

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISSIA A. HOFFMANN DE CASTRO

**OS ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
HÁ INCLUSÃO PARA ESSES CORPOS?**

Porto Alegre

2009

CRISSIA A. HOFFMANN DE CASTRO

**OS ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
HÁ INCLUSÃO PARA ESSES CORPOS?**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Cláudia Freitas

Porto Alegre

2009

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha filha Katharine por se constituir enquanto pessoa, bela e admirável em essência, estímulo que me impulsionou a buscar vida nova a cada dia, meu agradecimento por aceitar se privar de minha companhia pelos estudos, concedendo a mim a oportunidade de me realizar ainda mais.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

Especialmente à Professora **LIA HOFFMANN**, minha Mãe, pelo seu espírito inovador e empreendedor na tarefa de multiplicar seus conhecimentos, pela sua disciplina nos meus ensinamentos de vida e por sempre ter acreditado no meu potencial.

Ao meu Pai **CARLOS FRANCISCO DE CASTRO**, por acreditar em mim.

A todas as minhas irmãs, principalmente à **ATHIA HOFFMANN DE CASTRO**, por terem me ajudado muito nos cuidados com minha filha.

À Professora **SONIA HOFFMANN**, minha Tia, por ser um exemplo de vida acadêmica.

A minha Orientadora, Professora **CLÁUDIA RODRIGUES DE FREITAS**, pelo incentivo, paciência e presteza no auxílio às atividades e discussões sobre o andamento e normatização desta Monografia de Conclusão de Curso.

Aos professores e seus convidados pelo entusiasmo demonstrado ao longo do curso.

Aos colegas de classe pela espontaneidade na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade e solidariedade.

À minha **Família e Amigos** pela paciência em tolerar a nossa ausência.

E, finalmente, a DEUS pela oportunidade e pelo privilégio que me foi dado em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este curso, perceber e atentar para a relevância de temas que não faziam parte, em profundidade, de minha vida.

RESUMO

O objetivo desse estudo teórico, acerca da Deficiência Visual e da Inclusão de alunos portadores de cegueira ou visão subnormal nas aulas de Educação Física, é apresentar um retrospecto histórico, bem como os principais conceitos relacionados e os processos de adaptações em tal disciplina para o atendimento dessa população. Nesta monografia, foram apontados como principais aspectos: o corpo dentro de um contexto social e histórico, definido através do termo Corporeidade, e situado na Sociedade Brasileira. A Deficiência Visual, por sua vez, é “portadora” de conceitos, classificações e especificidades. As atividades físicas para DV devem ser adaptadas em seus processos de ensino-aprendizagem e, também, a importância de se exercitar, tanto a falta de visão, como um melhor aproveitamento dos sentidos remanescentes. Outro ponto mencionado é a importância e a necessidade de se trabalhar o corpo dentro da escola, podendo valer-se da disciplina de Educação Física, situada historicamente, que se relaciona com as outras disciplinas e é facilmente adaptável. No tempo e no espaço escolar, o corpo é, em Educação Física, o “objeto” de trabalho, podendo trazer algumas inquietações e possíveis confusões. A intervenção pedagógica faz-se necessária para a inclusão eficaz dessa população nas aulas. Para tanto, é necessário que se tenha uma avaliação dessas PPDV, para, então, pensar no processo de interação na escola regular. Já, no tempo e o espaço não escolar, a temática que envolve o lazer e cultura da criança, remete a questionamentos de tal ordem: qual seria a importância do corpo para a produção de uma "Identidade", ou se os espaços físicos da escola exercem influência no comportamento dos alunos, e ainda ficam "Contradições" que permeiam o espaço e tempo escolar e não escolar. Considerando a relevância dos dados apresentados, seria interessante a realização de uma pesquisa de campo, mapeando as escolas, os alunos, os professores e os processos de aprendizagem e adaptações que se fazem presentes para a inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Inclusão; 2. Deficiência Visual; 3. Educação Física Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
2 OBJETIVOS.....	09
2.1 Objetivos Específicos.....	09
3 METODOLOGIA.....	10
3.1 Corpo.....	10
3.2 Corporeidade.....	10
3.3 Corpo e Sociedade Brasileira.....	14
4 DEFICIÊNCIA VISUAL.....	18
4.1 Conceitos: Deficiência Visual.....	19
4.1.1 Classificação geral da Acuidade Visual.....	21
4.1.1.2 Classificação da IBSA (Internation Blind Sports Association).....	21
4.2 Atividades Físicas para Deficientes Visuais.....	22
4.2.1 Atividades Motoras adaptadas para DV.....	23
4.2.1.1 Processos de Aprendizagem de Atividades Motoras Adaptadas para DV.....	23
4.3 DV e o Aproveitamento dos Sentidos Remanescentes.....	24
5 O CORPO, A ESCOLA.....	26
5.1 Educação Física no contexto Histórico.....	26
5.2 Cognição.....	33
5.3 As relações entre a Educação Física e as outras disciplinas da escola.....	34
5.4 Educação Física Escolar.....	35
5.5 Atividades Físicas Adaptadas.....	36
6 TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR.....	38
6.1 O Espaço do Corpo (em Educação Física).....	38
6.2 Inquietações... E possíveis confusões!.....	41
6.3 A Socialização, na Educação Física Escolar.....	43
7 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA INCLUSÃO DE DV'S NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	45
7.1 Avaliação das Pessoas Portadoras de Deficiência Visual (PPDV).....	45
7.2 Processo de interação do Deficiente Visual na escola regular.....	46
7.3 Corpos Dóceis.....	46
7.4 A "Agonística" do Espaço Pedagógico.....	47
7.5 O Valor Psicopedagógico do Recreio.....	49
7.5.1 O Lazer como Objeto de Educação.....	50
8 TEMPO E ESPAÇO NÃO-ESCOLAR.....	52
8.1 Caminhadas pela Cidade.....	52
8.2 O Lazer e a Cultura da Criança.....	54
8.3 Espaços Físicos da Escola: Exercem Influência no Comportamento dos Alunos?.....	55
8.4 Qual a Importância do Corpo para a Produção de uma "Identidade"?.....	55
8.5 "Contradições": Espaço e Tempo Escolar e Não-Escolar.....	56
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
10 REFERÊNCIAS.....	59

INTRODUÇÃO

A curiosidade em investigar como o corpo (d)eficiente “age” no tempo e espaço, escolar e não escolar, vem da própria realidade enquanto componente de uma sociedade que vive “presa”, seja em casa ou na escola, independente de classes sociais. Não bastando isto, geralmente nossas crianças (ditas “normais”) passam horas em frente à televisão, video-game e computador quando estão em casa e, na escola, ficam sentados imóveis, em média quatro horas por dia, ou seja, inativas corporalmente. E, principalmente, com a falta de estimulação e de orientação apropriada para aquelas crianças que têm comprometimentos motores associados a alguma deficiência.

Este trabalho teve seu início em minha graduação, precisamente na disciplina de Didática Geral, cursada em meu último semestre letivo do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, nesta Universidade. Naquela ocasião, o enfoque era diferente, limitava-se aos espaços e tempos escolares e não-escolares.

Então, partindo de um “esqueleto” já estruturado, passei a pensar no Corpo (d)eficiente nesses contextos e, então, a um estudo teórico sobre o tema. Sei que ainda tenho muito chão a trilhar, mas acredito que no final das contas o caminho percorrido valerá a pena.

As temáticas abordadas nesse trabalho, a partir do assunto principal – Corpo (d)eficiente – são **Corpo**: Corporeidade, Corpo e Sociedade Brasileira; **Deficiência Visual**: Conceitos de Deficiência Visual, Classificação Geral da Acuidade Visual, Classificação da IBSA, Atividades Físicas para Deficientes Visuais, Atividades Motoras Adaptadas para DV, Processos de Aprendizagem de Atividades Motoras Adaptadas para DV, DV e o Aproveitamento dos Sentidos Remanescentes; **O Corpo, a Escola**: Educação Física no contexto Histórico, Cognição, As Relações Entre a Educação Física e as Outras Disciplinas da Escola, Educação Física Escolar, Atividades Físicas Adaptadas; **Tempo e o Espaço Escolar**: O Espaço do Corpo (em Educação Física), Inquietações e possíveis confusões, Intervenção Pedagógica para Inclusão de DV's nas aulas de Educação Física, Avaliação das Pessoas Portadoras de Deficiência Visual (PPDV), Processo de interação do Deficiente Visual na escola regular, Corpos Dóceis, A “Agonística” do Espaço

Pedagógico, O Valor Psicopedagógico do Recreio, O Lazer como Objeto de Educação; **Tempo e Espaço não Escolar**: Caminhadas pela Cidade, O Lazer e a Cultura da Criança, Espaços Físicos da Escola: Exercem Influência no Comportamento dos Alunos, Qual a Importância do Corpo para a Produção de uma "Identidade", "Contradições": Espaço e Tempo Escolar e Não Escolar.

2 OBJETIVOS

O objetivo desse estudo teórico, acerca da Deficiência Visual (DV) e da Inclusão de alunos portadores de cegueira ou visão subnormal nas aulas de Educação Física, é apresentar um retrospecto histórico, bem como os principais conceitos relacionados e os processos de adaptações na disciplina para o atendimento dessa população.

2.1 Objetivos Específicos

- Corpo: Corporeidade, Corpo e Sociedade Brasileira;
- Deficiência Visual: Conceitos de Deficiência Visual, Classificação Geral da Acuidade Visual, Classificação da IBSA, Atividades Físicas para Deficientes Visuais, Atividade Motoras Adaptadas para DV, Processos de Aprendizagem de Atividades Motoras Adaptadas para DV, DV e o Aproveitamento dos Sentidos Remanescentes;
- O Corpo, a Escola: Educação Física no contexto Histórico, Cognição, As Relações Entre a Educação Física e as Outras Disciplinas da Escola, Educação Física Escolar, Atividades Físicas Adaptadas;
- Tempo e o Espaço Escolar: O Espaço do Corpo (em Educação Física), Inquietações e possíveis confusões, Intervenção Pedagógica para Inclusão de DV's nas aulas de Educação Física, Avaliação das Pessoas Portadoras de Deficiência Visual (PPDV), Processo de interação do Deficiente Visual na escola regular, Corpos Dóceis, A "Agonística" do Espaço Pedagógico, O Valor Psicopedagógico do Recreio, O Lazer como Objeto de Educação;
- Tempo e o Espaço Não Escolar: Caminhadas pela Cidade, O Lazer e a Cultura da Criança, Espaços Físicos da Escola: Exercem Influência no Comportamento dos Alunos, Qual a Importância do Corpo para a Produção de uma "Identidade", "Contradições": Espaço e Tempo Escolar e Não Escolar.

3 METODOLOGIA

A presente monografia foi realizada de forma conceitual e teórica, calcada em pesquisa bibliográfica.

Partiu de uma análise histórica do sujeito com Deficiência Visual, seguido de um levantamento teórico, abordando as relações de inclusão dessa população nas aulas de Educação Física.

3.1 CORPO

O corpo está dentro de um contexto social e histórico, além de ser visto por óticas dualistas, em que o corpo e a alma estão separados em partes diferentes.

Para FRAGA (1999), fica evidente que o corpo é resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas. Entender o corpo não só como um instrumento da razão, mas sim ver como o corpo é percebido ou interpretado.

