer criança em escolas regulares, *“a menos que haja razões convincentes para agir de maneira diferente”* (MITTLER, 2003, p.44).

Notamos, partindo das constituintes da filosofia da Inclusão presentes em especial nesta Conferência de Salamanca, que o discurso atual que sustenta a Inclusão - considerada por eles como essencial para a dignidade humana - ainda possui inconsistências e um emaranhado de fatores que dificultam este processo. Ao mesmo tempo em que a Inclusão é considerada fundamental, a exclusão ainda é equipada de aparatos que toleram justificativas para sua persistência em existir. Simultaneamente é possível que se justifique a necessidade de uma Educação Inclusiva e também sua ausência em determinados contextos, através de um mesmo documento, como a Declaração de Salamanca (JANUZZI, 2006) originada a partir das reflexões alcançadas nesta Conferência, tornando este discurso inconsistente e passível de contínuas modificações.

Especificamente na área de Educação Física escolar, o autor Luiz Seabra Junior (2006), ao relacionar a ação pedagógica com as práticas da Inclusão - mesmo que em relação a alunos com necessidades especiais - considera esta ação pedagógica como influenciadora deste processo de Inclusão. O autor faz a observação de que esta prática não deve tratar apenas de uma população específica, mas que devemos considerar no processo educativo qualquer diferença presente.

Seabra Junior (2006) explica que conforme aponta o referencial teórico específico da Educação Física escolar, ainda não se encontraram meios que sejam capazes de atender as diferenças, conforme sugere este movimento de Inclusão, apesar das produções

científicas sobre estes conhecimentos. O autor generaliza e assegura que os conteúdos e procedimentos atuais que são usados na Educação Física escolar ainda se encontram resistentes a mudanças, sendo necessário que busquemos uma interface entre a Educação Física Adaptada (EFA) e a Educação Física escolar. O desafio seria buscar esta interface para que subsídios e princípios da EFA e EFE fossem conciliados com os da Inclusão, porque apesar de serem estes teoricamente os mesmos, funcionam de forma paralela e distinta na prática atualmente (SEABRA JUNIOR, 2006).

No entanto, somente a admissão destes subsídios e princípios em um processo no qual o professor apenas aplica estes saberes não é suficiente para garantir a Inclusão nas aulas de Educação Física (SEABRA JUNIOR, 2006). O autor considera que é necessário estabelecer e compreender qual sociedade, qual aluno e de que Educação Física se está falando e querendo, para que estas ações possam levar o professor a discussões e reflexões sobre sua prática docente, viabilizando, deste modo, a Inclusão. Lembramos que os autores que debatem a Inclusão possuem focos diferentes que são atribuídos como os responsáveis por inviabilizar as práticas de Inclusão, sendo considerados responsáveis por práticas excludentes tanto a sociedade quanto a escola ou os professores. É necessário, portanto, considerar a confluência de todos estes fatores e aprofundarmo-nos nas características de cada um, conferindo-lhes um caráter particular importante para continuar a discussão.

O autor também afirma que encontramos professores que relatam dificuldades por parte dos alunos sobre organização espacial, seleção de objetos, leitura ou escrita, dificuldades estas tanto de ordem afetiva como de ordem social (SEABRA JUNIOR, 2006). Ainda mencionando a problemática da Inclusão, Seabra Junior (2006) afirma que alunos que ficam à margem das aulas, principalmente em séries iniciais, têm seus movimentos restringidos e ao longo do tempo esta exclusão pode implicar defasagens de aprendizagem.

Sasaki (1997) acredita que, atualmente, há uma busca para que através de um esforço duplo – chamado de Inclusão – que transforma, simultaneamente, escola e aluno, haja a inserção de um maior número de alunos diferentes nas escolas. Conseqüentemente, os momentos de exclusão que ainda podem acontecer durante as aulas de Educação Física, de certa forma, podem servir para relativizar este esforço simultâneo.

O debate sobre a Inclusão, iniciado na década de 1980 na Educação Física, a partir de 1990 é aprofundado e acumulado com teorias que consideram o ser humano também sob

a ótica sócio-cultural além da ótica biológica. Até então, a legitimidade da Educação Física era inquestionável, tratando-se de uma prática que não considerava a subjetividade de seus alunos e se preocupava somente com a educação do físico (OLIVEIRA, 2006). Dessa forma, não há mais como justificarmos as diferenças entre os seres humanos somente a partir de classificações biológicas.

Durante o próximo capítulo iremos incorporar ao debate a discussão sobre Diferença e Alteridade, através do recorte das Ciências Humanas – especialmente da Antropologia – que desde a década de 1980 distancia a Educação Física da predominância de argumentos pautados em pressupostos biológicos (OLIVEIRA, 2006).

3. DIFERENÇA E ALTERIDADE: APRENDENDO ANTROPOLOGIA

“[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.”

(João Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas)

Este capítulo será responsável por aproximar conceitos antropológicos da discussão iniciada no capítulo anterior, sobre Inclusão. Sendo assim, as referências de estudos sobre Antropologia serão necessárias neste capítulo para que seja possível conceituar e discutir o que entendemos por Diferença e também por Alteridade, conceitos caros à Antropologia, para aproximá-los posteriormente ao debate sobre Inclusão presente em estudos sobre Educação e também sobre Educação Física escolar.

Deste modo, traçamos inicialmente um caminho que perpassa discussões referentes somente à Antropologia, para depois conectá-las a discussões a respeito da Educação e, mais especificamente, sobre a Educação Física escolar em um último momento, que se entrelaçaram com os estudos de Antropologia e têm constituído um diferente campo de saber a partir destas tramas.

3.1 Sobre a Antropologia

Ao longo de sua história, a Antropologia tem se ocupado da enorme variedade de maneiras como homens e mulheres vivem suas vidas, segundo Clifford Geertz. No entanto, essas diferenças já não parecem tão inquietantes quanto antigamente, para que se tornem questões a serem estudadas por antropólogos, então estes estudiosos aprenderam a tornar visíveis diferenças mais sutis e menos excêntricas (GEERTZ, 1996).

É através destas mudanças que a Antropologia se permite deslocar seu olhar para sociedades mais distantes e exóticas, estudadas até então a partir de sua criação, para olhar sua própria sociedade e perceber diferenças que se faziam anteriormente invisíveis. Os

antropólogos deixam de ter como principal função a de realizar viagens grandiosas e de longa duração, responsáveis pelo estudo de sociedades em locais distantes e se voltam para o estudo das diferenças que existem em sua própria sociedade.

Somente a partir da década de 1960, as Ciências Sociais deixaram de ser vistas como uma ciência que tinha seus estudos pautados em certo etnocentrismo e começou a ser percebida como uma ciência diferente, que estuda as diferenças mesmo entre sociedades próximas (GEERTZ, 1996). O etnocentrismo citado por Geertz (1996) é um conceito utilizado na Antropologia no qual a avaliação que alguém faz sobre outra sociedade está baseada nos valores e padrões que são adotados por seu próprio grupo ou sociedade, sendo o problema deste “etnocentrismo” que ele nos impede de descobrir qual visão temos em relação ao mundo, por nos envolver apenas com nossos próprios compromissos (GEERTZ, 1996).

Nesta nova percepção, o papel das Ciências Sociais seria a de construir e reconstruir interpretações sobre as sociedades, buscando sempre compreendê-las, muito mais do que criar leis gerais sobre o funcionamento destas sociedades (GEERTZ, 1996). Deste modo, o autor sugere Geertz que devemos pensar na diversidade de uma maneira diferente da qual estamos habituados a pensar, para que esta compreensão seja possível.

Portanto os estudos de Antropologia, sem que haja agora a necessidade de se buscar leis gerais que expliquem o funcionamento das sociedades e estejam pautadas em nossos próprios valores, podem se preocupar em envolver a diversidade construindo deste modo novas interpretações, como indica o antropólogo. Apropriaremos-nos dos estudos de Antropologia neste capítulo para que seja possível, posteriormente, construir interpretações sobre a Inclusão nas aulas de Educação Física escolar, a fim de compreender estes momentos e continuar a busca pela Inclusão nestas aulas.

Os estudos antropológicos sobre alteridade também têm facilitado reflexões acerca das inúmeras diferenças que existem entre os seres humanos. Mariza Peirano (2006) explica que a Antropologia interessa-se pela diferença e não se resume a um único objeto, sendo o conceito de Alteridade considerado a base da Antropologia, sem o qual não há o reconhecimento de estudos antropológicos. Neusa Gusmão (2008) afirma que sendo a Antropologia uma ciência da modernidade, com seu referencial teórico construído também no passado, consegue – no presente – explicar e compreender movimentos causados pela globalização, como os processos homogeneizantes que ocorrem em nossa sociedade e contrariam

o reconhecimento das diferenças entre os seres humanos, buscando reconhecer a humanidade única, mas ao mesmo tempo diversa.

Estes processos homogeneizantes fazem com que se mantenham as mesmas características para diferentes pessoas, em uma determinada sociedade. A construção de uma identidade nacional ou a ambição de que todas as pessoas sejam totalmente iguais e tenham as mesmas reações, por exemplo, são partes de processos homogeneizantes, que contestam a importância da valorização das diferenças. As duas autoras consideram, portanto, a necessidade de se compreender o conceito de Alteridade para que juízos contrários à valorização da diferença estejam menos presentes em nossa sociedade.

