

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O TEMA INCLUSÃO: PRINCÍPIOS E PERSPECTIVAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Bruna Carolini de Bona¹

Bruno Dandolini Colombo²

Ana Lúcia Cardoso³

Carlos Augusto Euzébio⁴

Patrícia Laura Torriglia⁵

Resumo: O artigo tem por objetivo analisar pressupostos teórico-metodológicos que podem potencializar a atividade docente na relação com pessoas com deficiência na Educação Física. Elucidam-se os princípios da teoria Histórico-cultural em torno da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, partindo da lei basilar de que o desenvolvimento das características subjetivas e intersubjetivas do ser humano não se dá preponderantemente por determinismo biológico, mas sim pelas interações do indivíduo em suas relações históricas, sociais e culturais. Indica-se, partindo desse pressuposto, considerações sobre a atuação docente na Educação Física considerando o pleno direito ao acesso, pelo aluno com deficiência, dos processos educativos que potencializem o seu desenvolvimento.

¹ Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2013) e Mestrado em Educação pela mesma Universidade (2016), tendo por linha de pesquisa - Educação e Produção de Conhecimento nos Processos Pedagógicos. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2018), pela Linha Trabalho e Educação: E-mail: brunacarolinidebona@gmail.com

² Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Atualmente é professor efetivo de Educação Física da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. E-mail: dandolinicolombobruno@gmail.com

³ Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1990), especialização em educação física, mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) na área de teoria prática pedagógica em educação física: E-mail: analukats@gmail.com

⁴ Atualmente é professor da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Tem experiência na área de Educação Física Escolar, Perspectiva Histórico-Cultural e Formação de professores. Professor do curso de Licenciatura em Educação Física dos módulos: Educação Física no Ensino Fundamental; Educação Física no Ensino Médio; Esporte II; Reconhecimento da Educação Básica; Estágios. Membro do Grupo de Estudo em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção (GEPEFE).: E-mail: kabuki2051@gmail.com

⁵ Possui graduação em Ciencias de La Educación - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (1992), Mestrado em Educação (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Pós-Doutorado no Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa, Portugal (bolsista CAPES - programa Estágio Sênior no Exterior) (2015) e na Faculdade de Educação/PPG-Educação. UFF (2016). Atualmente é professora Titular no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina. : E-mail: patrilaura@gmail.com

Palavras-chave: Inclusão. Ensino. Desenvolvimento. Educação Física.

TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y EL TEMA INCLUSIÓN: PRINCIPIOS Y PERSPECTIVAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen: El artículo tiene como objetivo analizar los supuestos teórico-metodológicos que pueden potenciar la actividad docente en relación a las personas con discapacidad en Educación Física. Se aclaran los principios de la teoría Histórico-Cultural en torno a la relación entre desarrollo y aprendizaje, partiendo de la ley básica de que el desarrollo de las características subjetivas e intersubjetivas del ser humano no ocurre predominantemente por determinismo biológico, sino por las interacciones de los individuo en sus relaciones históricas, sociales y culturales. Se indica, a partir de este supuesto, consideraciones sobre el desempeño docente en Educación Física considerando el pleno derecho de acceso, por parte del alumno con discapacidad, a procesos educativos que potencien su desarrollo.

Palabras clave: Inclusión. Enseñando. Desarrollo. Educación Física.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar a criança, a educação, a escola e a sociedade, exige de nós, professores, considerações sobre quais as lentes teóricas que se colocam sob nossa interpretação ao buscar respostas para as diversas perguntas que se relevam por uma cadeia de mediações. As análises construídas pelas diversas ciências que se colocam a investigar o fenômeno educativo – com maior evidência, a pedagogia e a psicologia – trazem consigo determinada concepção de mundo que orienta também, as concepções que incidem sobre as interpretações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Por não serem neutros, tais posicionamentos acabam por revelar, nessa mesma perspectiva, compreensões sobre o processo de desenvolvimento e formação do ser humano e as implicações disso no âmbito escolar. De forma consciente ou não, a perspectiva teórica adotada na análise de determinado fenômeno, funciona como um instrumento que organiza de forma lógica nosso processo de explicação histórica sobre o fenômeno estudado.

Portanto, buscando aproximações ao tema Inclusão e Educação Física, partimos do pressuposto que, falar sobre a diversidade e a constituição do gênero humano é falar sobre uma sociedade dividida em classes, portanto, desigual em sua

composição (FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012). Como afirma Vygotsky (2014), indiscutivelmente o caráter de classe, a natureza de classe e as distinções de classe interferem na formação do humano.