3.2 Corporeidade

Uma definição do corpo não é o próprio corpo. Descartes (1596-1650) define o homem como sendo fundamentalmente espírito (penso, logo existo). Merleace-Ponty (1908-1961) diz que "eu sou meu corpo" (existo, logo penso). O corpo é sinal da alma, é o instrumento do espírito. Nossa civilização faz-se e impregna-se de divisões a partir desse dualismo corpo-alma. O homem se separa do mundo, divide-se. A doutrina da instrumentalidade do corpo (o corpo como instrumento da alma) durante muito tempo perpassa os pensamentos dos grandes filósofos antigos e medievais. Vamos encontrar o corpo orgânico sendo considerado como uma forma ou substância diferente no agostinismo medieval (Medina, 1987).

O corpo e a alma, segundo os preceitos cartesianos, constituem-se em duas substâncias diferentes e independentes. A divisão cartesiana nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados, existentes "dentro" dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual; habilitou indústrias gigantescas a venderem produtos que nos proporcionem o "corpo ideal". De acordo com Heisenberg (1996), "essa divisão penetrou profundamente no espírito humano, nos três séculos que se seguiram a Descartes, e levará muito tempo para que seja substituída por uma atitude realmente diferente em face do problema da realidade".

Abbagnano (1989) procura definir as tendências da filosofia moderna e contemporânea, que tentam solucionar este problema colocado por Descartes, em quatro: (1ª) Nega a diversidade das substâncias e reduz a substância corpórea à espiritual (certas correntes do espiritualismo também pensam dessa forma); (2ª) Entende o corpo como expressão da alma, do espírito. Aqui, o corpo é a "manifestação externa" ou a "realização externa" do espírito; (3ª) Interpreta o corpo e a alma como sendo duas manifestações de uma mesma substância; (4ª) Analisa o corpo como forma de experiência ou como modo de ser vivido, mas que tem um caráter específico ao lado de outras experiências ou modo de ser.

Após a II Grande Guerra Mundial, houve uma explosão no discurso sobre o corpo, muito por reflexo de movimentos de certas camadas sociais dominantes, preocupadas com as diversas manifestações corporais, tais como: a sexualidade, a dança, as atividades esportivas e as terapias (início da inclusão/ adaptação de atividades terapêuticas e físico-desportivas para pessoas deficientes – normalmente, feridos da guerra). Na análise evolutiva da concepção de corpo, da Grécia Antiga até nossos dias, revela-se o confronto entre o Idealismo e o Materialismo, entre a Metafísica e a Dialética e, por que não, entre o corpo e a mente.

A filosofia surge da preocupação do ser humano em compreender o mundo em que vive. As raízes do dualismo corpo-alma talvez sejam as mesmas da origem do idealismo. Nossa linguagem lógico-formal foi sendo elaborada, fundamentalmente, ao longo da história, por fortes influências idealistas e metafísicas. O conhecimento racional dividiu o homem para além dos movimentos. Entretanto, é com o pensamento de Descartes que o dualismo radicaliza-se. O seu método analítico de raciocínio,

talvez a maior contribuição que tenha dado à ciência, também provocou uma excessiva obstinação pela infalibilidade dos métodos científicos. "A divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental" que dura até os dias de hoje. O pensamento metafísico coloca em evidência a "natureza humana" do homem, afastando-o de sua história. O que importa é a "estrutura ontológica" do homem, o resto é "acidente", secundário.

Uma verdadeira revolução científica que ocorre por volta dos séculos XVI e XVII sedimenta a visão científica e filosófica, esta revolução foi conduzida por cientistas e pensadores como Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727), entre outros. Criam um modelo mecanicista do universo, desfazendo-se da concepção orgânica do mundo, que era bem caracterizada até a Idade Média. A ideia de movimento não supera essa visão maquinal do mundo.

A nossa linguagem é lógico-formal, positivista, idealista, metafísica; A nossa subjetividade é produto do meio, da cultura, em sua grande parte.

Sabemos todos que, biologicamente, a vida humana começa no ato da concepção. São definidas aí algumas "marcas registradas" do indivíduo: cada um é marcado pelo que é a mãe e o pai; que, por sua vez, são marcados pelo próprio trajeto que a humanidade traçou e destinou aos dois, enquanto seres culturais e produtos de uma evolução biológica, histórica e humana. As marcas sociais já se fazem sentir desde o processo de gestação. Durante e após o parto, e durante o desenvolvimento inicial do corpo, o cultural começa a sobrepor-se ao biológico, novas etapas são cumpridas e a dependência biológica vai tornando-se cultural. O corpo é apropriado pela cultura, vai tornando-se cada vez mais um suporte de signos sociais. Dizem que é necessária a preparação do corpo para o convívio em sociedade. O corpo da criança vai sendo disciplinado por um conjunto de regras sócio-econômicas que sufoca, domestica, oprime, reprime, "educa".

No começo de tudo, reinava a matéria e a energia que permite o surgimento da vida biológica. Depois, é a própria vida biológica que transcende o biológico e faz aparecer a consciência. Através da consciência, o homem separa-se das coisas do mundo e nelas inclui seu corpo.

Desta forma, a visão corriqueira do corpo não costuma incluir nada além do estritamente biológico, não se ultrapassa a dimensão anátomo-fisiológica mais vulgar. O que ultrapassa o biológico é a alma, e alma não é corpo, sendo este o senso comum na nossa sociedade. É preciso superar a visão do corpo como um simples objeto, um utensílio cuja preocupação básica é o rendimento e a produtividade tecida pelo lucro, o corpo não deve estar mais sempre sendo julgado (feio ou bonito, grande ou pequeno, etc.) e nem ser uma peça que cumpre a sua função dentro da engrenagem social de um capitalismo periférico, que tem como meta a lucratividade a qualquer custo.

“E é por isso que a visão do corpo se degenera, não podendo ser visto como um sistema-bioenergético-de-relação, dentro de um contexto ecológico amplo e complexo e em permanente processo de crescimento e desenvolvimento, que busca desempenhar plenamente a sua missão de produtor e criador da história” (MEDINA, 2002, p.69).

Muitas vezes, as pessoas cegas apresentam algumas "anomalias" na postura (cabeça caída para frente) e na marcha, podendo ser explicada com a tentativa de reduzir choques, batidas em móveis e outros obstáculos, explorar o piso e detectar degraus, pois não têm formas de se proteger, adaptando, assim, estratégias para amenizar / evitar riscos (DIAS, 1995). Com isso, ela pode concluir, erradamente, que é melhor ficar sentada em algum lugar, balançando a cabeça de lá pra cá.

Segundo Weinh (1984), esta relutância em explorar o espaço e orientar-se pode ser explicada, em parte, pelo fato de que ela não tem experiência nenhuma do mundo como sendo um mundo espacial, ou seja, "que sua relação com o mundo consiste em esperar o que virá e lembrar aquilo que passou".

Nota-se, portanto, a grande importância que tem para os deficientes visuais a prática da experiência espacial em relação ao seu próprio corpo. Conforme Donate *et al* (1991), a criança deficiente visual apresenta, geralmente, limitações qualitativas e quantitativas de suas experiências e dificuldades em sua habilidade e possibilidade de mover-se no ambiente a fim de conhecer o mundo que a envolve e as relações do eu com esse envolvimento.

Assim, a criança portadora de cegueira ou de visão subnormal¹ necessita de ajuda para a obtenção do seu controle motor corporal. Para sua aprendizagem da locomoção dentro de uma idade normal, torna-se necessário que sejam oferecidos estímulos e incentivos para sua ação, bem como proporcionar condições e oportunidades para o toque, a exploração e o conhecimento do seu meio ambiente, a fim de que ela possa enriquecer-se cognitivamente e amadurecer emocionalmente (Novi, 1996).

Dos vários problemas que atingem os portadores de deficiência visual, o mais grave é a dificuldade para a locomoção, comprometendo suas atividades diárias. Cerca de 25% dos "deficientes" dependem de outras pessoas, mesmo nas medidas de higiene, vestuário e alimentação (Anache, 1994).

Com a locomoção comprometida, o indivíduo cego ou portador de visão subnormal tende à imobilidade, acarretando sérios prejuízos, entre eles os vícios posturais, os maneirismos (autoestimulação) e condutas antissociais, limitando a vida destas pessoas, pois muitos passam o dia em frente à televisão, escutando rádio ou esperando uma eventual visita, ou seja, possuem uma vida sedentária e estagnada. Para Hoffmann (1997), o termo Mobilidade pode ser definido como: "a habilidade da pessoa deslocar-se, com eficiência, segurança e de forma intencional, da posição em que se encontra, para uma outra desejada, reagindo a estímulos internos e externos através de técnicas apropriadas de proteção e exploração".

3.3 Corpo e Sociedade Brasileira

Uma análise dos brasileiros num modo de ver concreto, somático, é tarefa que implica numa definição objetiva daquilo que é essencial e determinante, em relação ou em contraposição àquilo que é acessório e determinado, dentro de um projeto social que busque dar condições de um verdadeiro desenvolvimento humano a toda sociedade brasileira. Por um lado, alguns representantes progressistas da sociologia latino-americana nas últimas décadas conseguiram superar a visão clássico-

¹ Em capítulo posterior.

funcionalista dos processos de nossa evolução histórica, introduzindo a teoria da dependência como modelo explicativo da situação dos países periféricos e, por outro lado, é preciso reconhecer que tais conhecimentos não conseguiram, até hoje, penetrar o suficiente na consciência das classes oprimidas para servirem também como instrumento de luta na superação do subdesenvolvimento em que vive grande parcela da humanidade. É comum depositar-se no caráter nacional do brasileiro a razão do estigma de que esta sociedade continua subdesenvolvida e negativamente dependente.

Numa perspectiva somática, verificamos que o nosso corpo vai sendo modelado por regras sócio-econômicas domesticadoras, sufocantes, opressoras, repressoras, "educativas". Segundo as características socialmente impostas às pessoas, as couraças musculares vão surgindo. Na medida em que somos afastados de certas leis básicas de uma saudável existência humana, advêm os desequilíbrios que provocam as mais diferentes patologias, em que a própria doença pode adquirir um caráter de classe, de forma que o CORPO-BURGUÊS adquire as chamadas "doenças do desenvolvimento", "doenças da civilização", ou, ainda, as "doenças hipocinéticas" que afetam fundamentalmente os aparelhos circulatório e respiratório, além de afetarem generalizadamente todos os sistemas celulares através das neoplasias; enquanto o CORPO-MARGINAL adquire as "doenças do subdesenvolvimento", ou seja, as doenças infecciosas e parasitárias.

De acordo com a teoria reichiana, há no Universo um movimento de expansão (vida) e outro de retração (morte) que precisam ser mantidos em relativo equilíbrio (equilíbrio dinâmico). Qualquer alteração significativa no ritmo de expansão pode causar doenças e distúrbios generalizados.

O corpo dos brasileiros, de uma forma geral, é um corpo que perdeu o seu ritmo natural, o seu equilíbrio, e ainda não conseguiu alcançar um estado profundo e dinâmico de bem-estar físico, mental e social. É um corpo violado pelas condições histórico-culturais e concretas, marcados ideologicamente, e estão fortemente impregnados por um autoritarismo que ainda por muito tempo será reproduzido em nossa carne, principalmente, quando pensamos nos corpos (d)eficientes que são deixados de lado, muitas vezes desprezados, pois não são vistos como úteis pela sociedade. De um outro lado, nas relações sociais de trabalho, a produção e o capital

incham-se de tal forma, que ocupam todo o espaço onde os seres humanos poderiam se desenvolver, só havendo lugar para o lucro de alguns e para a alienação de outros.