Gusmão (2003) define a Alteridade como sendo o encontro entre o outro – que existe e está no nosso mundo – e nós, que estamos no mundo do outro. Segundo a autora, esta relação ocorre de forma múltipla e diversa, constituindo-se como um processo que resulta na nossa compreensão do mundo e com caráter transformador das nossas práticas tanto em relação aos iguais quanto aos diferentes.

O antropólogo François Laplantine (1988) esclarece que a experiência da Alteridade nos leva a enxergar aquilo que não teríamos conseguido ver, devido ao nosso hábito de nos fixarmos naquilo que é familiar e rotineiro, sem nos surpreendermos com tudo aquilo que diz respeito a nós mesmos. Laplantine (1988) também afirma que para compreendermos nossa própria cultura é necessário reconhecer que somos apenas uma cultura entre várias outras possíveis.

O mesmo autor acredita que o princípio da Alteridade nos levaria a enxergar e compreender o que não havíamos conseguido ver até então, devido aos nossos costumes de pensar sempre no que nos é rotineiro e em tudo aquilo que nos parece igual e não causa estranhamentos. Por isso, também explica que a compreensão das diferenças pode ser razão de conflitos e adverte que diferentes culturas causam um “estranhamento” quando estão em contato (LAPLANTINE, 1988).

Segundo Geertz (1989), o homem possui teias de significados que foram tecidas por ele mesmo, sendo consideradas estas teias como representações de sua cultura. O antropólogo acredita que a cultura seja uma condição de existência dos seres humanos, sendo um produto que dá sentido às ações dos indivíduos. Geertz (1989) também considera que este sentido das ações humanas (ou seja, seus significados) são públicos, tornando a cultura também pública.

Sendo assim, como dito anteriormente, é necessário reconhecer que compreender o que dá sentido às ações de outros seres humanos irá nos auxiliar a compreender o significado de nossas próprias ações, facilitando o que Laplantine (1988) define como Alteridade.

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (1986), a descoberta do diferente e da diferença nos diz que “*nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou*” (p.7). O autor conceitua Alteridade como o reconhecimento destas diferenças e como a relevância do que há de nosso no outro e de que nosso próprio reflexo também é o outro, mas também indica que o outro, por ser diferente, ao mesmo tempo convida e intimida, sendo que esta diferença, apesar de ser considerada necessária, ainda é razão de conflito. Os conflitos citados acima, presentes em inúmeros momentos em qualquer processo educativo, podem ser utilizados para implementar discussões e gerar novas reflexões, não sendo vistos apenas sob a ótica de que conflitos são sempre perversos.

Para dar suporte a esta discussão de que as diferenças são necessárias, mas, ao mesmo tempo, razões de conflitos, não devemos expor normalidades em detrimento de particularidades, ou seja, não devemos reduzi-las ou eliminá-las para compreendermos a cultura de um povo e suas manifestações culturais (GEERTZ, 1989). O autor também assegura que o que nos é diferente deve ser constantemente repensado para manter-se entendido, sendo esta uma habilidade que temos que aprender arduamente e manter sempre viva (GEERTZ, 2001).

3.2 Antropologia e Educação

Consideramos que a discussão sobre as relações existentes entre a Antropologia, a Educação e, posteriormente com a Educação Física também seja, assim como afirma Gusmão (2003), um desafio teórico da modernidade e também uma necessidade estabelecida entre o campo científico e o processo educativo de nossa sociedade. É então a partir da discussão sobre estes conceitos que se pretende contribuir ao desafio lançado para a Educação e buscar novas dúvidas e novas reflexões que possam colaborar com o debate sobre a Inclusão na Educação e, em especial, nas aulas de Educação Física escolar.

Historicamente, grupos diferenciados são julgados preconceituosamente e discriminados, considerando a educação como instância que auxilia este processo ao invés de combatê-lo (GUSMÃO, 2003). A autora explica que a história da Educação foi conduzida através

de afirmações centradas ainda no século XIX na busca por direitos universais e de declarações constantes de homogeneidade. A busca por direitos universais e pela igualdade, melhor especificada no capítulo anterior, ocorreu de diferentes maneiras em nossa sociedade, por meio de “filosofias” que eram pensadas na Educação e por meio de construções de Leis que amparassem estes pensamentos.

Somente a partir do século XX é que a Educação começa a ser incitada a responder sobre as diversidades sociais que estão presentes em nossa realidade (GUSMÃO, 2008). Sendo assim, a autora afirma que a compreensão de que a educação é um processo de ensino-aprendizagem baseado na troca de diferentes é um desafio constante da educação e, ainda questiona: *“como conviver com estas diferenças, estabelecer relações solidárias e de equidade entre sujeitos diferentes?”* (GUSMÃO, 2003, p.89).

Ao situar especificamente a criação da escola pública na história, Maria Regina Capelo (2003) afirma que esta instituição surgiu a partir dos interesses da burguesia e do Estado Nacional, contribuindo para a criação de subjetividades nacionais e ocultando diferenças e desigualdades sociais, através de seu controle e de seus regimentos. A autora afirma que o conceito de nação é excludente porque apaga o que é intersubjetivo e humano. Sendo assim, segundo Capelo (2003), a escola abriga uma *“suposta nacionalidade neutralizadora de diferenças e desigualdades”* entre os seres humanos, auxiliando-nos a compreender melhor porque os processos educativos têm desconsiderado as diferenças entre os alunos gerando inúmeros conflitos (p.109).

Portanto, a sociedade cria controles e leis que acomodam os excluídos, como a suposta mobilidade das classes dominantes que existe em nossa sociedade. É através destas forças neutralizadoras instauradas em nossa sociedade que se impedem em geral grandes manifestações de descontentamento da população. Assim sendo, pautada nos interesses da burguesia e do Estado, a escola pública contribui para que as inúmeras diferenças e desigualdades sejam ocultadas, através desta suposta nacionalidade que ainda permite acalmar esta parcela da sociedade através de perspectivas moderadas na mudança da classe dominante.

A autora conclui que ao longo dos anos a escola tem ocultado e excluído as diferenças e desigualdades, garantindo que esta escola parece ter uma identidade cultural fixa e que esta lógica da educação ainda é monocultural, ou seja, afirma que a escola tem criado ao longo do tempo uma seleção que acaba por excluir seus alunos e minimizar suas diferenças para

tornar hegemônica uma visão capitalista e etnocêntrica do mundo (CAPELO, 2003). Para tornar mais clara a questão das identidades produzidas pela escola, recorremos a Emerson Luís Velozo, que explica:

Outro ponto a destacar é o papel da nação como apelo identitário dos indivíduos. Se é correto que a nação perdeu o monopólio de definição das identidades, é correto também que apenas a sua força pode ter diminuído a partir da emergência de outros tipos de referentes, mas ela continua tendo um papel simbólico importante na atribuição de identidade ao seu povo (VELOZO, 2009, p.22).

Segundo Denys Cuche³ (1999, apud VELOZO, 2009), a noção de identidade diz respeito ao pertencimento dos indivíduos a determinados grupos, sendo esta noção ligada à dimensão do consciente. Deste modo, tanto a nação quanto a escola pública – que faz parte desta nação – contribuem para a criação de uma identidade cultural que não se altera e que diz respeito a diferentes indivíduos que se revezam ao longo dos tempos, mas que estão sempre ligados a determinados grupos, tornando hegemônica uma visão etnocêntrica de mundo que exclui diversos alunos. Esta visão etnocêntrica que se faz dominante é excludente porque diz respeito à avaliação que um indivíduo ou um grupo faz de outras pessoas, sendo esta avaliação pautada em seus próprios valores e nos padrões adotados por este grupo, sem que seja possível desta forma compreender o outro.

Podemos notar claramente que os antropólogos aqui referenciados, bem como os autores que aproximam Antropologia e Educação, indicam novas necessidades à escola. Capelo (2003) destaca, percorrendo a história da educação, a necessidade atual de que esta escola não oculte as diferenças entre seus alunos, mas sim saiba estabelecer relações de igualdade entre eles, apesar de todas as suas diferenças. Esta escola, segundo a autora, também não deve possuir uma identidade monocultural, mas diversas culturas dialogando para que possam produzir resultados mais proveitosos e menos excludentes.

³ Para saber mais sobre o autor e a noção de identidade: CUCHE, D. (1999) **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC.

3.3 A Antropologia e a Educação Física escolar

Nesta seção explicitaremos alguns dos estudos produzidos na área de Educação Física escolar que se aproximaram de conceitos caros à Antropologia para embasar suas discussões e produzir novos conhecimentos sobre este campo de saber. O conceito de cultura tem sido apropriado pela Educação Física e tornou-se fundamental para que o papel da Educação Física pudesse ser repensado, de acordo com Jocimar Daolio (2007, p.6).

Deste modo, unindo os estudos sobre a Antropologia e a disciplina de Educação Física escolar, Daolio (2006) acredita que o professor de EFE, em sua prática escolar, pode utilizar as diferenças entre seus alunos como condição de igualdade, permitindo que todos se apropriem das aulas de alguma forma (DAOLIO, 2006). O autor também acredita que ressignificar as nossas ações no mundo seja uma maneira de transformar a cultura existente, como a cultura hegemônica.