As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado. Segundo Bueno (1993), ao se justificar a inclusão social pela deficiência e não pela condição social, as deficiências se afirmam como um fenômeno independente do tempo e do espaço, isolando as contradições sociais da sociedade capitalista e das classes sociais.

Portanto, aprofundar a inclusão não se reduz a abordagem das diferenças empiricamente evidenciadas. Abordar a inclusão é considerar diferenças raciais e de gênero, deficiência, etnia, religião, aspectos culturais e, principalmente diferença de classe social. Tomamos como referência, apoiados em Florianópolis (2014, p. 37), de que nas escolas “é possível promover sociabilidades diversas, comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”, permitindo que tal sociabilidade possa ser promovida por meio de ações que se colocam a questionar o que está posto socialmente, tendo por referência a transformação social e a humanização dos sujeitos. No ambiente da inclusão, nos limites desse texto, nos propomos a discutir a inclusão, partindo dos sujeitos com deficiência.

Dessa forma, como questão articular do artigo, partimos do seguinte problema: ao assumir a teoria Histórico-cultural como base para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, quais os pressupostos teórico-metodológicos que podem potencializar nossa atividade docente na relação com pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física? A partir de uma concepção materialista, buscamos analisar os pressupostos teórico-metodológicos que podem potencializar nossa atividade docente na relação com pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.

O artigo é organizado em três seções principais. Na primeira seção, apresentamos o contexto político e normativo da Educação Inclusiva, considerando a

importância e necessidade de um contexto legal que ampare o trabalho de inclusão no país. Na segunda seção, aprofundamos as contribuições da teoria Histórico-cultural para o tema inclusão que dialogam com a terceira, onde vislumbramos sínteses teórico-metodológicas capazes de realçar reflexões pedagógicas sobre a inclusão nas aulas de Educação Física.

2. O CONTEXTO POLÍTICO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVES CONSIDERAÇÕES

O atendimento as pessoas com deficiência em nosso país tem sua origem no Império, sob a égide do conceito de normalidade/anormalidade, o que definiu formas de atendimento diferenciadas em ambos os casos. No Brasil, cria-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 – atual instituto Benjamin Constant – e o Instituto dos surdos Mudos, em 1854, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX cria-se o Instituto Pestalozzi (1926) e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (JANUZZI, 2004).

Em relação ao âmbito político normativo, partindo da premissa fundamental afirmada pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) de que a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), ao reafirmar o direito da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assume a garantia de:

Art. 4º III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Em seu artigo cinquenta e nove, o documento afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organização específicas para atender às necessidades das crianças com deficiência. Tal questão é reforçada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao afirmar que

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2001)

Partindo da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, f. 1), aponta a Educação Inclusiva como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, “[...] que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”.

Tal política tem por objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, pela garantia: da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, f.14, 2008).

Da mesma forma, no atual contexto, não poderíamos deixar de mencionar as diretrizes previstas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) em vigor até 2024, que revela a preocupação com a superação das desigualdades educacionais e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos. Em seu Artigo 2º, assim aparecem descritos:

[...] II – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental.

Associada as diretrizes fundantes do programa, a Meta quatro do plano afirma a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos

globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2014) também se apresenta como importante marco legal, objetivando assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades da pessoa com deficiência, considerando sua inclusão social e sua cidadania em todos os aspectos da vida, como educação, trabalho, saúde e acessibilidade. Já no que se relaciona diretamente a Educação, um dos documentos contemporâneos que evidencia a luta pela inclusão no país é o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2023), que visa garantir que todos os alunos e alunas, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tenham acesso ao ensino regular, com participação, aprendizado e sucesso, questão historicamente tratada e intencionada pelo aparato legal que a antecedeu.

Portanto, para além das políticas normativas brevemente expostas aqui, podemos nos perguntar sobre as reais condições dadas, que perpassa a condição de investimento público e que impacta de modo substancial no âmbito das estruturas físicas, disponibilidade de recursos e espaços multifuncionais, formação dos professores e sua valorização, entre outros. No mesmo sentido, concordamos com Bueno (1993) ao afirmar que as diversas políticas nacionais e internacionais sobre a inclusão, procuram argumentos que visão obscurecer as relações sociais, como se essas políticas estivessem fora das relações de classes. Acabam reduzindo o processo de marginalização do sujeito com deficiência, tomando como pressuposto as dificuldades individuais de cada deficiente e não o processo contraditório entre exclusão-participação das camadas subalternas de nossa sociedade.