Sob o ângulo das classes sociais antagônicas (característica da sociedade brasileira), nas últimas décadas, o que se tem observado é um escandaloso crescimento do fenômeno da marginalidade (corpo-marginal), que é o corpo de milhões de brasileiros, excluídos ou afastados dos bens e benefícios materiais e culturais gerados pelo nosso modo de produção capitalista, e que não conseguem o mínimo necessário para uma sobrevivência humana honrada. E, para comprovar parte desta informação, pode-se citar os dados estatísticos do Censo Demográfico (IBGE, 2000) que nos mostra a totalidade da população, que é de 169.872.856 brasileiros, e o número de pessoas com deficiências é de 24.600.256, sendo que 2.850.604 estão em idade pré-escolar e escolar.

A relação opressor-oprimido é uma relação que perpassa as classes sociais, existindo também entre os membros de uma mesma classe. Para que uma pessoa se exprima enquanto corpo que realiza mais livremente seus próprios desejos, é necessário o seu crescimento, não em sua individualidade absoluta, mas em suas relações com os outros e com o mundo. O corpo humano não pode ser independente de suas relações, pois quando compreendido isoladamente da sociedade e da natureza se torna um corpo abstrato, distante da realidade concreta em que ele se faz, longe de suas circunstâncias.

Enquanto forma de presença e manifestação no mundo, o corpo em direção à sua libertação está engajado na luta pelas transformações sociais, e para que haja transformações não basta apenas querer, é preciso que existam condições concretas e objetivas, que devem ser construídas histórica e coletivamente pelos brasileiros comungados na sua própria situação de opressão, e no plano ético há que se considerar aquilo que alguns chamam de "pecado social" ou "pecado estrutural".

Precisamos caminhar no sentido de compreender que os responsáveis pelo sistema, pela estrutura social, não são apenas aqueles que detêm o poder institucionalizado e procuram conduzir os destinos de toda a sociedade. Nós aceitamos ou nos conformamos com este estado de coisas e nada fazemos para dar a nossa parcela de colaboração no sentido de mudanças. Não é o corpo-burguês que produz o corpo-marginal, ambos se fazem a partir de certas relações sociais de

trabalho que são dinâmicas, dialéticas. Em certos aspectos, é certo que a nossa estrutura social favorece o corpo-burguês.

Temos que eliminar o humanismo liberal burguês, que fala dos seres humanos, esquecendo as condições concretas em que vivemos, pois em todos os tempos, os homens refletem os conflitos que dividem a sociedade em classes, que findarão quando 'desalienarmos' o trabalho ou rompermos as relações sociais que 'coisificam' os nossos corpos.

Se concretamente somos um corpo que estabelece relações, cultural e conceitualmente, temos muitos corpos (o biológico, o orgânico, o carnal, o acrobático, etc.), como Mário de Andrade nos lembra: "por hora sou trezentos, trezentos e quarenta, um dia serei um".

E esta mesma palavra que divide, pode ser utilizada como um projeto de unificação. A dialética, aqui também enquanto modo específico de leitura da realidade pode se revelar; estando presente nas relações do corpo consigo mesmo. Vale dizer que o corpo pode modificar a palavra, e a palavra pode modificar o corpo. A palavra causando vibrações no corpo pode servir de instrumento de transformação que se efetiva na prática social ou nas relações com o mundo.

O ser humano deve ter a capacidade de transcender a natureza, através da sua consciência e liberdade, manifestada a partir de uma atividade criadora, não alienada. O poder penetra no corpo e fica exposto nele, mas as pessoas podem passar a reivindicar o seu próprio corpo, lutando pela satisfação de seus desejos, investindo contra o poder. E nessa dialética, o corpo passa a ser, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de transformação.

4 DEFICIÊNCIA VISUAL

A história da(s) Deficiência(s) inicia na Idade Antiga, no chamado “Período do Extermínio”, pois os humanos formavam sociedades nômades e tribais, onde prevaleciam os “mais fortes”, de acordo com a Lei da Sobrevivência, e se eliminava, então, os doentes e Portadores de Deficiências.

Na Idade Média, denominada “Período da Segregação – De Guarda”, existia um predomínio do Cristianismo, e os Portadores de Deficiências, nessa época, eram escondidos, isolados e esquecidos em vales (como no caso dos hansenianos), e os deficientes mentais eram embarcados nos porões dos navios “Nau dos Insensatos”.

A Idade Moderna, ou “Período Terapêutico”, ocorreu logo após a Segunda Guerra Mundial (1945), devido ao grande número de lesionados e mutilados sobreviventes da guerra. Neste período, iniciaram-se diversas formas de atividades físicas como terapêuticas, motoras, social e emocional, geralmente utilizadas na reabilitação dessas pessoas.

Hoje em dia, no Terceiro Milênio, estamos vivendo o “Período da Integração”, com propostas de inclusão dos Portadores de Deficiências em todos os seguimentos da sociedade.

O cego – indivíduo privado do sentido da visão, desde o nascimento ou causada/ adquirida por doença ou acidente – era, na Antigüidade, criatura marginalizada, sendo o seu destino viver trancado e esquecido dentro de casa ou como mendigo.

As escolas para pessoas com deficiência visual existem desde o século XVI. Em 1784, foi fundada, por *Valentin Haüy* (considerado o “pai” dos cegos), a primeira escola de cegos em Paris. Haüy foi o inventor de uma escrita em alto relevo, só que a mesma era de difícil aplicação e compreensão para os cegos. Assim, *Louis Braille*, discípulo e aluno da escola de Haüy, criou após um estudo criterioso, a escrita Braille².

² O Braille é um sistema de seis pontos em relevo com sessenta e três combinações, que representam letras simples e acentuadas, pontuações, algarismos e sinais para música, equações matemáticas, química e de física, que modificou o desenvolvimento e aprimoramento dos métodos utilizados para o tratamento educacional dos DV.

No Brasil, o primeiro estabelecimento para atender a deficientes visuais, fundado em 1854, foi o Instituto Benjamin Constant, também chamado de Imperial Instituto para Cegos. Seguiram-se a ele, os seguintes estabelecimentos: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, o Instituto Padre Chico, o Instituto São Rafael, Instituto Santa Luzia, entre outros.

Em Porto Alegre – Rio Grande do Sul, existem diversos locais que prestam assistência aos deficientes visuais, sendo eles: Instituto Santa Luzia, escola particular de ensino regular e inclusivo; Centro Louis Braille, centro de reabilitação e acompanhamento; Lar da Amizade, hotel-domicílio; ACERGS – Associação de Cegos do Rio Grande do Sul; SOLB, Sociedade Especial Louis Braille; e as Escolas Estaduais que oferecem ensino regular e inclusivo e que possuem salas de recursos para atender e auxiliar os alunos com DV, tais como: E.E.E.M. Protásio Alves (atende cerca de 2.800 alunos, dentre eles 10 DV), E.E.E.F. Cândido Portinari, E.E.E.F. Cônego de Nadal (que conta com 950 alunos, sendo inclusos 6 DV e 12 alunos em classe especial, por serem portadores de Deficiências Múltiplas) e E.E.E.F. Gonçalves Dias (com 700 alunos e 16 DV). Há, ainda, atendimento no NEEJA Menino Deus (onde os alunos prestam provas para avançarem os módulos correspondentes às séries escolares dos níveis de ensino fundamental e médio).

4.1 Conceitos: Deficiência Visual

De acordo com o Censo de 2000, realizado pelo IBGE, 24,5 milhões de pessoas são PORTADORES DE DEFICIÊNCIA, representando 14,5% da população brasileira. Destes: 48,1% - Deficientes visuais (a maioria), 22,9% - Deficientes motores, 16,7% - Deficientes Auditivos e 08,3% - Deficientes Mentais.

A principal causa das deficiências visuais ou cegueira continua sendo a hereditariedade, ocorrendo muito mais do que a cegueira por doenças infecciosas, acidentes, entre outros. Também podem ocorrer condições ambientais que resultam na prevalência incomum de crianças com deficiência visual.

Faz-se necessário citar a definição de dois itens inerentes à compreensão do assunto Deficiência Visual, Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1995), a deficiência visual é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho, mesmo após a melhor correção óptica, que é determinada pela:

- Acuidade visual: É a capacidade que o olho humano tem de discriminar estímulos de baixa quantidade ou distinguir pequenos intervalos entre zonas de campo visual, isto é, poder distinguir dois pontos o mais próximo possível, permitindo a discriminação seletiva e detalhada;
- Campo visual: informa a amplitude da visão obtida na fixação de um ponto, sem movimento do olho.

Existem dificuldades de obtermos um conceito único para os casos de deficiência visual, pois eles apresentam extensão de gravidade e fatores causadores diferenciados.

Segundo BETERMAN (1967), o indivíduo cego é aquele com pouca visão em termos de método que utilizam para aprender a ler. Ele expressa que, em termos educacionais, crianças cegas são as que empregam o Braille, e crianças com visão parcial são aquelas que usam material impresso.

De acordo com BARRAGA (1976), classificam-se em três tipos de pessoas deficientes visuais: 1) Cegos: pessoas cegas que têm somente a percepção da luz ou que não têm nenhuma visão e, que precisam aprender “através do Braille e de meios de comunicação que não estejam relacionados com o uso da visão”; 2) Pessoas com visão parcial: são aquelas que têm limitações da visão à distância, mas que são capazes de ver objetos e materiais quando estão a poucos centímetros ou, no máximo, a meio metro de distância; 3) Pessoas com visão reduzida: estas pessoas são consideradas com visão, se esta puder ser corrigida.

Conforme Castro (1994), a classificação de deficiência visual é feita em quatro grupos, correlacionando o resíduo visual e a respectiva dificuldade de correção, que são: Grupo I – Com percepção luminosa 1/200, geralmente é indicado o aprendizado de Braille, pois o resíduo visual é muito pequeno; Grupo II - Visão de 2/200 a 4/200, pode ter auxílio de algum tipo óptico, mas é necessário ter muita paciência no treinamento; Grupo III – Visão de 5/200 a 20/300, grupo no qual os auxílios apresentam algum resultado. Dependendo da atividade, os auxílios podem ser de perto, de longe ou de ambos; Grupo

IV – Visão de 20/250 a 20/600, é um grupo que com auxílios terá uma boa melhora. São mais fáceis de treinar e geralmente obtêm bons resultados.

[...] O conceito de deficiência visual e os parâmetros para uma uniformização ainda não foram encontrados. O assunto é delicado na medida em que a plasticidade da pessoa humana não facilita a rigidez do conceito... (MOURA E CASTRO, 1994).