Capelo (2003) afirma que é necessário percebermos que a Educação – e, relacionada a ela, a Educação Física escolar – trata de diferenças visíveis e também das invisíveis. Estas diferenças, segundo a autora, nem sempre estão à mostra e são muitas vezes ocultas por um processo de Inclusão que tem apenas adicionado alunos às aulas, mas que ainda não permitiu que todos estes alunos se apropriassem destas aulas. A autora assegura que, ao incluirmos de fato diferentes alunos, podemos transformar uma prática de exclusão acentuada historicamente durante as aulas. Com isso, podemos entender que o mesmo acontecerá nas aulas de Educação Física escolar, caso aconteçam mais momentos de Inclusão durante estas aulas.

Porém, a Educação Física escolar considerada como uma prática cultural possui algumas tensões e riscos que são necessários para um constante repensar da mesma e para manter esta área acadêmica dinâmica e ativa, permitindo o surgimento de novos questionamentos e novas investigações. Daolio (2005) aponta como uma das tensões presentes na área a dificuldade de lidarmos com o outro, de conseguirmos que as aulas de EFE consigam alcançar, ao mesmo tempo, todos os alunos e cada indivíduo.

Dificuldade esta que, vista sob a perspectiva do autor, na qual tensões geram ações transformadoras e novas reflexões, deve ser rediscutida e repensada, gerando novas ideias que nos permitam aperfeiçoar nossa prática para que as aulas possam, finalmente, alcançar cada aluno e ao mesmo tempo toda a escola. A partir do estudo do princípio da Alteridade, o autor

ainda conclui que diferenças são as bases de nossa vida social e que, se considerarmos todos os seres humanos como seres diferentes, as aulas de Educação Física também devem considerar sua diversidade para que possam alcançar todos os seus alunos.

Rogério Cruz de Oliveira (2006) tem em seus estudos como objetivos principais compreender como as diferenças são significadas e representadas pelos alunos durante as aulas de Educação Física. Para tanto, o autor faz um levantamento sobre o que tem sido discutido na Educação - e também estudos sobre a área de Educação Física - sobre Diferença e afirma que a Educação incorporou apenas recentemente em seu debate a valorização das diferenças.

O autor considera as produções dos autores Vitor M. Oliveira e João P. S. Medina⁴ precursoras em nossa área que, até o início da década de 1980, justificava nossas diferenças apenas a partir de pressupostos estritamente biológicos, sendo estes autores responsáveis por pensar a Diferença na Educação Física também a partir de pressupostos socioculturais. Segundo Oliveira (2006), com este debate iniciado na década de 1980, mais aprofundado a partir da década seguinte com a apropriação de conceitos sobre cultura em seu debate, não houve mais como negar a existência das diferenças ou justificá-las somente a partir de pressupostos biológicos.

Assim, explica-se a necessidade de se pensar sobre as diferenças, tanto nos caminhos traçados pela Educação Física quanto pela Educação, a partir de uma ótica que tenha em vista a cultura, por considerarmos justamente que a escola configura-se em um espaço sócio-cultural e deve lidar com a cultura humana (OLIVEIRA, 2006). A partir de uma ótica que considere a cultura como o principal conceito para a Educação Física (DAOLIO, 2007), é possível cercar os objetivos da Educação Física escolar e afirmar que:

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano na suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO, 2007, p.2-3)

⁴ Para saber mais sobre estas produções: MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983 e OLIVEIRA, Vitor M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção primeiros passos).

Atualmente, esses debates sobre diferenças na Educação não causam mais tanto espanto e costumam estar presentes com regularidade em discursos educacionais, mas ainda há a preocupação com o fato de que a realidade estudada possa ser outra (OLIVEIRA, 2006). Ou seja, por mais que estes discursos tenham alcançado a escola, as práticas que condizem com estes mesmos discursos ainda não são observadas em grande parte das escolas. A partir de sua pesquisa de campo o autor observou que estereótipos e preconceitos ainda estão presentes nas aulas de Educação Física, sendo isto um reflexo da história da própria área e também de nossa sociedade (OLIVEIRA, 2006).

Depois de realizar estas observações, Oliveira (2006) afirma que as diferenças ainda servem de parâmetro para sectarismos durante as aulas e que isto evidencia as raízes “naturalistas” que ainda perpassam as aulas de Educação Física. O autor explica que, a partir da década de 1990, foram acrescentados diversos conceitos ao debate da Educação Física e que isto distanciou de certa forma argumentos exclusivamente bio-fisiológicos que estavam presentes nesta área, porém ainda sem que se possam notar ainda grandes mudanças nas aulas de Educação Física escolar.

Portanto, destaca ainda que *“a exclusão, o preconceito e os estereótipos foram percebidos na atuação de alguns atores que encenam este enredo”* (OLIVEIRA, 2006, p.80), demonstrando que as diferenças ainda não são utilizadas para incrementar as aulas de Educação Física escolar, mas sim como pretexto para segregações. Como exemplo, ilustra estas segregações como a separação entre meninos e meninas durante as aulas e diversas outras relações de gênero que podem gerar exclusões se mal compreendidas durante as aulas de EFE.

Segundo a pesquisa realizada por Oliveira (2006), as diferenças de gênero ainda não são usadas em benefício das aulas de Educação Física escolar e podem surgir como um exemplo que acarreta em diversos tipos de exclusão. Portanto, nos deparamos com a necessidade de que o conceito de gênero seja brevemente explicitado neste capítulo para que esta compreensão nos auxilie a pensar em algumas inclusões em relação às práticas que segregam meninos e meninas nas aulas de Educação Física escolar, por exemplo.

A autora Joan Scott (1990) afirma que o conceito de gênero é criado como oposição ao determinismo biológico que existe na relação entre os sexos, conferindo a esta relação um caráter social. Em outro trabalho, define gênero como:

“[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1992, p.64-65).

Simone Cecília Fernandes (2008) explica que Gênero refere-se a um conceito relacionado aos significados que atribuímos ao corpo humano e que, em nossa cultura, esses significados produzem imagens corporais associadas ao órgão reprodutivo dos seres humanos, sendo esta uma naturalização deste conceito chamado de Gênero. Fernandes (2008) realizou uma pesquisa com estudantes de 1ª e 2ª séries, observando que estas crianças observadas em seu estudo, em momentos espontâneos, não se dividem entre meninos e meninas, o que faz com que a autora questione esta separação por parte dos professores nas aulas de Educação Física Escolar. Sobre a escola, ainda explica:

“A escola produz constantemente, por meio dos discursos e práticas controladoras da sexualidade, uma separação entre meninos e meninas que se dirigem aos corpos das crianças e instauram práticas cotidianas que refletem essa distinção” (FERNANDES, 2008, p.35).

Deste modo, a autora afirma que também as aulas de Educação Física não se distanciam disto e acabam por reforçar estas diferenças ao aceitar estes corpos naturalizados que dizem que *“meninos são mais habilidosos do que as meninas”* (FERNANDES, 2008). As diferenças entre meninos e meninas, ao mesmo tempo em que aparecem nas aulas de Educação Física escolar quando são construídas em outros ambientes, podem construir-se também nesta aula, justamente pela separação entre meninos e meninas durante as práticas da EFE.

As divisões entre meninos e meninas constituem-se dentro e fora da Educação Física escolar, construindo um espaço de interrelação entre estes diferentes espaços. São estabelecidos, portanto, alguns saberes cotidianos que podem ser construídos dentro ou fora das aulas de Educação Física, sendo relacionados às diferenças de gênero, produzindo afirmações como a de que *“meninos são mais habilidosos do que as meninas”* (FERNANDES, 2008) como um saber cotidiano produzido nas aulas de Educação Física e fora dela, ao mesmo tempo.

Estas discussões citadas nos trabalhos acima sobre a segregação entre meninos e meninas produzida dentro e fora das aulas de Educação Física escolar e as definições do

conceito de gênero têm como objetivo dar subsídios para que estas questões possam ser observadas e repensadas em aulas de EFE. Assim, as diferenças de gênero e as exclusões produzidas a partir destas relações podem ser observadas a partir de uma dificuldade do professor em lidar com estas diferenças de modo proveitoso e incluir todos os seus alunos, fazendo um uso benéfico destas diferenças, sem que haja a necessidade de uma separação a partir delas.

Do mesmo modo que as separações entre meninos e meninas estão presentes nas aulas de Educação Física escolar, a transgressão de algumas das regras impostas pelo professor também é corrente durante as aulas. Isto porque o acesso aos saberes cotidianos dos próprios alunos faz com que estes transgridam regras estabelecidas para demonstrar seus saberes, segundo José Carlos Rodrigues Júnior (2008).

De acordo com o autor, os saberes cotidianos referem-se aos sentidos e significados que atribuímos às nossas práticas corporais. Em relação às aulas de Educação Física, o autor acredita que o professor possa ser um incentivador da expressão destes diferentes saberes nas aulas. Como exemplo de um saber cotidiano expressado em uma aula de EFE, podemos considerar como exemplo a proposta de um aluno durante uma aula para que a barreira a ser transporta fosse colocada um pouco mais a frente, justamente porque este aluno identificou que a posição daquela barreira não proporcionaria um salto adequado (RODRIGUES JÚNIOR, 2010). Rodrigues Júnior (2008) também pondera que podemos olhar para as transgressões dos alunos como uma forma investigativa e mobilizar conceitos já construídos, a fim de compreender a lógica que os cercam.