Portanto, as políticas mencionadas aqui, embora reconheça os avanços possíveis e as condições que possibilitaram ao processo de inclusão na sociedade de

modo geral, atestam também uma concepção que aponta a Educação e a escola nos limites do campo ideal, mas que não encontra suporte real nas condições da educação pública, hoje.

Portanto, tendo por pressuposto a condição da escola pública real e determinada perspectiva de desenvolvimento e formação humana, passamos a discorrer sobre certos princípios teóricos gerais que nos mobilizam como professores de Educação Física, tendo por horizonte a inclusão. Tomamos como pressuposto, a inclusão da criança com deficiência, para que, na sequência, possamos estruturar compreensões possíveis para as aulas de Educação Física.

3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ESTUDO DA DEFECTOLOGIA

Abordamos o conceito de inclusão pela compreensão do sujeito e de seu desenvolvimento histórico e cultural. Assumimos um posicionamento que entende o desenvolvimento das características subjetivas e intersubjetivas não por certo determinismo biológico, mas ao contrário, pelas interações do indivíduo em suas relações históricas, sociais e culturais, buscando superar, portanto, as narrativas que naturalizam as desigualdades e as hierarquias sociais diversas (LEONTIEV, 1977).

Podemos compreender, a partir dessa teoria, que o processo de desenvolvimento do ser humano é um processo histórico que transcorre no tempo. Isso é evidente quando analisamos o nível de desenvolvimento da criança e sua idade. No entanto, o desenvolvimento, partindo dessa compreensão não é uma simples função do tempo imutável, que se relaciona de maneira proporcional a quantidade de anos vividos por ela.

O desenvolvimento é uma função complexa do tempo que guarda relação entre seu fluxo e as circunstâncias muito complexas e extremamente específicas e inconstantes. A marcha do desenvolvimento infantil de forma alguma lembra a regularidade e o etapismo do movimento do ponteiro do relógio que conta o tempo. O processo de desenvolvimento se difere por um caráter rítmico e cíclico no seu fluxo. Ele não se apresenta como um movimento em uma única linha reta, mas lembra muito mais o de uma linha ondulada; são elevações e declínios que podem simbolizar o caráter rítmico desse processo que nunca transcorre no mesmo tempo, mas que, constantemente, revela uma alternância rápida e vagarosa, intensa e fraca

de períodos, de movimentos progressivos e regressivos. O desenvolvimento humano é um processo ininterrupto de transformação, de mudanças. (VIGOTSKI, 2001 apud, PRESTES, 2017, p. 62).

Tal análise só é possível por uma perspectiva materialista da história. É pelo processo de constituição do ser humano histórico que produz cultura, que a mesma pode ser permanentemente assimilada e modificada pelas novas gerações. Segundo Prestes (2017), a relação com outros humanos, aqueles que devem receber as novas gerações e mostrar aonde chegamos, o que fizemos, porque fizemos, qual o valor e para que serve é a condição para o humano se transformar em humano.

Repercute dessa consideração a afirmação de que a teoria Histórico-cultural toma como princípio a necessidade de uma escola para todos. E ao defender essa mesma tese, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem por uma perspectiva materialista, importantes esforços se fizeram no campo psicológico e pedagógico soviético. A pedologia – ciência da criança – passou então a desenvolver investigações no campo da educação e da instrução, deixando importantes marcas para a área. A questão do desenvolvimento foi central para a pedologia de Vigotski.

Essa nova ciência apresentou sua crítica aos métodos usados pelos pedólogos, como também às análises que faziam dos resultados obtidos na investigação de crianças com deficiência, dizendo que os métodos se baseavam numa concepção puramente quantitativa e na característica negativa das mesmas (VIGOTSKI, 1997). Para Vygotsky e Luria (1996, p. 220), “em geral, esses psicólogos limitaram-se às características negativas das crianças fisicamente defeituosas⁶ [...]. Paralelamente às características negativas de uma criança defeituosa, é necessário também criar suas ‘características positivas’.”

Segundo Barroco e Leonardo (2016), para Vigotski, o que distingue a criança com e sem deficiência é a sua personalidade, a especificidade de sua estrutura orgânica e psicológica. Para o autor, “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares

⁶Optamos por manter a utilização dos termos originais de acordo com as referências. No entanto, vale destacar a abordagem dos termos considerando o tempo histórico das pesquisas, as características da tradução e a positividade no qual os termos – hoje considerados depreciativos – eram utilizados.

normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1996, p. 12). Portanto, o acesso da criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas também as oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pelos homens.