4.1.1 Classificação Geral da Acuidade Visual

A classificação geral de acuidade visual indicada pela a Organização Mundial da Saúde – OMS (1992) descreve os seguintes índices:

- Normal - Melhor e igual 20/25;
- Visão próxima ao normal - Entre 20/30 e 20/60;
- Visão Subnormal - Moderada, entre 20/70 e 20/160;
- Severa - Entre 20/200 e 20/400, com campo visual menor ou igual a 20 graus;
- Profunda - Entre 20/500 e 20/1000, com campo visual menor ou igual a 10 graus;
- Deficiência Visual quase total - Entre percepção luminosa e 20/1000, com campo visual menor ou igual a 5 graus;
- Amourose - Sem percepção luminosa.

4.1.1.2 Classificação da IBSA (Internation Blind Sports Association)

Existe uma classificação especificamente relacionada aos desportos praticados por deficientes visuais, determinada pela Associação Internacional de Desporto para Cegos (IBSA), que se baseia na acuidade visual do indivíduo para regulamentar as formas de disputas das modalidades Paradesportivas em todo mundo. Sendo os deficientes, divididos em três grupos:

- B1: Abrange desde a inexistência de percepção luminosa em ambos os olhos até a percepção luminosa, mas incapaz de reconhecer a forma da mão a qualquer distância ou em qualquer direção;
- B2 : Abrange desde a capacidade de reconhecer a forma da mão até a acuidade visual de 2/60 e / ou um campo visual superior a 5°;
- B3 : Abrange desde a acuidade visual superior a 2/60 até a acuidade visual de 6/60 e / ou campo visual maior de 5° e menor de 20°.

As medições citadas acima são realizadas no melhor olho e com a melhor correção possível, com uso de óculos ou lentes para o exame.

4.2 Atividades Físicas para Deficientes Visuais

A atividade física para Deficientes Visuais (DV) é de extrema importância no desenvolvimento do movimento corporal e de habilidades motoras, objetivando não só a aptidão física, esporte, recreação e lazer, mas melhores condições e maior variedade de movimentos.

Para Hoffmann (2000), em consequência da prática de atividades físicas, o deficiente visual beneficia-se em todas as etapas da sua vida cotidiana, educativa e psicossocial. O movimento é considerado parte central e preponderante para o desenvolvimento de habilidades funcionais e ocupacionais não somente na sua própria organização individual, mas também para a estruturação das suas inter-relações com os ambientes físico, social e cultural.

4.2.1 Atividade Motoras Adaptadas para DV

A mobilidade do deficiente visual obriga-o à aquisição de alguns conceitos básicos, tais como o conhecimento do seu corpo, de posição e respectivas relações, assim como conceitos de medida, forma e ação, entre outros. Além disso, o equilíbrio depende do esquema corporal, o qual é derivado dos estímulos produzidos no corpo e que são conhecidos como sensações proprioceptivas.

Sob certos aspectos, a falta do sentido da visão coloca o deficiente visual em uma posição de desvantagem, especialmente no que diz respeito aos aspectos psicomotores, como: irregularidades na direção de movimentos; defasagem em relação ao esquema cinestésico e ao equilíbrio dinâmico; postura, mobilidade e locomoção; lateralidade e direcionalidade; limitação da capacidade aeróbia e anaeróbia; dificuldade de relaxamento; pouca interação do movimento com o estímulo (SANTOS *et al*, 2000).

As atividades motoras adaptadas para DV são adequadas e adaptadas aos graus e resíduos visuais desses praticantes, inclusive aos cegos totais. As práticas são realizadas nas modalidades de: atletismo, natação, ciclismo tandem (em duplas), judô, futsal, dança, esportes no gelo e golbol.

4.2.1.1 Processos de Aprendizagem de Atividades Motoras Adaptadas para DV

Nas atividades físicas adaptadas com cegos e deficientes visuais, deve-se considerar o déficit de motricidade desportiva que muitos apresentam por uma redução ou inexistência de oportunidades e vivências lúdicas na primeira infância, época de extrema importância no desenvolvimento motor normal e de aquisição de habilidades táteis e cinestésicas.

Inicialmente, para Hoffmann (1999), a metodologia deve ser feita através de uma ambientação e do reconhecimento de espaços físicos, equipamentos e a sua orientação aos pontos principais de acessos e limites de segurança, como também estabelecer

pontos de chegada / saída para as atividades; a proposição das atividades deve ser compreendida de maneira clara e objetiva; e aquisição de uma nova habilidade deve ser relacionada com movimentos musculares possíveis de serem examinados com as mãos pelo aluno deficiente visual.

4.3 DV e o Aproveitamento dos Sentidos Remanescentes

Apesar de desenvolver os outros sentidos, o deficiente visual apresenta dificuldades, pois a visão ajuda na percepção auditiva, no tato e na manipulação, e a partir daí ele tem dificuldade de organização mental, de interação e relação e apresenta ritmo lento naquilo que faz.

É muito provável, por exemplo, que um grupo de crianças cegas que tivesse a oportunidade de subir em árvores, patinar e brigar com seus colegas com visão nos anos pré-escolares não estaria tão seriamente deficiente em coordenação motora, do mesmo modo que um grupo de crianças com visão que tivesse sido sedentário e que não tivesse tomado parte em tais atividades teria a sua parte motora, de certa forma, deficiente.

Pode-se dizer que o movimento proporciona ao deficiente visual, através do tato e da audição, noções de espaço, esquema corporal, expressão corporal, trazendo um melhor crescimento e desenvolvimento como ser humano. A criança que nasce cega desconhece as possibilidades de gestos, e é por intermédio da percepção tátil e do estímulo verbal ou musical que começa a movimentar-se.

É necessária toda esta parte inicial para que o indivíduo esteja apto a desenvolver outras atividades. Como, por exemplo, os esportes, que necessitam algumas adaptações para proporcionar ao deficiente visual a participação plena no mesmo.

Normalmente, a aprendizagem motora apoia-se, em grande parte, no funcionamento de vários sistemas sensoriais, principalmente o visual, o auditivo e o proprioceptivo. Sabe-se, hoje, que a fase inicial da aprendizagem das habilidades motoras apoia-se essencialmente na informação visual e que está basicamente sob

o controle da visão. Contudo, quando a execução se torna um hábito, a retroação proprioceptiva passa para o primeiro plano (PEREIRA, 1984).

No caso das aulas de Educação Física, os sentidos remanescentes do tato e da audição devem ser constantemente estimulados e desenvolvidos. Como estratégias para estes serem trabalhados, é comum fazer uso de materiais de diferentes texturas (bolas de diversas modalidades) e de diversos estímulos sonoros (voz, palmas, apitos). Também devemos trabalhar a orientação espacial, principalmente através de: hábitos de tocar e buscar referências na quadra, reconhecer os componentes da quadra, ideia geral da quadra e do ginásio, trocar de posição entre as referências e orientar-se sem referência.

Algumas estratégias podem ser utilizadas para facilitar esse processo, através da percepção tátil, como, por exemplo, usar linhas demarcatórias em relevo na quadra e as goleiras (traves) como referências; e através da percepção Auditiva: Contar com o auxílio dos companheiros, e nos casos de pessoas com mais experiência, detectar o posicionamento dos colegas e fazer uso dessa informação para se orientar.

5 O CORPO, A ESCOLA

A inseparabilidade entre corpo e identidade nos mostra que há necessidade de se trabalhar o corpo dentro da escola. A escola regula e disciplina os corpos, e as questões são: Como o corpo é percebido dentro do horário escolar para as crianças? O corpo pode ou não assumir diferentes significados e formas dentro da escola? Dentro da "visão educacional tradicional", o corpo é território exclusivo da Educação Física?

5.1 Educação Física no contexto Histórico

A partir da História Antiga, existem documentos/ fontes históricas que comprovam o início da História da Educação Física neste período, e os povos que marcaram esse começo foram os **CHINESES** (que praticavam lutas – inicialmente como desporto militar –, tiro ao arco – propagou-se como forma de cerimônia –, esgrima de sabre – desporto militar –, “Ts’u-Chu” – desporto popular –, danças – realizadas em cerimônias –, Box Chinês, caça – privilégio para elementos da corte –, jogos sociais – baseados na imitação dos animais), os **HINDUS** (que difundiram algumas atividades físicas na Índia, tais como: corridas, equitação, caça, natação, box e luta – esses dois últimos figuravam como desportos populares –; também há menções a exercícios ginásticos, manobras massoterápicas e maneiras de respirar), os **JAPONESES** (a natação, a navegação e a pesca confundiam-se com as próprias necessidades do povo; a equitação e a esgrima de sabre eram praticadas pelos guerreiros feudais; ginástica médica e manobras massoterápicas – influências de outras civilizações –; marcha, corridas, saltos, exercícios ginásticos e de equilíbrio – que dão origem aos malabaristas –; o “jiu-jitsu”, arte de defesa pessoal utilizada inicialmente pelos Samurais), os **EGÍPCIOS** (através de pinturas e desenhos em paredes e de materiais encontrados, pode-se dizer que as atividades físicas que mais figuravam entre esse povo eram: exercícios gímnicos, arco e flecha, corridas,

saltos, arremessos, equitação, esgrima, luta, box, danças e jogos com bola), os **HEBREUS** (em seus livros sagrados encontram-se numerosas referências às atividades físicas) e os **PERSAS** (segundo Heródoto, esse povo ensinava fundamentalmente três coisas às crianças: montar a cavalo, atirar arco e flecha e dizer a verdade).

Na **GRÉCIA**, iniciou um novo pensamento a respeito do culto ao corpo e a influência dos cuidados com o corpo para a saúde, denotando a este povo a consideração de protótipo da beleza humana. Com relação à educação grega, pensadores importantes da época relataram em suas obras prestígio e reconhecimento para a introdução de exercícios e atividades físicas desde a infância e por toda a vida, segundo Sócrates; a fim de estabelecer a harmonia do corpo e da alma, na concepção de Platão; e Aristóteles defendia o princípio de que a educação compreende três etapas distintas: a vida física, o instinto e a razão.

Este povo também organizou e instituiu os Grandes Jogos, solenidades pan-helênicas com caráter de festas religiosas, das quais participavam somente cidadãos gregos por nascimento, selecionados em concursos eliminatórios celebrados em suas respectivas cidades. Seus centros de disputa foram:

- Olímpia, onde de quatro em quatro anos se realizavam os Jogos Olímpicos em honra a Zeus. Estes iniciaram antes do ano de 1300 a.C., duravam sete dias e eram os mais importantes. A primeira Olimpíada foi realizada no ano de 776 a.C., tornando-se memorável até os nossos dias;

- Delfos, onde se realizavam os Jogos Píticos, em honra a Apolo, vencedor da serpente de Píton. Segundo mais importante, onde, além de competições atléticas, havia premiações para poesias, cantos e músicas;

- Neméia, onde se realizavam os Jogos Nemeus, em honra a Heracles;

- O istmo de Corinto, onde se realizavam os Jogos Ístmicos, em honra a Poseidon.

Outros jogos ainda eram realizados, como as Panatenéias, os Pláteos, os Aristas, os Didimeos, os Troianos, os Fúnebres (Homero descreve no canto XXIII da “Ilíada” os jogos fúnebres mandados celebrar por Aquiles em honra a Pátroclo), entre outros.

As práticas desportivas mais comuns entre os gregos eram reunidas no Pentatlon, constando das seguintes provas: corridas a pé, a cavalo ou de carro; saltos em distância, com ou sem impulso; lutas – pugilato e pancrácio; lançamento de disco (prova eternizada pelo escultor Miron, com seu famoso discóbolo); e arremesso de dardo.