A partir de sua pesquisa, o autor considera que o acesso a estes saberes cotidianos está ancorado nas transgressões e comparações realizadas nas aulas pelos alunos e considera que *“A percepção pelo professor tanto do método comparativo como das transgressões como fontes dos entendimentos e conceitos das crianças pode ser potencializador de aprendizagens em relação à cultura corporal de movimento nas aulas.”* (p.125).

Deste modo, Rodrigues Júnior (2008) afirma que estas transgressões e comparações podem ser estratégias didático-pedagógicas que sirvam para tornar o contexto das aulas de Educação Física muito mais interessante e atrativo. O autor também explica que os saberes cotidianos que têm como base um sistema cultural, denominado senso comum, não são considerados pela instituição escolar e, portanto, há um distanciamento entre a vida cotidiana e a escola, sendo esta distância geradora de problemas como o insucesso escolar ou a repetência

(ITURRA, 1990⁵ apud RODRIGUES JÚNIOR, 2008). Ainda argumenta que o comportamento transgressor das crianças constitui-se em formas encontradas pelos alunos de demonstrar que são conhecedores do que está sendo trabalhado (RODRIGUES JÚNIOR, 2008).

Para Iturra (1997⁶ apud RODRIGUES JÚNIOR, 2008), as crianças demonstram a todo instante que possuem saberes, entendimentos e conceitos em relação a tudo aquilo que elas observam, tanto em interações com iguais quanto com adultos. Portanto, as transgressões realizadas pelos alunos podem ser vistas como procura por um entendimento daquilo que está sendo tratado e não apenas desobediência à autoridade de quem ensina (ITURRA, 1992⁷, apud RODRIGUES JÚNIOR, 2008).

O professor pode – e deve – considerar que as crianças já possuem algumas interpretações construídas a partir de outros saberes e outras observações, sobre os conhecimentos que são tratados nas aulas de Educação Física escolar e saber utilizá-los como estratégias para tornar aquilo que é ensinado nas aulas mais próximo dos alunos e mais instigante, ao invés de excluir seus alunos devido a estas transgressões. A desconsideração destas transgressões como demonstração de saberes também pode ser considerada como uma forma de exclusão, por desconsiderar estes saberes que a criança já construiu sobre determinado conhecimento e avaliar suas ações apenas como violações da regra.

No entanto, o principal objetivo do adulto tem sido fazer com que a criança mantenha-se calada, que não se manifeste e não grite, comportando-se bem (ITURRA, 1996⁸ apud RODRIGUES JÚNIOR, 2008). Para ensinar de forma autoritária e distante, portanto, os adultos usam estas armas citadas anteriormente (ITURRA, 1996 apud RODRIGUES JÚNIOR, 2008) e desconsideram os saberes das crianças, o que acaba por excluí-las da EFE.

As discussões sobre gênero e transgressões realizadas anteriormente nos servem como ilustrações de exclusões que acontecem frequentemente e foram observadas em aulas de Educação Física escolar. Assim como as exclusões geradas a partir das relações de gênero e dos saberes que sugerem algumas transgressões, tantas outras exclusões não

⁵ ITURRA, Raúl. **Fugirás à escola para trabalhar a terra**: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar. Lisboa: Escher, 1990.

⁶ ITURRA, Raúl. **O imaginário das crianças**. Lisboa: Fim de século, 1997.

⁷ ITURRA, Raúl. O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXVI, n.3, 1992, 493-501.

⁸ ITURRA, Raúl. (org.) **O saber das crianças**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas (ICE), 1996.

relacionadas apenas aos alunos com alguma deficiência devem ser pensadas para que seja possível buscar a Inclusão de todos estes alunos no ensino público.

Os estudos antropológicos sobre Diferença e Alteridade, relacionados ou não a estudos sobre Educação ou Educação Física, nos auxiliaram a ampliar a compreensão teórica sobre estes conceitos e embasar a pesquisa de campo que será descrita e interpretada no capítulo seguinte, para que as observações obtidas no campo possam ser relacionadas a estas teorias de forma mais consistente e ampliada. O estudo destes conceitos realizado durante este capítulo nos permitiu ampliar o campo de visão para outras exclusões que também estavam presentes nas aulas de Educação Física escolar que, por vezes, se tornam invisíveis, mas que devem ser discutidas em conjunto quando consideramos estes alunos como diferentes e entendemos a necessidade de buscar constantemente a Inclusão de todos.

4 A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OBSERVAÇÕES A RESPEITO DE UMA SEXTA SÉRIE

“O que se deve defender é que a interpretação, qualquer que seja, como um instrumento hermenêutico ou psicanalítico de compreensão de dimensões e campos de realidade vivida, co-experimentada e compartilhável através de outras formas de comunicação, é apenas uma outra maneira de tornar compreensível e comunicável a própria sensibilidade humana.”

(Carlos Rodrigues Brandão, em Memória /Sertão)

Ao longo deste capítulo pretendemos descrever o que entendemos como estudo de caso antropológico e as peculiaridades deste estudo de caso em especial, para que também seja possível – ainda neste capítulo – interpretar algumas das observações realizadas. As observações foram realizadas em aulas de Educação Física escolar de uma sexta série de uma escola pública do município de Campinas – SP, a fim de se perceber e interpretar como ocorriam os momentos de Inclusão e Exclusão durante estas aulas. Antes de realizar descrições para caracterizar o grupo estudado, a escola e o professor, explicitaremos o que entendemos por estudo de caso antropológico e recorreremos ao exemplo descrito por Geertz (1989) na primeira parte de seu livro, *A Interpretação das Culturas*, justamente porque, anterior à explicação de como e o que foi observado durante estas aulas precisamente, é necessário falar sobre este *olhar* e também sobre o *descrever* e o *interpretar*.

Qual é a diferença, entre um garoto, que pisca o olho direito e outro que também pisca seu olho direito? (GEERTZ, 1989). Segundo o autor, do ponto de vista mecânico – como movimento – as duas piscadelas são idênticas. Porém, antes que a igualdade deste piscar dos olhos direitos dos garotos possa ser afirmada, consideremos: (1) um destes garotos possui um tique involuntário e, portanto, pisca; (2) o outro garoto realiza uma piscadela conspiratória a um amigo (GEERTZ, 1989).

Embora grande esta diferença não pode ser pensada apenas a partir da descrição deste ato mecânico de contrair as pálpebras e, por isso, é preciso que se faça uma análise mais profunda destes movimentos, sendo esta análise inicial apenas o princípio (GEERTZ, 1989). O

autor finaliza a descrição deste exemplo com outras possibilidades de significados que poderiam ter sido atribuídos às piscadelas, como (3) a imitação de um terceiro garoto sobre o tique nervoso descrito anteriormente; (4) a possibilidade de outra piscadela, que também parece ser como uma conspiração a um amigo, mas é um fingimento; ou ainda (5) o ensaiar de uma piscadela caso o imitador tenha dúvidas sobre sua capacidade de reproduzir um tique nervoso (GEERTZ, 1989).

Deste modo, entre os significados de inúmeras piscadelas que poderiam ser descritas e interpretadas, “*está o objeto da etnografia*” (GEERTZ, 1989, p.5), que nada mais é do que um estudo que nos permite compreender diferentes significados e estabelecer diferentes hierarquias para estes significados, que são produzidos, percebidos e interpretados caracterizando o que Geertz (1989) classifica como uma “*descrição densa*” (p.5), uma interpretação de respostas que os outros nos deram (GEERTZ, 1989).

A imagem que se tem antes de um piscar de olhos é diferente da imagem observada após esta piscadela. Isto porque – apesar da rapidez de um piscar de olhos que dura apenas alguns milésimos de um segundo – a imagem pode se construir de forma diferente: ou porque ela própria se altera ou porque o que enxergamos após um piscar de olhos pode ser diferente do que havia anteriormente. Em um primeiro caso, podemos considerar que durante os milésimos de um segundo necessários para que pisquemos os olhos, por exemplo, a pose final de uma acrobacia de ginástica pode se desfazer, mudar de forma ou mesmo começar a ser construída.

Mesmo que nenhuma destas mudanças aconteça, em um simples piscar de olhos podemos ver a mesma acrobacia, mas enxergá-la de uma forma diferente. E enxergá-la de forma diferente significa que pensemos em inúmeras outras barreiras para que aquela acrobacia consiga se edificar e também em novas interpretações sobre o processo de construção desta acrobacia.

Em um estudo de caso, o que se pretende fazer é exatamente isto: abrir os olhos e ampliar nosso campo de visão, fazendo com que isto nos permita enxergar o que ainda não havia sido notado e, fechar os olhos, para que abrir os olhos novamente seja possível. Podemos considerar, a partir da metáfora descrita acima, que este piscar de olhos não é apenas mecânico – como bem descreve Geertz (1989) – mas que produz diferentes significados. Este “piscar de olhos” também precisa acontecer para que isto nos possibilite piscar os olhos e enxergar

diferente, ajustando este olhar através do tempo e da teoria estudada, sendo isto o que nos permitirá piscar e lançar diferentes olhares para a prática escolar.