Para Vygotsky e Luria (1996), pela mediação instrumental é que se dá a constituição complexa que conta com a atividade simbólica para organizar operações práticas e planejar o próprio comportamento. Diferentemente dos animais, o homem estabelece conexão funcional complexa entre a fala, o uso de ferramentas e o campo visual natural. É justamente essa ligação que permite ir além das experiências sensoriais e alcançar uma relação cada vez mais indireta e interposta pela linguagem ou fala. Todo esse processo é transferido para o seu próprio comportamento, indicando não só um deslocamento temporário da fala à ação, mas a transferência do centro funcional do sistema inteiro.

Tomando como exemplo a utilização da Língua de Sinais como meio importante de comunicação do surdo, Vygotsky e Luria (1996) demonstram o quanto cada instrumento utilizado por uma pessoa surda aperfeiçoa, desenvolve e modifica sua estrutura psicológica. Mencionam ainda o salto qualitativamente revolucionário que seria possível ao sujeito surdo alcançar se, por exemplo, pudesse dominar a linguagem escrita e falada, possibilitando o desenvolvimento de seu intelecto e qualificando sua interação com as demais pessoas.

Por isso, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento é histórico e cultural, afirmamos que pensar a educação inclusiva significa compreender que os limites de desenvolvimento demandam mediações e recursos especiais que permitam as pessoas com deficiência se apropriar daquilo que já foi historicamente elaborado pelos homens, o que demanda esforços das diversas áreas de conhecimento imbricadas na Educação formal. Assim, se todo o comportamento humano é mediado por instrumentos e signos, revela-se de fundamental importância que os mesmos estejam disponíveis também para as crianças com deficiência.

Por isso, “consideramos que o comprometimento do desenvolvimento não se dá pela deficiência em si, mas pela ausência de mediações que permitam compensar a função do órgão afetado”. Essa compensação, “[...] não se dá natural e espontaneamente, mas decorre do estabelecimento de estratégias culturais” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 327). Por compensação, Vygotsky e Luria (1996) compreendem os mecanismos singulares e especiais que se impõe ao sujeito, no qual se compensa sua deficiência.

Destaca-se, portanto, segundo Vygotski (1996) que o processo de desenvolvimento da criança com deficiência está atrelado socialmente a duas condições: i) inicialmente, refere-se à realização social do defeito, ou seja, o sentimento de inferioridade que se constrói no sujeito com deficiência e que condiciona socialmente seu desenvolvimento; ii) segundo, relaciona-se com a orientação social da compensação, que faz a adaptação das condições do meio que se tem criado para as pessoas sem deficiência. Para Vigotski (2004), nesse caso, a preocupação do professor deve ser a de resolver de modo mais indolor possível, tanto uma, quanto a outra consequência do defeito. “Com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o ‘defeito’ não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou invalidez social” (VIGOTSKI, 2004, p. 381).

É por isso que Vygotski (1996) faz críticas às teorias que defendem à escola especial para os sujeitos com deficiência – tratando das escolas de seu tempo, que nos parece, não se modificam substancialmente em relação as nossas – que proporcionam uma ruptura sistemática do contato com as práticas sociais contemporâneas, segregando e situando os sujeitos em sistemas fechados, onde tudo se encontra adaptado ao defeito.

Da mesma forma, também critica as teorias que defendem certa compensação biológica de modo “automático”. Ou seja, de que uma criança cega, automaticamente, desenvolve em uma proporção muito maior sua sensibilidade tátil partindo somente de uma adaptação mecânica. Por isso, para Vygotski (1996, p. 19),

Os processos de compensação tampouco estão orientados a completar diretamente o defeito, o que a maior parte das vezes é impossível, senão por superar as dificuldades que o defeito cria. Tanto o desenvolvimento como a educação da criança cega não tem tanta relação com a cegueira em si mesma, como com as consequências sociais da cegueira (VYGOTSKI, 1996, p. 19).