Na civilização **ROMANA**, até os sete anos a criança permanecia sob os cuidados maternos e, a partir desta idade, em famílias abastadas, a educação processava-se em casa com a ajuda de um preceptor (geralmente um escravo ou liberto grego) e, nas famílias sem condições, a criança frequentava escolas denominadas “ludus”, mantidas por particulares. A educação limitava-se a ensinar a ler, escrever e contar, os exercícios físicos estavam representados por jogos e pequenas tarefas agrícolas ou militares. Aos 12 anos, freqüentavam outra escola dirigida pelo “grammaticus”; e, aos 16 anos, ingressava na escola de “retórica”. A ginástica, nesta época, foi muito combatida porque os romanos achavam imoral a nudez dos ginastas e atletas, e as mulheres eram educadas para as tarefas do lar. Contrário à orientação educacional romana, o poeta Juvenal (60-140) publica, no século II, as suas “Sátiras”, onde encontramos, na sátira X, seu célebre aforismo “*Mens sana in corpore sano*”.

Para os romanos, existiam os Jogos Circenses, também de caráter religiosos, constavam de sacos, corridas de cavalos, corridas de carros, lutas entre gladiadores. Os Jogos Públicos de Roma foram abolidos no ano 521 d.C. Com o cristianismo, preconizava-se o abandono do corpo para a conquista do reino celeste, contribuindo para a extinção definitiva desses jogos.

Na Idade Média, a Educação Física tornou-se inexpressiva por conta da disseminação do cristianismo que pregava o descaso pelas coisas do corpo para a salvação da alma. Nesse período, as cruzadas que a Igreja organizou durante os séculos XI, XII e XIII exigiram preparação militar (com base em exercícios corporais); as Justas e os Torneios se encarregavam do adestramento dos cavaleiros; a esgrima, o manejo do arco e flecha, as marchas e as corridas a pé foram as práticas mais desenvolvidas.

No Renascimento, os sistemas educacionais assimilam a nomenclatura das instituições gregas e surge o Ginásio na Alemanha, o Liceu na França, a Academia na Inglaterra. São figuras ilustres desta época:

– Vittorio da Feltre (1378-1446, Itália), dedica-se inteiramente à educação, dirigindo a sua escola “La Giocosa de Mantova”, fez reviver os princípios gregos de harmonia entre corpo e espírito, através da prática de ginástica, jogos, esgrima, natação, equitação, corridas, lutas, longas marchas e exercícios de resistência ao frio e ao calor.

– Maffeo Veggio (1407-1458, Itália), considerado o mais completo pedagogo de sua época. Em 1491, publicou em Milão a obra “Educação e a Criança”, onde afirmava que os jovens deveriam ser exercitados através de jogos para afugentarem a preguiça de seus corpos.

– François Rabelais (1483-1553, França), educação baseada nos princípios da natureza.

- Miguel Eyquem de Montaigne (1533-1592, França), recomendava para a educação das crianças “o que devessem fazer quando fossem homens”. Segundo os princípios que recomendava, a ciência deveria ser assimilada e a ação, imitada; as mulheres não poderiam receber educação igual ao homem por serem dotadas de espíritos medíocres.

– Jerônimo Mercuriale (1530-1606, Itália), este médico publica em Veneza, no ano de 1569, o livro “De Arte Gymnastica”, onde apresenta a história dos exercícios físicos, novas teorias e críticas aos trabalhos deste tema que existiam até aquele momento.

– Richard Mulcaster (1530-1611, Inglaterra), educador que publicou um tratado sobre educação intitulado “Posições”. Dividiu os exercícios físicos em três partes principais: exercícios como jogos e passatempos, exercícios para a guerra ou milícia e exercícios para a segurança da saúde e duração da vida.

Nos Tempos Modernos, a Educação Física do final do século XIX, constituiu-se, basicamente, a partir de um conceito anátomo-fisiológico do corpo e dos movimentos que este realiza. Neste período, surgem os Métodos Ginásticos ou Linhas Doutrinárias (Sueca, Francesa, Alemã e Dinamarquesa). Grandes nomes

representaram e defenderam suas ideias a respeito dos exercícios físicos e sua relevância, tais como:

– François Fénelon (1651-1751), bispo católico, publicou em 1687 um tratado sobre “A Educação das Jovens”, afirmava que as crianças poderiam aprender sobre todas as coisas simplesmente jogando, e recomendava para as jovens exercícios regulares;

– F. Hoffmann (1666-1742, Saxônia), apontado como maior ginasiarca da época. Em 1708, publicou a obra “Do Movimento Artificial” e, posteriormente, “As Sete Regras da Saúde”;

– Nicolau Audry de Boisregard (1658, França), apresentou à Faculdade de Medicina de Paris a tese “O exercício moderado é o melhor meio de conservar a saúde?” e o tratado de ortopedia “Como proceder para prevenir e corrigir, na criança, as deformidades corporais. Necessidades de correção das atividades. Importância do desenvolvimento torácico”.

– Jean Jacques Rousseau (1712-1778, Genebra), baseia seu método educacional em quatro princípios: 1. “O menino deve ser educado pela e para a liberdade”; 2. “A infância na criança deve ser amadurecida”; 3. “A Educação do sentimento deve preceder a educação da inteligência”; 4. “O saber importa menos que o exercício do juízo”. O corpo, segundo este autor, deve ser instrumento do espírito e esclarece que os exercícios do corpo facilitam as operações do espírito.

– João Henrique Pestalozzi (1746-1827), educador que defendia o permitir brincar, correr e jogar, a livre expansão dos movimentos naturais, tão próprios das crianças que necessitam descarregar a energia acumulada em seu organismo.

– João Frederico Herbart (1776-1841, Alemanha), considerado o fundador da pedagogia científica, que fundamenta o “interesse” como centro do sistema.

– Herbert Spencer (1820-1903, Inglaterra), expôs suas ideias sobre educação em um ensaio a respeito da educação intelectual, moral e física, no qual defendeu a superioridade dos exercícios naturais e dos jogos sobre a ginástica.

Os desportos, como conhecemos hoje, foram organizados e difundidos mundialmente a partir de 1850.

No Brasil, tanto o esporte como a ginástica chegam a nosso país no contexto de mudanças sócio-culturais no final do século XIX, e foram compreendidos como

estratégia de controle corporal e de adequação aos novos ritmos de vida necessários e impostos com a modernidade.

Em 1823, foi proposto na Câmara dos Deputados que se instituíssem prêmios honoríficos e em espécie para quem apresentasse um tratado de educação física, moral e intelectual, para a mocidade brasileira. O projeto não vingou. Então, em 1870, por determinação do Governo Imperial, é traduzido e distribuído pelas escolas o “Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia”. Outra importante ação governamental ocorreu em 1882, quando a Comissão de Instrução, que tinha como relator Ruy Barbosa, concede parecer favorável à inclusão e implementação da Educação Física nas Escolas, tornando obrigatória dentro do horário escolar a ginástica para ambos os sexos em todos os níveis de formação, exceto o superior.

Em 1936, o Ministério da Educação editou e distribuiu um questionário, a fim de receber sugestões sobre o Plano Nacional de Educação. No ano seguinte, foi encaminhado à Câmara dos Deputados o anteprojeto do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, no qual, o título VIII da Parte I era dedicado à Educação Física.

Após a II Guerra Mundial, o termo “ginástica” foi oficial e definitivamente substituído pela expressão “Educação Física”, sobretudo na nossa legislação educacional. Em 18.04.1931, foi assinado o Decreto nº. 19.890, conhecido como Reforma Francisco Campos, que estabelecia em seu art. 9º: “Durante o ano letivo haverá ainda nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de educação física para todas as classes”. Quanto à formação do profissional de Educação Física, no Brasil, foi, nas três primeiras décadas do século XX, bastante influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e se deu no âmbito da Instituição Militar. Em 17.04.1939, através do Decreto-Lei nº. 1.212, a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, integrando a Universidade do Brasil.

Em 1945, em trabalho apresentado pelo Professor I.P. Marinho, no III Congresso de Medicina Desportiva (Montevideu), a orientação da Educação Física no “ensino emendativo” Brasileiro – para cegos – deveria ser corretiva, recreativa e utilitária. As formas de trabalho recomendadas foram: exercícios analíticos,

aplicações, jogos e alguns desportos. E, na Educação Física dos surdos-mudos, a orientação a ser seguida deveria ser essencialmente socializadora e utilitária.

O início do Desporto para pessoas portadoras de deficiência deu-se em 1918, na Alemanha, após a Primeira Grande Guerra. No Brasil, a estruturação do esporte para essa população iniciou em 1975, com a criação da Associação Nacional de Desporto para o Excepcional. A Educação Física Adaptada (nomenclatura adequada à Educação Física e Educação Especial) passou a figurar no currículo de Universidades a partir da Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação e prevê a atuação do Professor de Educação Física com o portador de deficiências e outras necessidades especiais; e, até o ano de 1991, não havia no Brasil nenhum Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* nessa área de concentração.

Com relação ao papel pedagógico da Educação Física, ela tem que atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela, devendo ser o profissional de Educação Física um estudioso das ações corporais e, assim, promover recursos às crianças, desenvolver condutas e habilidades motoras, para que elas possam dar conta das adaptações e transformações do mundo.

O jogo realizado como conteúdo, que se inclui num projeto pedagógico, que tem objetivos educacionais deve ser o de criar atividades que possibilitem à criança tomar consciência de seu corpo, de suas ações, de objetos, coisas do seu mundo. Ainda dentro do contexto do jogo, podemos desenvolver atividades mais sérias, com perfeita compatibilidade. O exagero de imobilidade deve ser negado, procurando encontrar um meio-termo entre a movimentação corporal e esta imobilidade, entre o sério e o lúdico, o prazer e a obrigação rotineira. Crianças são para serem educadas, e não adestradas, suas atividades devem caracterizar-se por seu aspecto humano.

O movimento corporal pode e deve ser considerado um recurso pedagógico valiosíssimo no Ensino Fundamental, particularmente nas séries iniciais, que na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul praticamente não existe por conta da unicidade das professoras de classe que, de certa forma, impedem o trabalho de professores de Educação Física (e outras disciplinas) nesta etapa tão importante do desenvolvimento cognitivo-psico-motor dessas crianças. A mão escreve o que a mente pensa a respeito do mundo com o qual a criança interage, a criança compreende aquilo que ela vive e concretiza na sua ação. Ainda temos, por um lado,

a atividade simbólica, as representações mentais e, por outro, temos o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito. Formando elo, estão a atividade e a ação corporal.

Quando, num contexto de jogo, o professor oferece materiais variados, podendo até serem feitos pelas próprias crianças, permitindo que elas possam vivenciar e tomar consciência da realidade concreta, transformando o real em função de suas necessidades.

Outras características desta fase que podem ser citadas: os jogos tornam-se cada vez mais competitivos e menos individualistas; exigem-se cooperação e esforço de grupo; crescente necessidade de regras e sentido de cooperação; linguagem deixa de ser egocêntrica e passa a ser comunicativa; conceito cada vez mais significativo de honestidade; desejo de estar com outras crianças, de ter jogos em grupos, começar a formar “grupinhos”, “turminhas”.

5.2 Cognição

Quanto à formação do pensamento na criança, Freire compara-a com um viajante que presta atenção apenas aos pontos de partida e de chegada, sem preocupar-se muito com o percurso seguido.