É a partir desta concepção de análise antropológica e da pretensão de se realizar uma descrição que seja um pouco mais aprofundada e não só pautada em atos mecânicos – mas em seus significados – que a pesquisa descrita a seguir foi realizada a fim de observarmos e interpretarmos momentos de Inclusão e Exclusão durante as aulas de Educação Física escolar.

4.1 O estudo de caso antropológico

Para analisarmos em que medida tem ocorrido momentos de Inclusão ou Exclusão nas aulas, o modelo metodológico escolhido foi um estudo de caso, que segundo Marli André (1995) nos permite a compreensão de um grupo de forma mais aprofundada, porém, estas interpretações, sem serem passíveis de generalização, ainda podem ser úteis para outros estudos nesta área e para novas reflexões.

Na década de 1970, segundo Augusto Triviños (1987), surge na América Latina interesses por aspectos qualitativos da Educação. Segundo o autor, o estudo de caso é um dos tipos mais relevantes da pesquisa qualitativa e este estudo analisa profundamente uma unidade (p.133). O autor explica que “*a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto*” (p.134) e, por isso, justificamos a necessidade de realização desta análise durante um bimestre todo de aulas em uma tentativa de aliar maior complexidade à observação de campo aos limites dispostos na pesquisa.

Triviños (1987, p.135) classifica diversos tipos de Estudos de Caso e o estudo que será realizado nesta pesquisa pode ser definido como um “*estudo de caso observacional*”, em que o mais importante é a observação participante realizada durante o processo. Segundo o autor, as pessoas observadas durante um estudo “*têm seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores do pesquisador*” (p.141) e, portanto, o pesquisador deve levar em conta que os valores culturais dos alunos observados são diferentes de seus próprios valores, sem que isso interfira de modo maléfico na pesquisa.

4.2 Estudando um caso

O estudo de caso responsável pela obtenção dos dados e das interpretações que serão realizadas neste capítulo ocorreu em uma escola estadual do município de Campinas – SP, com uma classe de sexta série do ensino fundamental. A escolha de uma sexta série do ensino fundamental se deu a partir da hipótese de que haveria uma maior probabilidade de ocorrência de aulas sistematizadas neste estágio escolar e de que os alunos nesta série possuem idade suficiente para responder a entrevistas, caso lhes fossem requisitadas, e para conversar sobre as aulas de EFE. Para que fosse possível pensar em algumas interpretações – e em suas compreensões - dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, realizaremos uma breve caracterização deste grupo, do professor e também do espaço escolar em que ocorrem as aulas de Educação Física.

A sexta série era composta de trinta e cinco alunos, sendo 22 meninas e 13 meninos. As meninas desta classe parecem mais velhas porque são mais altas que os meninos, porém, de um modo geral há grande variação de estatura entre todos os alunos.

Parte destes alunos mora no bairro Vila Holândia, próximo à escola, composto por três pequenas ruas: Caieras, Cerquilho e Servidão, que estão interligadas. Ao visitar as proximidades da escola, notei que este bairro é aparentemente composto por famílias de baixa renda. Há alguns condomínios de casas presentes também nas proximidades da escola, mas os alunos não fazem parte do grupo de moradores deste condomínio. Também pude notar que as pessoas que circulam nas proximidades da escola estão geralmente andando a pé ou esperando no ponto de ônibus em frente à escola, sendo possível que esta população tenha menor acesso aos meios de transporte particulares, como carros ou motos, sem que isto exclua totalmente esta possibilidade.

Com isso pode-se inferir que os alunos que moram próximos à escola pertencem a famílias com baixa renda: moram em um bairro onde as casas são pequenas e, por vezes, inacabadas, todas bem próximas umas as outras. Os outros alunos da escola vivem em uma parte mais afastada do bairro Barão Geraldo e, segundo um aluno, a maioria deles chega até a escola de ônibus.

Sobre o professor, nosso primeiro contato foi por email. Consegui seu endereço eletrônico com outros alunos que já haviam feito estágio em outra escola em que ele leciona e pedi que ele me escrevesse caso escolhesse uma classe de sexta série na atribuição de aulas.

Depois disso, marcamos uma conversa na escola, meia hora antes da aula começar. Conversamos nas mesas que ficam ao lado do prédio das classes e em frente à quadra e então ele me expôs quais eram os horários e eu expliquei rapidamente o que minha pesquisa se propunha a compreender.

Este professor é formado pela PUCCAMP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) no ano de 1994. Começou a dar aulas quando cursava o último ano da graduação como técnico do Banco Nossa Caixa e foi preparador físico do time de juniores de futebol de campo da Ponte Preta antes de ingressar na Educação Física escolar. A partir de 1995 iniciou suas aulas em escolas do Estado de São Paulo e, concomitantemente, em uma escola particular do município de Campinas – SP. Neste mesmo ano, começou a trabalhar em uma escola de jesuítas, com capoeira, dança e esportes, até o ano de 2009. Em 2000, morou em Juiz de Fora – MG, onde trabalhou durante um ano também em um colégio de jesuítas. Segundo o professor, voltou a Campinas para tentar uma pós-graduação na UNICAMP e relatou ter feito algumas disciplinas como ouvinte e também uma especialização na Faculdade de Educação Física (FEF) - UNICAMP. Além disso, o professor contou que também trabalhou em outras escolas particulares e que está sempre participando de cursos, congressos e atualizações na área.

Ao longo das observações, pude perceber diferentes espaços na escola. As primeiras observações me fizeram logo perceber que aquela não era uma escola tão grande, com cerca de quatro ou cinco classes no andar de cima e duas salas no andar de baixo. Há um refeitório pequeno com poucas mesas e uma cozinha também pequena, no primeiro andar. Não há nenhum espaço específico para uma cantina na escola, como existem em outras também estaduais, mas na própria cozinha que serve faz e serve a merenda aos alunos também são vendidos dois ou três tipos de salgados que conferem aos alunos outras opções (ou a falta dela, para o caso daqueles que não podem optar pela compra dos salgados).

Há um portão menor para a entrada das pessoas e outro para quem precisa guardar o carro. Poucos foram os dias em que notei alguns carros estacionados fora da escola (mesmo porque, há pouco espaço para isto ocorra). Ao entrarmos na escola, existe o prédio com as classes, cozinha, secretaria, sala dos professores ao lado direito e algumas árvores e mesas ao lado esquerdo. Se passarmos entre estes espaços, nos deparamos com uma escada que leva até a quadra da escola. A quadra é coberta e grande, com traves de gol dos dois lados e duas tabelas de basquetebol.

Há um bebedouro nesse espaço, porém quebrado, que os alunos pouco usam – e por isso estão sempre pedindo para beber água lá em cima e dar umas voltas. Também há uma mesa de pebolim abandonada no canto da quadra que, segundo os alunos, foi estragada pelos alunos mais velhos, da sétima série. Quase ao final da pesquisa, um caminhão chegou trazendo uma nova mesa de pebolim e outra de tênis de mesa, que até o final das observações não haviam sido montadas. Perguntei aos alunos porque aquela outra não poderia ser reformada e usada e me disseram, novamente, que os alunos da sétima série haviam “detonado” tudo.

Outro espaço interessante da escola é o banheiro. O banheiro das meninas é todo cor-de-rosa, com as paredes, pinturas e algumas louças no tom rosa: delicado e elegante, como estas meninas precisam ser para utilizá-lo. O banheiro dos meninos é azul, forte, mas este eu só pude enxergar de fora. Por fim, noto que as placas da cantina e dos banheiros estão escritas em diferentes línguas. As placas dos banheiros estão escritas em francês, português e inglês.

As aulas de Educação Física na escola aconteciam às terças-feiras, de 13h35min até 14h25min e às sextas-feiras, 12h45min até 13h35min. Durante a primeira aula da semana, nas terças-feiras, meus horários me permitiam que eu chegasse por volta de vinte minutos antes das aulas para conversar com o professor ou que eu visitasse as proximidades do bairro da escola. Observei a classe de maneiras diferentes, por vezes sentada sozinha, por vezes conversando com os alunos que esperavam para fazer a aula de Educação Física ou em pé ao lado da quadra e do professor.

Durante as observações, também pude estar presente no início das aulas em que aconteciam as chamadas e o professor explicava o que iria ser feito durante a aula ainda em classe. Antes de cada aula, o professor me explicava o que seria trabalhado com aquela turma e também me contava os seus objetivos com aquela atividade. Ou seja, os planejamentos das aulas e sua execução estavam sempre a cargo do professor e a minha influência era exclusivamente estar ali, ao lado da quadra, sentada e observando.

No início das observações, o professor relatou que iria trabalhar com o material Corda durante este bimestre. Porém, este tema foi alterado, segundo ele, devido à uma epicondilite que o impedia de bater a corda junto aos alunos. Deste modo, o professor alterou seu planejamento e trabalhou com os Esportes Coletivos, realizando alterações de regra e na formação das equipes, com o objetivo de pesquisar porque os alunos chegavam à escola tão competitivos, segundo ele.