Nesse sentido, importa substancialmente, para o desenvolvimento da criança com deficiência, o resultado da compensação social disponibilizada a ela, as possibilidades dadas para a formação final de toda sua personalidade. Vygotski (1996) é claro ao mencionar que a deficiência provoca a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de certos órgãos, a reestruturação do desenvolvimento sobre novas bases, o que logicamente perturba o curso normal de enraizamento da criança na cultura. Por isso, no terreno da educação, a defectologia – e podemos citar, a Educação Básica – se encontra frente a tarefas “cuja solução demanda um trabalho criativo, de organização de formas especiais. Para resolver tais problemas [...] é preciso encontrar um sólido fundamento, tanto para a teoria como para a prática” (VYGOTSKI, 1996, p. 36-37).

É provável que mais cedo ou mais tarde a humanidade triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência mental. Porém as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o tempo em que a *pedagogia* se envergonhe do próprio conceito que tem sobre a criança deficiente, ou seja, considerando-a com um defeito não eliminável de sua natureza (VYGOTSKI, 1996, p. 82).

Faz-se necessário, portanto, a defesa de um processo educativo que não tenha como meta adaptar a deficiência ao modo de vida posto, mas pelo contrário, que possa superá-las, principalmente no campo social. Perguntas essenciais se fazem, portanto, evidenciadas por Vigotski em seus estudos sobre a defectologia: como dominar as leis desse desenvolvimento tão diverso? Como os professores podem conhecer a peculiaridade dos processos que conduzem as crianças com deficiência em seu processo de desenvolvimento?

Tais perguntas só são possíveis se partimos do pressuposto de que a criança com deficiência pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento de uma criança sem deficiência. Vygotsky e Luria (1996) citam o caso de Helen Keller, surda e cega de nascença, que alcançou um alto grau de educação a partir da influência racional

de dispositivos culturais. Reforça, portanto, que a criança com deficiência pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento daquela sem deficiência, porém por diferentes meios, o que reafirma a necessária compreensão dos caminhos pedagógicos que podem potencializar esse desenvolvimento. Trata-se de aproximar o máximo possível os sistemas das estimulações condicionadas das crianças deficientes aos sistemas sociais de convívio universalmente aceitos (VIGOTSKI, 2004).

Na sequência, afirmamos certas sínteses teóricas possíveis até aqui, desdobrando ações pedagógicas no âmbito da Educação Física. De imediato, reforçamos a dificuldade de referenciais teóricos que possam subsidiar a inclusão na Educação Física, o que demarca também a necessidade de estudos que partam de uma análise Histórico-cultural do problema, ao contrário de proposições que partilham de uma compreensão de desenvolvimento que limitam o humano as suas funções biológicas.

4. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS A PARTIR DA HISTÓRICO-CULTURAL

Para Januzzi (2004), o trabalho com pessoas com deficiência se fundamenta em três grandes blocos que se relacionam a três distintas soluções para o problema: i) as que se centram na manifestação orgânica da deficiência, conhecidas como médico-pedagógicas ou psicopedagógicas; ii) as que buscam estabelecer conexões entre a deficiência e o contexto, onde a educação é entendida como a única redentora; iii) aquelas que consideram tanto a complexidade do indivíduo num momento histórico específico, como o condicionamento da educação pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas capaz de atuar na transformação desse contexto social. Nos fundamentos sobre a defectologia construídos por Vygotski (1996), podemos encontrar indícios dessa mesma distinção.

Segundo Vigotski (2004), conforme já mencionamos, as deficiências foram criadas bem mais pela situação social em que se desenvolveu e se educou as pessoas

com deficiência, do que pela estrutura interior de sua personalidade. Portanto, para que possamos desdobrar pedagogicamente a inclusão na Educação Física, apresentamos certas sínteses teóricas que nos movimentam na análise posterior, afirmando a consideração de Moraes (2009), de que a teoria tem consequências.

Consideramos que: i) O desenvolvimento, na teoria Histórico-cultural, não se reduz ao amadurecimento de fatores biológicos, mas fundamentalmente, a partir de tais fatores, o processo dá-se por vias históricas e culturais, na interação com o meio e com os demais sujeitos; ii) Para a teoria Histórico-cultural, a aprendizagem só tem sentido quando é para todos, sendo além de um posicionamento científico, um posicionamento político; iii) Na perspectiva da criança com deficiência, busca-se a superação dos métodos baseados em concepções quantitativas e negativas, baseando-se na possibilidade de desenvolvimento de características positivas; iv) A criança com deficiência não pode ser analisada como menos desenvolvida, mas que se desenvolve de outro modo; v) Os instrumentos e signos desenvolvem e modificam a estrutura psíquica dos sujeitos. Por isso, os limites do desenvolvimento demandam mediações e recursos especiais que possam possibilitar outro tipo de desenvolvimento. O comprometimento do desenvolvimento não se dá pela deficiência em si, mas pela ausência de mediações que permitam compensar a função do órgão afetado; vi) A “compensação” se apresenta como mecanismo singular e especial que se impõe ao sujeito no qual se compensa sua deficiência.