Uma vez realizada alguma ação física, o que resta para o indivíduo que a praticou é o que pode abstrair dela. Toda ação torna-se possível porque houve uma coordenação que ligou os movimentos em função de um objetivo, espécie de saber corporal que orienta a ação. Pensar se aprende pensando, formam-se pensamentos a partir de outros pensamentos.

5.3 As relações entre a Educação Física e as outras disciplinas da escola

Em geral, é dada pouca importância às relações entre as atividades da Educação Física e das disciplinas de “sala de aula”. Nas escolas, o espaço reservado para a mente ocupa a quase totalidade das construções escolares, o que nos leva a imaginar a escola como um ser de cabeça imensa e corpo diminuto, portanto, deformado.

A relação entre Educação Física e Educação é evidenciada, em diversas fases da história da humanidade, pela preocupação de vários pensadores e educadores em valorizar a Educação Física no contexto geral da educação (Cysneiros, 1975; Oliveira, 1983; Veado, 1974). Para Willgoose (1979), Sócrates, Comenius, Locke e Rousseau foram tão entusiastas com relação ao viver saudável e suas relações com outros objetivos educacionais quanto foram educadores mais recentes, tais como Horace Mann, James, Dewey e Piaget. Convém ressaltar que, embora em épocas distintas, os objetivos educacionais visualizados por esses educadores não diferem significativamente daqueles estabelecidos em épocas mais recentes, tais como: autorrealização, relacionamento humano, eficiência econômica e responsabilidade cívica.

Numa demonstração do potencial representado pelas atividades motoras próprias da Educação Física, encontramos uma preocupação internacional por parte da UNESCO (Teixeira, 1982, p. 33), ao insistir “sobre a necessidade de integrar as atividades da Educação Física no processo da educação global e de reforçar os laços entre essas atividades da Educação”. No âmbito nacional, o Brasil (MEC, 1979, p.13), na sua definição de política educacional, evidenciou o valor da Educação Física ao se posicionar assim: “A educação, como processo contínuo e global, deve responder às imperiosas necessidades de formação harmoniosa e equilibrada do ser humano. Nesse sentido, deve-se buscar o desenvolvimento integrado de ações pedagógicas e culturais, aliadas às práticas de Educação Física e Desportos, para que o processo educativo não se restrinja aos aspectos cognitivos, às disciplinas acadêmicas ou à simples transmissão de cultura”.

Apesar disso, é tão grande o descaso com a educação motora, assim como é grande a sua importância, que custa a crer na inatividade corporal infantil na escola. Porém, a Educação Física não é somente uma disciplina facilitadora da aprendizagem de outras, pois ela se justifica pelos próprios conteúdos que desenvolve na escola. A Educação Física, entende o homem em todas as suas capacidades e dimensões e no conjunto de suas relações com os outros e com o mundo, ela trabalha com o homem concreto, pertencente a esta sociedade – uma sociedade de classes. Na proposta global de trabalho da Educação Física, dá-se ênfase ao problema relacional e baseia-se no “interesse em favorecer o desenvolvimento de determinadas funções perceptivas e motoras em relação estreita com as funções mentais” (LE BOULCH, 1983).

É muito significativo o crescimento conceitual que teve a Educação Física nos últimos tempos, deixando de lado o conceito do corpo como “instrumento do espírito”. “É bom que se entenda que nós não temos um corpo, nós somos o nosso corpo, e é dentro de todas as suas dimensões energéticas, portanto, de forma global que deveríamos buscar razões para justificar uma expressão legítima do homem através das manifestações do seu pensamento, do seu sentimento, do seu movimento” (MEDINA, 1983).

5.4 Educação Física Escolar

Para Oliveira (2006), viabilizar (à aluna/ ao aluno) a aprendizagem referente a conhecimentos específicos sobre o movimento humano que lhe permita, individual e intencionalmente, (1) a utilização de potencialidades para movimentar-se, genérica ou especificamente, de forma habilidosa e, em correspondência, (2) a capacitação para, em relação ao meio em que vive, agir (interagir, adaptar-se, transformar...) em busca de benefícios para a qualidade de vida.

Na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos

alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o saber movimentar-se, o sentir movimentar-se e o saber sobre esse movimentar-se. (BETTI, 2005, p. 188)

Além da LDB, que estabelece as diretrizes e bases legais mais abrangentes da Educação Nacional, há algumas leis, portarias, decretos e outros documentos legais que normatizam as atividades da Educação Física Escolar. No Art. 26, § 3º, diz que a educação física deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, e é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (...) IV - amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); V - (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

5.5 Atividades Físicas Adaptadas

As emoções e os sentimentos podem ser manifestados pelos deficientes (físicos, mentais e sensoriais) através do movimento. O movimento proporciona ao deficiente, através dos sentidos e da propriocepção, noções de espaço, esquema corporal, expressão corporal, trazendo um melhor crescimento e desenvolvimento como ser humano.

A criança que nasce deficiente desconhece as possibilidades de gestos, e é por intermédio da percepção e de estímulos sensoriais que começa a se movimentar. No caso do DV, pode-se trabalhar ritmo corporal com música para dar à criança oportunidades de conhecer o próprio corpo, com palmas, exercitando as articulações e dizendo ao indivíduo que parte do seu corpo é aquela, mostrar os movimentos que ele pode realizar e, com eles, comunicar-se com o mundo.

É necessária toda esta parte inicial para que o indivíduo esteja apto a desenvolver outras atividades. Como, por exemplo, os esportes, que necessitam de algumas adaptações para proporcionar ao deficiente a participação plena no mesmo. A Educação Física apresenta uma gama de possibilidades para a manifestação e desenvolvimento do ser humano através do movimento revestido por

suas diferentes facetas: lúdico, educativo, funcional, recreativo e competitivo. E, além de diminuir as diferenças individuais na sociedade, a prática desportiva é a forma mais natural de facilitar o processo de reabilitação.

Esta condição é atribuída à Educação Física por sua pluralidade, ética e versatilidade, que torna possível a transposição de barreiras sociais, econômicas, culturais, étnicas e individuais, permitindo que todos, de alguma forma, possam executar um gesto e praticar alguma atividade motoramente adaptada ou não.

O indivíduo portador de deficiência (seja ela qual for) parece ser, em consequência de suas características, um dos beneficiados em todas as etapas da sua vida cotidiana, educativa e psicossocial, pois o movimento é parte central e preponderante para o desenvolvimento de habilidades funcionais e ocupacionais, não somente em sua própria organização individual, mas também para a estruturação das suas inter-relações com o ambiente físico, social e cultural.

Normalmente, a aprendizagem motora baseia-se em grande parte no funcionamento de vários sistemas sensoriais, principalmente o visual, o auditivo e o proprioceptivo. Sabe-se, hoje, que a fase inicial da aprendizagem das habilidades motoras apoia-se essencialmente na informação visual e que está basicamente sob o controle da visão. Contudo, quando a execução se torna um hábito, a retroação proprioceptiva passa para o primeiro plano (Pereira, 1984).

Nas atividades físicas adaptadas, deve-se levar em conta o déficit de motricidade desportiva que muitos apresentam por uma redução ou inexistência de oportunidades e vivências lúdicas na primeira infância, época de extrema importância no desenvolvimento motor normal e de aquisição de habilidades táteis e cinestésicas.

Alguns objetivos que se espera alcançar através da Educação Física Adaptada são: 1. Estimular melhorias fisiológicas e aquisição de novos gestos motores, beneficiando a sua locomoção, a reorganização de atividades diárias e uma maior interação social; 2. Propiciar momentos de satisfação e alegria em atividades lúdicas individuais e coletivas, aumentando a autoestima e a possibilidade de preenchimento de suas horas ociosas; 3. Avaliar o padrão funcional do portador de deficiência, em relação à performance músculo-articular e às habilidades remanescentes, grau de limitação, padrões de movimentos a necessidade de auxílios.

6 TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR

[...] A Escola é um lugar de tempos, compassados, encompassados, onde o tempo dos sons se mistura aos códigos, sinais e símbolos de movimento e regras de convivência (...) é espaço, lugar de cheios e vazios, de sons, de silêncios, de corpos; lugar de tempos para estar cheia e vazia, de distribuição desses corpos, gestos, falas, olhares. Os espaços fixam os lugares e os papéis das coisas e das pessoas – lugar de aluno, de professor, da direção, lugar de estudar, fazer reunião, de brincar; lugar de estar sério, rir. Lugar de pensar? Há espaços Flexíveis, que permitem mudanças circunstanciais; outros, são modificados na superfície, abrindo a possibilidade da festa, do encontro. Mas há, também, o espaço que atravessa todas as paredes, resguardando o teto e as vigas (...) o espaço do olhar, que tudo vê, vigia, controla, mas finge não estar vendo (...) (EIZIRIK E COMERLATO, 1995).

6.1 O Espaço do Corpo (em Educação Física)

O item IV do Decreto 69.450 regulamenta o uso do espaço para atividades físicas na escola: “Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno no ensino médio e no superior”.

Um aluno de Ensino Fundamental não conseguiria, no espaço que a lei lhe concede, dar um giro com os braços abertos. Se alguém seguisse a lei ao pé da letra, poderia colocar 50 crianças ao mesmo tempo em 100 metros quadrados, ou seja, num quadrado de 10 metros de lado. Nesse exíguo espaço não seria possível, caso as turmas fossem de 50 crianças, saltar, girar, correr, enfim, não seria possível fazer nada que não fosse uma atividade semiestática. Por sorte, as escolas não seguem com muito rigor decretos como esse e, na prática, as turmas são menores e o espaço um pouco maior.

Diante de uma legislação tão restritiva como essa, pode-se até pensar que ela teria origem na insensatez de algum legislador despreparado para o assunto. As suas raízes, provavelmente, são mais profundas e, dificilmente, se poderia entendê-la sem uma análise histórica da submissão ao poder que os corpos têm sofrido em nossa civilização.

Em Foucault, encontramos, na discussão sobre “A Arte das Distribuições” (Foucault,1997), uma bela apreciação do problema da disciplina corporal, em que, no século XVIII encontrava-se uma acentuada preocupação com essa, de modo a organizar uma nova economia do tempo e da aprendizagem.

O espaço da escola, seguindo o modelo das celas de conventos, quartéis, hospitais, fábricas e, talvez, até de prisões, foi transformando-se em um espaço celular mais econômico, determinando o lugar de cada um, a ordem das fileiras, a repartição das tarefas, os gestos mais úteis, não só para tornar as pessoas mais submissas, mas também para garantir “(...) uma melhor economia do tempo e dos gestos”.

A preocupação com a organização do espaço escolar dirige-se à sala de aula, o local onde encerravam os alunos para um controle facilitado da atividade. No espaço fora da sala de aula acontecem duas atividades principais: a aula de Educação Física e o recreio. O segundo é o espaço mais permissivo, mas, mesmo assim, de certa forma, controlado, pois uma parte do tempo é consumida na merenda, outra parte na formação de filas e colunas para entrar e sair da aula. Existe ainda, em alguns casos, a divisão do espaço de recreio entre as diversas séries escolares, de modo que mais velhos e mais novos não se misturem. Tudo isso, de alguma forma, permite que não se perca o controle sobre os alunos na hora do recreio.