O professor costumava manter a dinâmica descrita acima no início de suas aulas e, depois disso, descia as escadas com os alunos e se dirigia à quadra, com uma pequena pausa no cômodo da escola em que se encontram as cordas ou as bolas. Quando os alunos chegavam à quadra, dispunham-se em roda ou enfileirados até mesmo quando o professor ainda não havia chegado, sem que se dispersassem muito. Esta dispersão era alterada quando a bola chegava antes do professor e alguns alunos ficavam alvoroçados para logo chutá-la ou demonstrar suas habilidades de domínio da bola.

Assim, o professor iniciava as atividades retomando rapidamente o que iria ser feito ou dividindo as equipes. O professor sempre se mantinha dialogando com os alunos durante as aulas e fazendo intervenções tanto orais quanto em relação às regras das atividades praticadas. Em algumas aulas, o professor realizou uma conversa durante ou ao final da aula, com os alunos dispostos em roda. Estas rodas proporcionavam ao professor que ele falasse sobre o que havia sido trabalhado e permitia que os alunos também avaliassem as atividades em relação ao que o professor perguntava ou ao que tinham percebido durante a atividade.

Para descrever os momentos de Inclusão, Exclusão ou em que as duas situações estavam presentes na mesma atividade, nomeados de Inclusão-Exclusão, que aconteceram durante as aulas, no decorrer dos próximos tópicos iremos separá-los em uma sequência que não é cronológica. Buscando maior aprofundamento nestes momentos, descreveremos as situações em que elas ocorreram ao longo das dezoito aulas observadas de forma mais detalhada, utilizando como suporte para nossa discussão o referencial teórico estudado.

Primeiramente, descreveremos os momentos de Inclusão que aconteceram durante as aulas, como quando o professor dialogava com a classe e propunha desafios para mantê-los interessados na aula. Em seguida, os de Exclusão, em que os alunos esperavam por muito tempo nas filas ou eram divididos entre meninos e meninas, por exemplo. Por fim, os momentos em que as atividades apontavam tanto para a Inclusão quanto para a Exclusão, ou seja, em que estes momentos de Inclusão e Exclusão estavam presentes em uma mesma atividade e ao mesmo tempo, tecendo uma linha tênue entre as duas situações.

4.2.1 O que aponta para a Inclusão

Uma das tensões apontadas por Daolio (2005), necessárias para o que o autor chama de um constante repensar da prática em Educação Física e que mantém esta área dinâmica, é a dificuldade da aula de Educação Física conseguir alcançar ao mesmo tempo todos os alunos e cada um deles. Durante uma aula em que o conhecimento abordado era Cordas, houve um momento em que o professor parou de bater a corda e questionou os alunos a fim de descobrir quem havia pulado corda nas séries anteriores da escola. Depois desta conversa, o professor ensinou um aluno em particular a contar o tempo dos saltos, contagem esta necessária para que fosse possível conseguir realizar o desafio de pular a corda. Mesmo ao se deparar com a tensão descrita anteriormente, o professor soube como expor a dificuldade de um dos alunos (ou de alguns deles) e todos os outros acabaram por incentivá-lo e aprenderam também com o diálogo estabelecido.

O professor iniciou outra aula, sobre o mesmo tema, batendo duas cordas de uma vez: com as cordas dispostas uma em cada mão, gira as mãos em sentidos diferentes para que elas não se cruzem. Uma aluna iniciou a prática desta aula e todos aplaudiram e vibraram com sua atuação. Brandão (1986) define alteridade como *“nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”* (p.7) e indica que, por ser diferente, o outro ao mesmo tempo intimida e convida, sendo esta relação com o outro por vezes razão de conflitos ainda que considerada necessária. A aluna conseguiu pular as duas cordas simultaneamente. Depois que a aluna saiu da corda, antes que outro começasse, o professor fez uma fala e disse que os alunos não imaginam sua alegria ao ver um aluno se arriscando.

O professor esclareceu a diferença entre acertar e arriscar, valorizando a tentativa dos alunos independente de seus resultados e sem que as diferenças entre os alunos que acertam ou não, seja uma razão para conflitos negativos. Neste caso, há uma valorização do “se arriscar”, deslocando esta valorização somente de um resultado positivo apenas para os alunos que se arriscam e acertam, transformando a intervenção do professor em um convite aos outros alunos para que se arrisquem também.

O antropólogo americano Clifford Geertz (1989) comenta que não devemos expor normalidades em detrimento de particularidades, ou seja, considerar que todos os alunos devem pular a corda normalmente naquele momento do mesmo jeito e acertar da mesma maneira,

sem que isto seja uma particularidade respeitada de cada um e não eliminada. Além de respeitar a particularidade dos alunos, o professor, ao valorizar o “se arriscar”, também fez com que não fossem considerados apenas os acertos dos alunos, mas que fosse valorizada e incentivada a tentativa de todos os alunos, quais sejam, as suas particularidades. Sendo assim, a educação neste momento foi considerada como um processo de ensino-aprendizagem baseado na troca de diferentes, sendo este um desafio constante da educação, como afirma Gusmão (2003).

Para manter este convite interessante, ainda durante esta aula sobre Cordas, depois que todos os alunos experimentaram pular corda da maneira como bem entendessem, o professor lançou alguns novos desafios: pular com um pé só, bater as mãos no chão, girar enquanto pula e, por fim, um menino e uma menina entrariam na corda e deviam bater as mãos enquanto estivessem no ar. Seabra Junior (2006) relaciona a ação pedagógica com as práticas da Inclusão na Educação Física escolar e considera esta ação pedagógica como influenciadora deste processo de Inclusão. Assim sendo, os desafios lançados aos alunos pelo professor são parte desta “ação pedagógica influenciadora” (Seabra Junior, 2006) que mantém todos os alunos desafiados e, portanto, estimulados a prática de diferentes atividades.

É importante ressaltar que o diálogo estabelecido entre o professor e os alunos propicia a estes uma explanação clara das atividades, as intervenções realizadas durante a aula pelo professor e uma conversa ao final da aula sobre as atividades praticadas. Logo no início destas observações, notei que havia muito diálogo entre professor e alunos e através deste diálogo é que o professor conseguia conquistar a atenção dos alunos e mantê-los com foco nas atividades propostas.

4.2.2 O que aponta para a Exclusão

As atividades de Corda que dispunham os alunos em fila os deixavam durante certo tempo organizados e esperando nestas filas durante grande parte da aula. Os alunos foram divididos em dois grupos, um de meninas e outro de meninas e o professor permaneceu com o grupo de meninas batendo a corda para que elas pulassem. Rodrigues Junior (2008) explica que saberes cotidianos constituem-se em sentidos e significados que atribuímos às nossas práticas corporais e, então, do outro lado da quadra notei que a espera longa fez com que os alunos

acessassem seus saberes e acabassem com essa espera: minutos depois havia quatro ou cinco meninos pulando ao mesmo tempo em uma mesma corda.

O autor acredita que o professor pode ser um incentivador da expressão destes saberes e que deve olhar para estas transgressões de forma investigativa, a fim de mobilizar conceitos já construídos. O autor também explica que os saberes cotidianos que têm como base um sistema cultural denominado *sensu comum* não são considerados pela instituição escolar e, portanto, há um distanciamento entre a vida cotidiana e a escola, sendo esta distância geradora de problemas (ITURRA, 1990 apud RODRIGUES JUNIOR, 2008). Em relação às transgressões, estas são realizadas pelos alunos à procura de um entendimento daquilo que está sendo tratado e não apenas desobediência à autoridade de quem ensina (ITURRA, 1992 apud RODRIGUES JUNIOR, 2008).

Não ponderar esta transgressão à regra estabelecida e não falar sobre isso durante a aula também é uma forma de desconsiderar este saber cotidiano acessado pelos alunos para solucionar o problema das longas esperas. Portanto, não notar que estes alunos sabiam algo sobre filas e que – mais do que isso – ainda encontraram uma solução para aquele problema é desconsiderar o *sensu comum* representado pelas transgressões dos alunos e presentes na escola.

Novamente em uma aula sobre Corda, o professor propôs uma atividade de alta dificuldade para todos os alunos, sendo que apenas um deles conseguiu realizá-la. A partir do estudo do princípio de alteridade, Daolio (2005) conclui que diferenças são a base de nossa vida social e que, se consideramos todos os seres humanos como diferentes, as aulas de Educação Física também devem considerar esta diversidade para que possam alcançar todos os seus alunos. Quando o professor propôs uma atividade que somente um dos alunos foi capaz de realizá-la, esta atividade não considerou a diferença entre estes alunos e não conseguiu alcançar a todos.

Em outra aula, os alunos foram divididos em duas equipes, uma de meninos e outra de meninas, para jogar pique-bandeira. De fato esta divisão exclui a necessidade do uso de coletes, mas ao mesmo tempo cria e reforça inúmeras exclusões. Como vimos, Fernandes (2008) explica que Gênero é um conceito relacionado aos significados que atribuímos ao corpo humano e diz que, de acordo com sua pesquisa, em momentos espontâneos os meninos e meninas de 1ª e 2ª séries observados não se dividiam a partir de suas características sexuais. A autora afirma que a Educação Física não se distancia destas segregações e acaba por reforçar estas diferenças ao aceitar estes corpos naturalizados que ainda dizem que “*meninos são mais habilidosos do que as*

meninas” (FERNANDES, 2008), como notamos durante a divisão entre equipes em uma aula de Educação Física.