Tomamos tais princípios para orientar as construções a partir daqui. Consideramos igualmente importante, no entanto, justificar pedagogicamente a importância da Educação Física no contexto da Educação Básica. Algo que nos parece dado, mas que precisa ser afirmado e recorrentemente justificado⁷ em relação a legitimação pedagógica da Educação Física escolar. Historicamente, conforme apontam pesquisas desenvolvidas na área (SOARES, 2007; BRACHT, 1999; CASTELANI FILHO, 1988; GUIRALDELI, 2004), diversas instituições foram responsáveis por dada legitimação. Cada qual evidenciou, portanto, determinada

⁷ Pense-se no movimento de retirada da Educação Física como disciplina obrigatória no Ensino Médio e a mobilização das entidades nacionais ligadas à área para manutenção da disciplina nesse segmento.

concepção de mundo, de homem e de educação. Podemos mencionar, no âmbito da Educação Física brasileira, as instituições médicas, militares e esportivas que, durante muito tempo sustentaram as elaborações científicas e pedagógicas da área.

Reforçamos aqui que, ao tratar a Educação Física como forma de higiene, atividade física, preparação militar ou rendimento esportivo, evidencia-se não somente uma nomeação construída em dado momento histórico. Antes de tudo, constitui-se como uma teorização da área que impacta profundamente no processo de constituição do campo científico e pedagógico, com repercussões nos dias atuais, e que também se coloca a pensar o processo de inclusão da criança com deficiência em suas aulas. Finalidades diversas são indicadas para a Educação Física em seu processo de consolidação, que se orientam pela forma como esse fenômeno é compreendido em cada período. Do entendimento de um corpo eminentemente biológico, passamos para a caracterização da Educação Física como cultura, tendência que busca superar interpretações naturalizantes do desenvolvimento humano, perspectiva que defendemos.

Nesse movimento, um dos estudos que se apresenta como possibilidade real de superação, é a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, elaborada por um Coletivo de Autores no ano de 1992. O objetivo foi o de construir uma nova síntese provisória que explicitasse os significativos avanços obtidos para a Educação Física escolar e sua radicalidade na perspectiva batizada pelos autores de Crítico Superadora.

Passados anos de sua publicação, tal perspectiva ainda nos movimenta no âmbito do trato da Educação Física escolar, constituindo-se como referencial de fundamental importância nas discussões teórico-metodológicas da área. Compreendendo o ensino como atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas, o Coletivo de Autores (1992) entende que nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É sim, pelo trabalho articulado das diferentes áreas que é possível ao aluno constatar, interpretar e explicar a complexidade da realidade social. Nesse sentido, a Educação Física se apresenta como uma prática pedagógica que, no “âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas

corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Segundo Nascimento (2014), as atividades da cultura corporal são tipos particulares de atividades humanas, sendo necessário explicar o conteúdo específico de tais atividades – num movimento lógico e histórico – para contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos que atuam no mundo, sejam eles sujeitos com ou sem deficiência. A possibilidade de que cada ser singular alcance as máximas possibilidades de desenvolvimento já dadas pela humanidade, apresenta-se como uma necessidade histórica quando analisamos o processo educativo numa perspectiva Histórico-cultural.

Tal pressuposto vigotskiano é sem dúvida, necessário para pensar o processo de apropriação das crianças com deficiência na Educação Física escolar. Afinal, nos move a afirmação de Vygotski (1996) que diz que até hoje se perguntou sobre aquilo que a criança com deficiência não pode fazer, quando na verdade o importante e essencial é perguntar sobre aquilo que a criança com deficiência pode fazer, de modo independente. Consegue ela deslocar-se em velocidade, mesmo que essa seja muito lenta em relação às crianças que não possuem deficiência? Pode lançar a bola ao alvo, se aproximarmos o alvo, levando em conta suas condições? Poderá chutar uma bola, se for dada a possibilidade de conhecer a ela, formas diferentes de ação corporal que permitam o chute e/ou o deslocamento de um objeto?