Resta aos alunos o espaço da aula de Educação Física. Essa disciplina, no entanto, descende da organização escolar que vem, em parte, das escolas religiosas e, em parte, dos quartéis. Durante muito tempo, no Brasil, adotou-se oficialmente para a Educação Física o método francês, desenvolvido numa escola militar francesa. Portanto, não se poderia esperar nada a não ser um espaço celular rigidamente controlado, também, para as atividades físicas.

Se o enquadramento disciplinar em sala de aula é tão evidente pela própria disposição dos objetos e das pessoas, na Educação Física ele é mais sutil, exigindo um conjunto de regras mais sofisticado. O papel que a Educação Física cumpre nessa questão disciplinar – do qual a legislação é apenas um indício – quando recomenda separações por sexo, por aptidão física, por localização espacial, até

hoje foi pouco estudado e, por isso mesmo, tornou-se um campo fértil para pesquisas.

A Educação Física, ao longo dos tempos, esteve sempre presente na vida do ser humano. Inicialmente, como necessidade de movimentos para a sobrevivência. Depois, como divertimento através da dança e como ataque/defesa pelas diversas formas de lutas. Esta visão militar ainda existe sendo uma forte corrente de difusão da prática de exercícios físicos. Na Idade Média, encontramos um período obscuro para as práticas corporais. Com a Renascença, passou a figurar pedagogicamente nas Escolas Européias, tornando-se essencial à Educação.

Dificilmente encontram-se registros sobre atendimentos às pessoas portadoras de deficiências nas aulas de Educação Física em escolas regulares. Então, partindo dessa “falta” de informação, pode-se constatar que, durante muito tempo, a Educação Física Adaptada não existiu, até pelo menos o final da década de 1980, deixando toda essa população de pessoas portadoras de deficiências sem os benefícios que o exercício físico poderia trazer e agregar às suas vidas, como fator de saúde física e psicológica.

O ser humano está sujeito à ocorrência de alterações imprevistas, transitórias ou permanentes, na sucessão e no ritmo do ciclo de mudanças evolutivas do seu desenvolvimento global. Estas variações acontecem em qualquer idade e em qualquer momento devido a múltiplos fatores, sendo a deficiência visual uma representação bastante significativa desta possibilidade.

A Educação Física apresenta uma gama de possibilidades para a manifestação e desenvolvimento do ser humano através do movimento revestido por suas diferentes facetas: lúdico, educativo, funcional, recreativo e competitivo. E, além de diminuir as diferenças individuais na sociedade, a prática desportiva é a forma mais natural de fisioterapia e reabilitação.

A cegueira caracteriza-se pela carência ou comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, no caso o visual. O portador de deficiência visual tem a necessidade de potencializar a utilização de outros sistemas sensoriais, entre estes, o sistema háptico e a audição (Ochaita e Rosa, 1995).

O indivíduo deficiente visual, em conseqüência destas características, torna-se beneficiado em todas as etapas da sua vida cotidiana, educativa e psicossocial,

pois o movimento é parte central e preponderante para o desenvolvimento de habilidades funcionais e ocupacionais, não somente na sua própria organização individual, mas também para a estruturação das suas inter-relações com o ambiente físico, social e cultural.

Esta condição é atribuída à Educação Física devido a sua pluralidade, ética e versatilidade que torna possível a transposição de barreiras sociais, econômicas, culturais, étnicas e individuais, permitindo que todos, de alguma forma, possam executar um gesto e praticar alguma atividade motoramente adaptada ou não.

A atividade física para portadores de deficiência visual é de extrema importância no desenvolvimento do movimento corporal e de habilidades motoras, objetivando não só a aptidão física, o esporte, a recreação e o lazer, mas melhores condições e maior variedade de movimentos.

Considera-se a prática regular de atividades físicas uma das formas mais eficazes na prevenção de deficiências secundárias, redução de condutas corporais atípicas (maneirismos), coordenação audiomotora, coordenação e melhoria do equilíbrio no deambular, facilitação de gestos e atitudes na vida diária, organização e orientação temporal e espacial, lateralidade, esquema postural, diminuição nos níveis de ansiedade, aumento da autoestima, favorecer a interação social, entre outras.

6.2 Inquietações... E possíveis confusões!

Pode-se questionar, partindo dessas informações, que corpo é esse? Que brincar é esse? Para mim, essas duas questões são de extrema importância, pois são “objetos” de estudo/ trabalho da Educação Física. Também, por remeter aos jogos e à ludicidade, presentes em muitos momentos didático-pedagógicos das aulas de Educação Física Escolar.

Situações de jogos e brincadeiras na infância são ferramentas iniciais que oportunizam as primeiras interações e relações sociais, além do desenvolvimento das capacidades físicas, motoras e cognitivas, bem como o reconhecimento social

dos colegas e companheiros no convívio de vivências grupais, as quais são ricas na construção de percepções e no desenvolvimento de valores morais e éticos, tais como: respeito, solidariedade, iniciativa, liderança, companheirismo, integração entre tantos que possibilitam a qualquer um o direito de exercer seus direitos e responsabilidades com iguais oportunidades.

A citação abaixo ilustra a importância do brinquedo para a criança:

[...] O brinquedo está para a criança assim como o trabalho está para o adulto; desta forma, a capacidade de brincar de forma prazerosa e espontânea é sinal de saúde mental e desenvolvimento cognitivo adequado, enquanto a ausência e a ocorrência de inibições no brinquedo são sinais de dificuldades a serem observadas e, muitas vezes, solucionadas por meio da atividade lúdica... (LEBOVICI, 1985).

Com relação ao corpo, inicialmente a Mãe (o “Outro”, quem faz o papel materno) tem a função – da linguagem – de apresentar o corpo à criança e, também, às possibilidades deste perante o mundo, pois é um material visível e audível – na maioria dos casos.

Toda motricidade da criança é uma procura do mundo que a rodeia, para realizar e realizar-se. O movimento corporal simples vê-se nos atos e, por si só, não revela o homem. Falta, sim, enxergar a intenção do movimento (sentimento, erotismo, inteligência). É ver o rumo do movimento, sempre na direção de buscar, no mundo, as partes que faltam ao homem para ser humano. Uma promoção de relações aperfeiçoadas do sujeito com o mundo, de modo a produzir as ações que o tornem cada vez mais humano, ou seja, mais presente, mais consciente.

A motricidade vem a ser o ato motor, que é definido como uma ocorrência simples do comportamento realizada mediante os músculos esqueléticos para obter um efeito elementar de adaptação ou de construção de uma ação motriz.

O movimento se constrói no momento em que é necessário agir e realizando o ato ele termina, deixa de existir. A Educação Física tem o papel de possibilitar que a aprendizagem torne-se significativa, isto é, relacionada com a realidade concreta vivida pela criança.

Normalmente, a aprendizagem motora apoia-se, em grande parte, no funcionamento de vários sistemas sensoriais, principalmente o visual, o auditivo e o proprioceptivo. Sabe-se, hoje, que a fase inicial da aprendizagem das habilidades

motoras apoia-se, essencialmente, na informação visual, e que está, basicamente, sob o controle da visão. Contudo, quando a execução torna-se um hábito, a retroação proprioceptiva passa para o primeiro plano (Pereira, 1984).

Nas atividades físicas adaptadas, deve-se levar em conta o déficit de motricidade que muitos apresentam por uma redução ou inexistência de oportunidades e vivências lúdicas na primeira infância, época de extrema importância no desenvolvimento motor normal e de aquisição de habilidades táteis e cinestésicas.

6.3 A Socialização, na Educação Física Escolar

No ambiente escolar, a socialização é fundamental e, de acordo com ideias freudianas, a Educação deveria encontrar a medida exata entre a necessidade de realizar os desejos e as normas que regulam a vida em sociedade.

Não é apenas repressão do adulto sobre a criança, talvez quem eduque as mais novas devesse entender a dificuldade que elas têm para se colocarem no ponto de vista do outro. Uma das diferenças mais marcantes entre o comportamento social da criança da 1ª (primeira) infância e a da 2ª (segunda) é o egocentrismo. As de 2ª infância passam a integrar um espaço que não tem mais centro, sendo apenas um elemento entre outros, interagindo em íntima dependência uns dos outros.

O desenvolvimento não se processa de acordo com uma relação matemática, mas em produções relacionadas com as condições biológicas, econômicas, sociais, ecológicas culturais, ou seja, condições de vida.

Na Educação Física, tratamos mais das condições da educação motora (atividade física infantil, ludicidade da ação, jogo), e brincando temos mais espaço para aprender, seja só ou em grupo. As crianças brincam de serem adultos: o que é sério para nós, para elas é brinquedo, mas nem tudo o que fazem é brincar. Parte da transmissão de aprendizagem se dá no espaço privilegiado da cultura infantil. Os indícios do comportamento social da criança começam cedo, seu relacionamento com os brinquedos, etc.

Existe uma intensa atividade de construção de regras que acompanham a criança desde o surgimento da linguagem até o final da 1ª infância. Acrescentam-se, ainda, as regras disciplinares, quase sempre vindas dos adultos, às quais as crianças acabam cedendo, mas não as usam como ser socializado.

É na fase escolar (dos 7 aos 11 anos) que a regra utilizada socialmente manifesta-se com evidência. Na Educação Física, o convívio social regulado por normas do grupo tem, no espaço da atividade física, o privilégio para sua manifestação. O professor não deve apenas submeter a criança às regras adultas, deve, sim, estimulá-las a utilizá-las como recurso de convívio. Ter ou não ter condições de compreender o uso das regras dependerá de suas condições anteriores de vida, e “a maneira mais eficaz de levar um indivíduo a integrar-se num grupo é desenvolver primeiramente suas aptidões pessoais e consolidar sua ‘imagem do corpo’.” (Le BOULCH, 1983).

Nas palavras de Freire: “O homem é um ser social. Para se chegar a isso, no entanto, deve-se levar em conta o tempo de maturação biológica, as coordenações espaço-temporal, a formação da imagem corporal, o desenvolvimento do pensamento, dos sentimentos e muitas outras atividades que não podemos esperar de crianças pequenas”.

Tal posição nos permite refletir que a carência do ser humano e a socialização do indivíduo são conseqüências de múltiplos fatores, além do mais, apontam para inúmeras referências a serem observadas na socialização do aluno.

7 Intervenção Pedagógica para Inclusão de DV's nas aulas de Educação Física

Inicialmente deve ser feita uma ambientação e um reconhecimento de espaços físicos, equipamentos e a sua orientação aos pontos principais de acessos e limites de segurança, como também estabelecer pontos de chegada/saída para as atividades. A aquisição de uma nova habilidade deve ser relacionada com movimentos musculares possíveis de serem examinados com as mãos pelo aluno deficiente visual.

A proposição de atividades deve ser compreendida de maneira clara e objetiva. LEMBRAR SEMPRE: evitar longas explicações verbais, ser paciente, atento e prático, auxiliar com suas mãos nos movimentos, ser expressivo, variar as atividades, ser organizado e persistente, conversar bastante e elogiar para estimular.

Nas atividades físicas adaptadas com cegos e deficientes visuais, deve-se considerar o déficit de motricidade desportiva que muitos apresentam por uma redução ou inexistência de oportunidades e vivências lúdicas na primeira infância, época de extrema importância no desenvolvimento motor normal e de aquisição de habilidades táteis e cinestésicas.