“Professor, nós somos invisíveis, ninguém acerta a gente”, é o que comentou um aluno durante a aula de queimada em que ele não foi acertado: ou porque ser invisível referia-se a uma habilidade especial ou porque ser invisível significava para este aluno não participar da aula de nenhuma outra forma, apesar de estar “incluído” nesta atividade. Durante a queimada, houve uma grande dificuldade de se perceber a apropriação dos alunos em relação a este jogo. Enquanto todos estão ali na quadra, apenas alguns deles precisavam fugir de fato da bola ou atacá-la, sendo que outros alunos podiam permanecer em quadra como meros números que compõem a equipe.

É Capelo (2003) quem afirma que a educação trata das diferenças visíveis e também das invisíveis, por estas diferenças nem sempre estarem à mostra e por serem ocultadas devido a um processo de Inclusão que adiciona alunos às aulas, ou aos jogos de queimada, por exemplo, sendo que estes alunos não estão de fato se apropriando deste conhecimento.

O professor finalizou uma de suas aulas durante este bimestre com uma discussão sobre gênero, igualdade entre os sexos e a convivência entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Segundo Oliveira (2006), a partir da década de 1990 não foi mais possível negar a existência do debate que estava sendo construído sobre considerarmos as diferenças entre os seres humanos também em aulas de Educação Física. O autor afirma que, atualmente, estes debates não causam mais tanto espanto e se tornam comuns dentro do discurso praticado na escola, mas considera que apesar deste discurso a realidade estudada nas práticas escolares ainda está longe disso.

Poucas aulas depois o professor separou os alunos em dois grupos para pular corda: um lado de meninos e outro de meninas. Apesar de seu discurso que inclui diferentes, meninos e meninas, nas aulas de Educação Física e que aproxima estes alunos, ainda assim a realidade observada através de sua prática continua sendo outra. Deste modo consideramos que apenas o discurso sobre a Inclusão se torna insuficiente se desvinculado de uma prática para que os alunos também aprendam com o corpo e através destas práticas.

Ao final do bimestre, quando o professor substituiu as aulas sobre Corda por aulas sobre Esporte Coletivo, relatou ter como objetivo através desta mudança notar porque os alunos chegam à escola tão competitivos. Para que fosse possível esta descoberta, o professor

explicou aos alunos que eles iriam praticar um jogo conhecido como “futhand” em que se joga com as mãos (handebol) em metade da quadra e com os pés (futebol) na outra metade da quadra e planejou três diferentes divisões das equipes: quatro equipes mistas, quatro equipes mistas sendo que duas destas possuíam uma maior concentração de alunos mais habilidosos e, durante a terceira aula deste bloco, os alunos foram divididos por gênero, em duas equipes de meninos que jogavam entre si e duas equipes de meninas, que também jogavam entre si.

Se anteriormente destacamos as vantagens do diálogo entre professor e aluno, o cumprimento deste planejamento durante estas aulas foi prejudicado justamente pela falta de diálogo. Ao final das aulas, não houve uma conversa com os alunos sobre as diferenças entre as equipes ou entre as diferenças das equipes a partir das várias divisões e a aula se transformou apenas em atividades que os alunos praticavam simplesmente por praticar.

De alguma forma este diálogo foi iniciado quando os alunos perceberam as divisões intencionais do professor e classificaram um dos times como o time dos “fominhas”, em que eles diziam ter maior número de alunos que mantêm a posse de bola para si e esquece o resto do time, sem se preocupar em tocar a bola para os outros alunos. Ainda que os alunos tenham questionado o professor sobre esta divisão e notado que um dos times continha somente alunos “fominhas”, ao final desta aula o diálogo não prosseguiu, impedindo que os alunos percebessem a intenção do professor a partir das divisões das outras aulas também, que era fazê-los perceber porque chegavam à escola tão competitivos e tentar desconstruir, de alguma forma, os alicerces desta competição.

Adjetivar alunos como “fominhas” foi a maneira encontrada espontaneamente pelos próprios alunos, para descrever o comportamento de alguns em relação aos jogos propostos nas aulas de Educação Física. Podemos considerar que a relação estabelecida entre o comportamento destes alunos, classificados como “fominhas” por seus colegas, diz respeito a um saber cotidiano que atribuiu certo significado a estas práticas corporais (RODRIGUES JUNIOR, 2008). Este saber acessado pelos alunos pode ser visto como uma dica para que o professor avalie positivamente o resultado da intencionalidade destas aulas, porque através das mudanças feitas nas equipes que jogavam um mesmo jogo, os alunos notaram algumas diferenças e perceberam características próprias destas diferentes equipes. No entanto, este saber é acessado pelos alunos e verbalizado, por diversas vezes, ao longo desta aula, sem que o professor consiga usar este saber como uma estratégia didático-pedagógica (RODRIGUES JUNIOR, 2008) para construir com

seus alunos conhecimentos sobre a competição e sobre as alterações das dinâmicas de um jogo a partir das diferenças que constituem as equipes.

4.2.3 A Inclusão-Exclusão

Em uma das aulas realizadas, os alunos jogaram pique-bandeira. O jogo de pique-bandeira, explicado pelo professor, que muitos alunos já conheciam, consiste em duas equipes que tentam ultrapassar o campo adversário e retomar sua “bandeira”, que está defendida por membros da outra equipe. Os alunos de uma equipe deveriam então defender a bandeira adversária em seu território e ao mesmo tempo atacar a outra equipe para retomar sua bandeira e trazê-la de volta ao território.

Os alunos estavam divididos em equipes mistas e logo o professor notou uma maior quantidade de meninos presentes no ataque. Deste modo, o professor sugeriu que apenas os meninos ficassem na defesa e as meninas no ataque, em uma tentativa de incluí-las no ataque também. Porém, apesar de incluir as meninas no ataque, ao estabelecer esta regra o professor excluiu os meninos de participar completamente da dinâmica de ataque/defesa deste jogo, uma vez que eles apenas deveriam estar defendendo. Em seguida, o professor pediu para que os meninos atacassem e as meninas defendessem, invertendo a lógica do jogo e impedindo que os alunos se apropriassem da dinâmica completa do pique-bandeira, em que eles deveriam pensar em estratégias para atacar e para defender juntos e simultaneamente.

Oliveira (2006) destaca em sua pesquisa que *“a exclusão, o preconceito e os estereótipos foram percebidos na atuação de alguns atores que encenaram este enredo”* (p.80), demonstrando que as diferenças ainda não são utilizadas para incrementar as aulas de Educação Física, mas como pretexto para segregações. Neste caso, alterar as regras do jogo indica que o professor mudou as estratégias durante a aula sendo esta uma forma de alcançar um maior número de alunos em cada aula e utilizar as diferenças para melhorar esta aula, mas que, por alguns momentos, acabou por excluir alguns alunos da dinâmica deste jogo. Portanto, durante este jogo, havia uma proximidade muito grande entre os momentos em que os alunos se alteravam sendo excluídos e incluídos do jogo, sendo que estes momentos de Inclusões-Exclusões estavam presentes durante o jogo simultaneamente.

Na primeira aula daquelas que seriam as aulas responsáveis pela descoberta do porque os alunos chegam tão competitivos à escola, a classe foi dividida em quatro equipes mistas, para jogar “futhand”, jogo este que já foi explicado anteriormente. Como foram formadas quatro equipes, podemos pensar se as duas equipes que ficaram de fora do jogo estavam excluídas do seu direito à prática e a apropriação das aulas de Educação Física?

Ao me aproximar dos alunos sentados nas arquibancadas da quadra, para saber o que estavam fazendo e falando, nos primeiros minutos, algumas meninas se esticavam, alongando-se, e depois discutiram estratégias e modos de fazer mais gols. O outro time conversava sobre um desenho animado ou um filme, sem que fosse possível compreender totalmente qual era de fato o assunto. Em uma aula de Educação Física, pensar estratégias sobre o jogo também é uma maneira de tentar compreender este jogo enquanto se espera. Neste caso, então, podemos considerar que apenas parte dos alunos estavam excluídos das aulas de EFE naquele momento, enquanto outros se apropriavam do jogo que foi praticado de outra forma, sendo este um momento em que Inclusão-Exclusão também estavam presentes simultaneamente na aula.

Como vimos, Daolio (2005) considera que as diferenças são base para a nossa vida social e que as aulas de Educação Física devem considerar seus alunos como diferentes para que isto proporcione igualdade em relação ao direito dos alunos sobre esta prática. Notar que somente parte destes alunos se apropria da compreensão deste jogo mesmo às margens da quadra nos faz continuar a reflexão iniciada por Daolio (2005), de como a Educação Física pode alcançar a todos estes alunos sem que deixe de alcançar ao mesmo tempo cada um deles. Oliveira (2006) explica que as diferenças são significadas e representadas pelos alunos durante as aulas de Educação Física, sendo esta uma representação dos diferentes significados estabelecidos pelos alunos através de suas esperas e, portanto, de suas diferenças.