Não é nossa intenção afirmar que, para a criança com deficiência exista outra Educação Física. Dialogamos com o princípio tomado pelo Coletivo de Autores (1992), de que a seleção do conteúdo nas aulas de Educação Física, além de sua relevância social e da garantia de seus aspectos contemporâneos e atuais, precisa estar adequado as capacidades sociocognoscitivas dos alunos, tendo, no momento de seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social dos mesmos.

Afinal, para uma criança que possui o movimento dos membros inferiores impossibilitado, que se desloca com o suporte de cadeira de rodas, fazer parte do jogo

com bola assumindo o papel de baliza ou trave, lhe oferece condições de desenvolvimento em seu aspecto mais avançado? É melhor para a criança com deficiência realizar determinada atividade deslocada das possibilidades de interação com seu grupo? Isso é mais avançado do que possibilitar a ela, acesso, mesmo que de forma diversa, as produções históricas da humanidade em coletividade? Tais afirmações nos parecem um tanto óbvias. No entanto, suas respostas indicam questões que ainda precisam ser resolvidas nos espaços educativos hoje.

Dessa forma, pela indagação da finalidade da Educação Física escolar numa perspectiva Histórico-cultural, comungamos da tese de Nascimento (2014, p. 28, itálico da autora) ao afirmar que “[...] *a Educação Física tem por finalidade ensinar atividades humanas, mais precisamente, ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e objetivados nas atividades da cultura corporal*”.

Para organizarmos o ensino nessa direção, faz-se necessário organizar um ensino *rico em possibilidades* para esse desenvolvimento da personalidade, o que significa rico em possibilidades de *apropriação* do conjunto de instrumentos culturais ou capacidades humano-genéricas produzidas pela humanidade nas diferentes esferas da vida, nas diferentes *atividades humanas*, dentre as quais incluímos as atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2014, p. 30).

Quando tratamos de um ensino rico em possibilidades, portanto, ao mesmo tempo em que nos colocamos a pensar a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, precisamos nos perguntar se temos clareza sobre o que tematizamos quando tratamos das manifestações da cultura corporal como formas particulares da prática social. “Como esses conteúdos da Educação Física podem se articular a um projeto pedagógico ‘humanizador’ ou ‘emancipador’ do sujeito?” (NASCIMENTO, 2018, p. 678).

Segundo Vygotski (1996), acaso uma criança proletária alcança o nível de desenvolvimento que poderia alcançar? Tal pergunta se faz desoladora e, ao mesmo tempo, nos provoca incômodos. Por certo, por saber que as crianças sem deficiência, da mesma forma, não tem encontrado na escola espaço de desenvolvimento em suas máximas capacidades, podemos afirmar que muito menos aquela que carece de meios fundamentais para seu contato e relação com o mundo. E ao comungar da

concepção de que a educação, como prática essencialmente humana, possibilita ao homem adquirir conhecimentos que lhe permitem ampliar a relação com o mundo natural e social, consideramos esse pressuposto, direito de todos.

Afirmamos, novamente, que o comprometimento do desenvolvimento não se dá pela deficiência em si, mas pela ausência de mediações que permitam compensar a função do órgão afetado. Portanto, que mediações são possíveis para a Educação Física que possibilitam ao aluno com deficiência, amplas possibilidades de desenvolvimento? Afinal, não teríamos já desenvolvido instrumentos suficientemente avançados para superar os limites do ser humano, a ponto de possibilitar a todos acesso as produções humanas mais avançadas? O braille, as próteses construídas pela avançada ciência médica, não se colocam como tipos de instrumento como esses? Contudo, porque tais instrumentos ainda não são disponibilizados a todas as pessoas? Quais instrumentos são disponibilizados de forma qualitativa para as escolas públicas de nosso país que podem potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência?

Não importa qual traço particular – que caracteriza o tipo psicológico humano dado – escolhamos, seja nos períodos iniciais ou mais recentes do desenvolvimento capitalista, por toda parte encontraremos sempre naturezas e significados duplos, em cada característica crucial. A fonte de degradação da personalidade das pessoas, na forma capitalista de produção, também contém, em si-mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana (VIGOTSKI, 2014, p. 5).

No mesmo sentido, compartilhamos da compreensão de Vigotski (2004), ao afirmar que os procedimentos educativos, precisam ser individualizados em função dos diversos casos particulares, e, através do método de compensação por um lado e de adaptação, por outro, o problema pode ser resolvido de forma positiva para a criança com deficiência. “Numa educação racional, pode-se conservar para o deficiente toda a soma do seu valor social de tal forma que a influência da sua deficiência possa ser quase reduzida a zero” (VIGOTSKI, 2004, p. 381).