Outro exemplo aconteceu durante uma aula sobre Cordas, especificamente em relação a um dos desafios propostos pelo professor durante esta aula. O professor disse que todos os alunos deveriam pular dez vezes seguidas, sem errar antes de completar este número, e aqueles que não conseguissem realizar a atividade teriam mais de uma chance, até que todos executassem esta tarefa. Ao mesmo tempo em que iguala as metas dos alunos e faz com que toda a classe tenha a chance de atingir um mesmo número, a meta “até” dez excluiu aqueles alunos que a ultrapassariam com certa facilidade e são impedidos de continuar pulando corda. Portanto, esta

atividade também possui um momento chamado de Inclusão-Exclusão, que incluiu alguns alunos, mas que ao mesmo tempo excluiu outros.

A “ação pedagógica” explicitada por Seabra Junior (2006) é influenciadora no que diz respeito a Inclusão dos diferentes alunos nas aulas de Educação Física e deve manter todos os alunos desafiados a realizar esta atividade. Se por um lado a atividade anteriormente descrita mantém aqueles alunos que possuem alguma dificuldade para realizá-la desafiados, aqueles que a realizam com certa facilidade não estão tão desafiados. Desta forma, as metas individuais estabelecidas mantêm a atividade proposta em aula como um momento de Inclusão-Exclusão. Em uma aula como esta, estabelecer uma mesma meta para toda a classe, como por exemplo, a de trezentos saltos, em que cada um pudesse contribuir com quantos saltos conseguisse não faria com que os alunos que saltam mais do que dez vezes seguidas na corda estivessem de certa forma excluídos desta atividade. É importante considerar também que um só aluno poderia saltar trezentas vezes e, portanto, seria necessário estipular uma meta máxima para cada aluno de acordo com as características da sala e o número de alunos.

Os momentos de Inclusão-Exclusão descritos acima nos fornecem pistas para pensarmos sobre o quanto estes momentos não são simplesmente dados brutos, mas sim sutilezas que ocorrem durante as aulas, que podem ser notadas tanto por professores, alunos ou pesquisadores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Na verdade, aos crentes e aos sábios isso não era o que importava, mas serve para manter acesos os sentidos e o desejo de que, em um momento indecifrável – mas obstinadamente certo – isto venha a acontecer.”

(Carlos Rodrigues Brandão, em Memória / Sertão)

A partir de estudos sobre Inclusão, da apropriação de conceitos antropológicos como Diferença e Alteridade e das observações que foram realizadas através do estudo de um caso, algumas considerações podem ser realizadas e pensadas através das quais não serão possíveis amplas generalizações, com o risco de que estas generalizações não considerem a particularidade destes estudos, mas considerações que serão pensadas a fim de que este estudo contribua para o debate sobre Inclusão que se faz sempre necessário.

O debate sobre Inclusão iniciado na década de 1980 é aprofundado a partir de 1990, acrescentando-se a este debate teorias que considerem os seres humanos também sob uma ótica sócio-cultural além da ótica biológica (OLIVEIRA, 2006). A partir de então negarmos a existência de diferenças é uma consideração que deverá ser eliminada constantemente de discursos sobre Educação e Educação Física escolar, para que seja possível continuarmos sempre em busca da Inclusão.

Sasaki (1997) indica que atualmente se constrói continuamente o conceito de Inclusão, que transforma, simultaneamente, escola e aluno, para que haja a inserção de um maior número de alunos diferentes nas escolas, discurso este que está notoriamente presente nos discursos educacionais atuais e nos discursos observados durante a pesquisa nas aulas de EFE. Em particular, notamos que há ainda um grande distanciamento entre o que se discute e o que a escola pratica em relação à chamada Inclusão. Por meio do caso analisado destacamos que, ainda que este discurso se aproxime da escola e seja também reproduzido por professores, sua prática, por vezes, o distancia deste esforço duplo de Inclusão caracterizado por Sasaki (1997), ou seja, mesmo quando o discurso sobre Inclusão está presente na escola e é discutido por professores, a prática de Educação Física por vezes se distancia deste discurso.

Este conceito de Inclusão, entretanto, apesar de ser constantemente transformado, ainda refere-se primordialmente às questões ligadas às várias formas de deficiências. Através desta pesquisa acrescentamos às contínuas transformações deste conceito novas reflexões e observações a partir da ideia de que a Inclusão é um tema de toda aula e, mais do que isso, uma meta constante da Educação e diz respeito a todos os seres humanos.

Por meio desta pesquisa pudemos discutir a Inclusão sob um “olhar antropológico” que considera seus atores – professor, alunos e demais membros da escola - não somente constituídos a partir de uma normalidade biológica, como tem sido tradicionalmente pensado quando se discute e se trabalha a Inclusão. O “olhar antropológico” enxerga que é necessário mais do que reconhecer as diferenças e buscar uma igualdade entre diferentes alunos, como aponta Gusmão (2003, p.90) quando questiona: “*Ser diferente é ser desigual? E tornar todos iguais, negando suas diferenças, não seria um ato autoritário, negador do outro, e, como tal, um ato de poder?*”.

A Inclusão, relacionada às aulas de Educação Física, deve ser um esforço empreendido a cada aula, justamente porque considera que todos os seus alunos são diferentes, mas não desiguais. Gusmão (2003, p.93) também afirma que ouvimos com frequência que todos os alunos são iguais, porque todos os alunos ocupam a mesma posição na escola, ou seja, são todos *alunos*, sendo esta uma categoria geral e abstrata. Além de reconhecer esta diferença entre os alunos, os professores de EFE podem se valer destas diferenças para que suas aulas se tornem mais interessantes e para propiciar a todos os seus alunos o direito as aulas de Educação Física escolar.

Portanto, Inclusão e Exclusão não devem ser dicotomizadas e divididas em lados opostos. Durante a pesquisa notou-se que as duas situações – Inclusão e Exclusão – podem estar juntas em um mesmo momento da aula. No entanto não se deve perder de vista a busca por situações de Inclusão, mesmo considerando todas as dificuldades de se incluir sempre todos os alunos e reconhecendo que, algumas vezes, incluir um aluno implica excluir outros. Segundo Gusmão (2003, p.91), o que consideramos como igualdade ou diferença não são categorias absolutas, mas dependem de outras relações para que possamos definir “*o igual e o diferente*”, e o que apontará para uma Inclusão ou para uma Exclusão.

Consideramos que estudos de cunho antropológico não têm como objetivo solucionar os motivos que distanciam teoria e prática no que diz respeito à Inclusão nas aulas de

Educação Física, mas sim apresentar um caso observado no sentido de contribuir e continuar este debate sob uma perspectiva que enxerga a Inclusão e a Educação Física através de um olhar vestido com lentes antropológicas. As reflexões relatadas no decorrer desta monografia contribuem, portanto, para os inúmeros debates acerca da Inclusão nas aulas de Educação Física pensada de uma forma mais ampla na Educação.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de (1995) **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus.

BRANDÃO, Carlos R. (1986) **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998) **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. 3º e 4º ciclo (5ª á 8ª série). Brasília: MEC/SEF.

_____, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE (2008) **A Conferência sobre os direitos de pessoas com deficiência comentada**. In: RESENDE, A. P. C. e VITAL, F. M. de P. (Coord.) – Brasília.

BURSZTYN, Marcel (2007) Modernidade e Exclusão In: TUNES, Elizabeth e BARTHOLO, Roberto (org.) **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR.

CAPELO, Maria R. C. (2003) Diversidade sociocultural na escola e a dialética da Inclusão/exclusão. In: GUSMAO, N. (org). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta.

CASTELLANI, Lino F. (1994) **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª ed. Campinas:Papyrus.

CORRÊA, Denise A. A educação física escolar nas reformas educacionais do ensino secundário no governo de Getulio Vargas. In: **VIII Congresso Nacional de Educação - Educere: Formação de Professores edição internacional**, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1. p. 221-234.

DAOLIO, Jocimar (2005). A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n.2, p. 215-226

_____ (2006). **Cultura: educação física e futebol**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____ (2007). **Educação física e o conceito de cultura**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.

FERNANDES, Simone C. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física**. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GEERTZ, Clifford (1989). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC.

_____ (1996). **Los usos de la diversidad**. Barcelona: Paidós.

_____ (2001). **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

GUSMAO, Neusa (2003). Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMAO, Neusa (org) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta.

_____ (2008). Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Revista Pro-Prosições**, v.19, n.3, set-dez, Campinas.

JANUZZI, Gilberta (2006) **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI - 2ª ed.** – Campinas: Autores Associados.

_____. (2007) Escola e Inclusão: é possível o diálogo? In: TUNES, Elizabeth e BARTHOLO, Roberto (org.) **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR.

LAPLANTINE, François (1988). **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense.

MITTLER, Peter (2003). **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, Rogério C. de **Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças**. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PEIRANO, Marisa. (2006). **A teoria vivida: e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de educação física: implicações para a prática pedagógica**. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. (2010) A aula de educação física: espaço para encontro e confronto de diferentes saberes sobre a cultura corporal. In: DAOLIO, Jocimar (coord.) **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados.

SASSAKI, Romeu K. (1997). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA.

SCOTT, Joan W. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, n. 2, Porto Alegre, jul./dez.

_____ (1992). História das mulheres. In: BURKE, Peter. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP.

SEABRA JUNIOR, Luiz (2006) **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. Campinas: UNICAMP.

SOLER, Reinaldo (2005) **Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1987) **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas.

VELOZO, Emerson L. **Cultura de movimento e identidade: a educação física na contemporaneidade**. 2009. 166f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.