Mas afinal, por onde o professor de Educação Física pode começar no processo de inclusão da criança com deficiência em suas aulas? Comungamos com Barroco e Leonardo (2016) ao mencionar que o estabelecimento do nível real do

desenvolvimento da criança se apresenta como primeiro passo no caminho do diagnóstico necessário. Por isso, se evidencia necessariamente, o estudo materialista das zonas de desenvolvimento, categoria basilar para a teoria Histórico-cultural. Assim, não se deve tomar como pressuposto o estabelecimento da idade cronológica da criança como critério seguro para determinação do nível real de seu desenvolvimento. Ao contrário, deve se levar em conta uma análise especial e ampla, definindo aquilo que se caracteriza como zona de desenvolvimento proximal.

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos é o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. [...] Portanto, o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2005, p. 36-37).

Fundamental é a consideração do autor ao mencionar que um ensino orientado até a uma etapa de desenvolvimento já realizada é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança. “A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (VIGOTSKI, 2005, p. 38). Assim, reafirma-se um esquema geral no desenvolvimento das funções psicológicas na infância, que se relaciona diretamente ao processo de aprendizagem no qual a criança se encontra vinculada.

Por isso, a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento. No entanto, sua correta organização conduz a criança ao desenvolvimento que não seria possível sem a aprendizagem. Torna-se um momento fundamental, intrinsecamente necessário no processo de desenvolvimento da criança, não por características humanas naturais, mais pela possibilidade de apropriação das objetivações formadas historicamente. Portanto, “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2005, p. 41).

Apontamos, portanto, como aprofundamento necessário para os professores em geral e, em particular, para os professores de Educação Física, a compreensão

do conceito de zona de desenvolvimento numa perspectiva histórica e cultural. Pensar a Educação Física na perspectiva da inclusão remete a compreensão do desenvolvimento real da criança, partindo de suas potencialidades e qualidades, e não de suas deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçando as considerações finais, reforçamos a compreensão do texto ao afirmar que o desenvolvimento não se reduz ao simples amadurecimento das vias biológicas dos sujeitos, mas essencialmente, dá-se por caminhos históricos e culturais, no processo de interação com o meio. Nesse sentido, para a Educação Física, supera-se o aspecto biológico fortemente relacionado à área e se opera, no âmbito da inclusão da criança com deficiência, de modo a potencializar suas formas de relação com os produtos da cultura, possibilitando sua apropriação.

Dessa forma os métodos que se baseiam nos aspectos qualitativos ganham relevância sobre a caracterização do defeito e dos aspectos quantitativos, conforme crítica de Vygotski (1996). Assim, organizar a apropriação da cultura corporal pela criança com deficiência envolve ações didáticas que, pelo auxílio dos instrumentos – sejam eles físicos ou do pensamento –, possam tomar o desenvolvimento da criança em sua potencialidade.

Contudo, para Vigotski (2004, p. 390), não podemos ser otimistas a ponto de considerar que qualquer deficiência seja superada em sua totalidade. Portanto, comungo do autor ao afirmar que “não conhecemos um centésimo daquelas possibilidades que estão contidas na educação social”. E se não se pode falar de uma completa superação das deficiências, ao menos podemos afirmar que sem uma correta organização dos espaços educativos, reconhecendo a Educação Física como parte dessa organização, qualquer forma de desenvolvimento, como direito e condição do ser humano, não poderá ser atendida em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

BARROCO Sonia M. S., LEONARDO, Nilsa S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. PNE em movimento: o Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

BRASIL. Lei nº 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2023.

BUENO, José Geraldo S. Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular – volume I.** Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. et al. Desporto e desenvolvimento humano. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

MORAES, Maria Célia Marcondes de Moraes. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.27, n. 2, 215-346, 2009.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física:** a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os Significados das Atividades da Cultura Corporal e os Objetos de Ensino da Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018.

PRESTES, Zoia. Vigotski e o desenvolvimento da criança. In: FORTKAMP, Eloisa Helena, FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes, WIGGERS, Verena. **Educação Infantil: alguns aspectos que constituem o debate.** Tubaão: Copiart, 2017.

SOARES, Carmem L. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas.** Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A transformação socialista do homem.** In: URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Nilson Dória, 2014. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>

VYGOTSKY L. S., LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em março de 2024

Aprovado em setembro de 2024.