7.1 Avaliação das Pessoas Portadoras de Deficiência Visual (PPDV)

Em função disto, objetivando-se um trabalho sistemático e contínuo, a avaliação das PPDV deve estar baseada nas condições remanescentes em relação à motricidade fina e ampla, coordenação, marcha, flexibilidade e amplitude articular, equilíbrio, orientação espacial e temporal, resistência muscular e discriminação auditiva.

7.2 Processo de interação do Deficiente Visual na escola regular

Pode-se considerar como procedimentos básicos a serem tomados com os alunos deficientes visuais nas escolas regulares algumas informações importantes sobre ele e sua deficiência através de: Histórico e diagnóstico da deficiência visual (DV) do aluno; reais possibilidades cognitivas e motoras do DV; Processo de conscientização da classe de aula (grupo de inserção), da condição do aluno de necessidades especiais; Conhecimento e reconhecimento dos espaços ambientais; Identificação e segmentação do movimento/gesto motor, com intuito de formação das vivências motoras; Conhecimento básico de processos interativos; noções espaciais, lateralidade, condução e orientação (estática e dinâmica).

7.3 Corpos Dóceis

Pouco a pouco (após 1762), o espaço escolar desdobra-se, a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no séc. XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; colocação que ele obtém de tempos em tempos (semanas, meses, anos), alinhamentos das classes de idades umas depois das outras, sucessão dos assuntos ensinados. Cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra, ele se desloca o tempo todo numa série de casas, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova

economia do tempo de aprendizagem, fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

As disciplinas, organizando as 'celas', os 'lugares' e as 'fileiras', criam espaços complexos, ao mesmo tempo arquiteturas, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação, recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos reais, visto que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis. Construção de "quadros vivos"; multiplicidades organizadas.

O quadro, no séc. XVIII, é, ao mesmo tempo, uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma "ordem", uma "ordem" de economia, que permite a medida das quantidades e a análise dos movimentos. Sob a forma da "taxionomia", tem por função caracterizar (em conseqüência, reduzir as singularidades individuais) e constituir classes (portanto, excluir as considerações de número).

Mas, sob a forma de repartição disciplinar, a colocação em quadro tem por função tratar a multiplicidade por si mesma, distribuir e, dela, tirar o maior número possível de efeitos.

7.4 A "Agonística" do Espaço Pedagógico

A possibilidade de pensar o espaço pedagógico como espaço tensional, no qual as lutas, as formas de disciplinamento e sujeição têm, como correlatas, as possibilidades virtuais da resistência. Pensou-se muito mais na provocação que poderia se colocar nesse espaço, se a inquietação e a curiosidade, motores da construção epistemológica de Foucault, pudessem se fazer mais presente, como condições necessárias às práticas e às estratégias da construção mais criativa de si e dos outros.

Ao analisar as práticas que constituíram o sujeito contemporâneo, passamos pelo estudo das redes de poder que o “fabricaram”, pelos efeitos de poder que dele decorreram, produzindo, então, formas estabelecidas e autorizadas de ações sobre os outros.

Nietzsche (1956) acreditava que a disciplina era a corporificação da vontade de poder e que eram as artes em si que permitiram o desenvolvimento de forças que possibilitariam a construção de um estilo que pudesse lidar com o impacto constante das forças de sujeição. A tarefa de autoinvenção jamais estaria completa, pois o fluxo do tempo introduz mudanças que precisam ser integradas.

Para Foucault, o pensamento é a luta, o combate, e são inúmeras as referências em sua obra ao agonismo, que se mostra claramente quando explicita o que significa genealogia, sua ferramenta metodológica fundamental; a relação consigo era, da mesma forma, um trabalho de arte, praticado através dessa liberdade. Ele pretendia alcançar a liberdade da razão e era um viajante com os olhos abertos para o que se passava no mundo. Sua matéria de estudo era o presente, o tempo presente; os mistérios que advêm dos perigos de recusar os dogmas, as verdades seguras, as restrições do pensamento; andava por entre as disciplinas constituídas, questionava seus pressupostos. Lições de Foucault poderiam ser úteis, como questionamento das evidências, como na abertura de novas possibilidades de pensamento e de ação.

A luta, a agonia, poderia ocorrer pela vontade de saber e pela coragem de enfrentar o caminho desconhecido do distanciamento de si como dono da verdade, como senhor do conhecimento, e o estabelecido de uma postura de indagação em face do diferente, do estranho, de outras formas de perguntar e de responder.

Ao se falar na agonística do espaço pedagógico, deve-se ressaltar a noção de crise, e o desejo de compreendê-la como oportunidade a ser construída, desafio a ser enfrentado, criado, através da tensão, do conflito, possibilidades que podem ser muito ricas de debate e aprendizagem.

Uma forma de combate pode ser identificar as diferentes formas de sujeição, na qual a sala de aula poderia funcionar menos como um lugar de ajustes e regulações e mais como um lugar de luta, no qual, por trás da superfície esfumaçada dos discursos pedagógicos, pudesse procurar os fundamentos epistemológicos de

um novo espírito científico. Portanto, luta implica em sofrimento e, também, morte, que pode ser das certezas, do lugar assegurado, do objetivo a alcançar, do papel de poder.

A agonística tomada como espaço tensional de construção da aprendizagem poderia permitir outras relações no espaço pedagógico, em que o perguntar poderia dirigir o conteúdo e a ação, e em que realmente tivesse a função de procurar saber, e não a confirmação, ou o retorno, ou a cobrança do já sabido e do já dito.

Essa é a agonística em que o interesse não está em alcançar a verdade, a certeza, mas o processo de buscar permanentemente e, muitas vezes, durante esse processo, distanciar-se de si mesmo, “pensar diferente do que se pensava” (poder mudar de opinião), não legitimando o certo, o já sabido, mas levando ao desassossego/ conflito daquele que conhece.

É uma das grandes contribuições de Foucault essa postura epistemológica da curiosidade, que parte de tradições culturais vindas da ruptura e da descontinuidade e avança em direção aos jogos consigo mesmo, na construção de uma ética da liberdade, de uma estética da existência, sendo na autoformação e no autoconhecimento que construímos nossa liberdade.

A proposição de Foucault é a luta cotidiana para identificar a força que está embutida no poder, e as formas que este se reveste para produzir efeitos. E esse combate coloca-se numa perspectiva diferente quando se compreende o sentido da positividade do poder. Intrinsecamente, poder e saber não estão relacionados, a não ser pelo hífen que os une: poder-saber.

7.5 O Valor Psicopedagógico do Recreio

Será o recreio um período de interrupção do processo educativo da escola?

O aluno precisa de muitas experiências vividas no recreio, com companheiros que tenham, aproximadamente, a sua idade e sejam de desenvolvimento mental idêntico. Ao professor, competem também a missão de ajudar o aluno a satisfazer sua necessidade de independência e transmitir as principais noções sobre a

participação social, a liberdade individual e as implicações nas quais estará envolvido nesse processo.

O escolar necessita de grande oportunidade para crescer fisicamente e saber usar grandes e pequenos grupos musculares, assim como ele irá aprender sobre o trabalho, deve aprender a relaxar, descansar, deve desenvolver sua capacidade de percepção nas relações entre tempo e espaço e movimento.

O jogo tem vantagem de ser algo funcionalmente compreendido e desejado pela criança. O que deve interessar na situação do recreio é que o aluno aja ativamente, impelido por suas aspirações, interesses e necessidades. A participação do professor deve partir da compreensão dessas necessidades, para conduzi-lo de modo a se integrar numa personalidade mais equilibrada em si mesma e mais ajustada ao ambiente social em que ela deve viver. A criança se educará em atividade, o principal é que ela realize as atividades de modo que realmente queira o que faz, embora não lhe seja dado fazer o que quer. Desta forma, o recreio para ambos não será um intervalo como tem sido, especialmente para o professor, mas o principal por que, para o aluno, o principal é o brinquedo e o jogo.

7.5.1 O Lazer como Objeto de Educação

Para Requixa *apud* Marcellino (1987, p. 77), existe uma grande importância que o homem seja educado racionalmente preparando para si mesmo uma arte de viver, em que não perca o equilíbrio necessário entre o trabalho e o lazer. A educação para o lazer consiste no aprendizado para o uso do tempo livre.

Abordando aspectos que essa educação deve incluir, o sociólogo enfatiza a necessidade de se mostrar a importância do lazer e o aprendizado como estímulo na diversificação de atividades praticadas. Entretanto, a difusão das ideias da necessidade de lazer é fundamentada na sua importância como instrumento de significativo valor auxiliar no amplo esquema educacional em que se empenha a nação.

Ao defender a educação para o lazer, é necessário que se esteja consciente de seus riscos. É preciso observar que esses riscos ocorrem também no âmbito da instituição Escola, tal como funciona. Aliás, não apenas no que diz respeito à educação para o lazer, mas à educação em geral, portanto, não podemos deixar de observar, ainda que não se possa efetuar a separação entre a educação para o lazer e a educação em geral.

8 TEMPO E O ESPAÇO NÃO-ESCOLAR

8.1 Caminhadas pela Cidade

Eles são caminhantes, pedestres, cujo corpo os obedece cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não se vêem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso. Cada corpo é um elemento assinado por muitos outros. Ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de “operações” (maneiras de fazer), a “uma outra espacialidade” (uma experiência antropológica, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade opaca e cega da cidade habitada. O sistema do lucro gera uma perda que, sob as múltiplas formas da miséria fora dele e do desperdício dentro dele, inverte constantemente a produção em “gasto” ou “despesa”. Assim, funciona a Cidade-conceito, lugar de transformações e apropriações, objeto de intervenções, mas sujeito sem cessar, enriquecido com novos tributos: ela é, ao mesmo tempo, a maquinaria e o herói da modernidade. O ato de caminhar é um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre; é uma realização espacial do lugar; enfim, implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob a forma de movimentos.

O aspecto “fático” se entende por isso, isolado pelas ideias de Malinowski e Jakobson (*in* LIMA e GOMES, 2000, p. 28), como a função dos termos que estabelecem, mantêm ou interrompem o contato. As relações do sentido da caminhada com o sentido das palavras situam duas espécies de movimentos aparentemente contrários, um de exterioridade (caminhar é sair); o outro, interior (uma mobilidade do significante).

Relações entre práticas espaciais e práticas significantes: o crível, o memorável e o primitivo. Designam aquilo que “autoriza” ou (faz possíveis ou críveis) as apropriações espaciais, aquilo que ali se repete (ou se recorda) de uma memória

silenciosa e fechada, e aquilo que aí se acha estruturado e não cessa de ser marcado por uma origem infantil.

Deste modo, abre clareiras, “permite” que se faça o jogo num sistema de lugares definidos. Torna o espaço habitável. É uma falha no sistema que satura de significados alguns lugares e os reduz a ela, a ponto de torná-lo “irrespirável”.

Pela possibilidade que oferecem de esconder ricos silêncios e desfiar histórias sem palavras, ou antes por sua capacidade de criar em toda a parte adegas e celeiros, as legendas (lendas) locais (legenda: aquilo que se deve ler, mas também aquilo que se pode ler) permitem saídas, meios de sair e de entrar e, portanto, espaços de habitabilidade. Sem dúvida, o ato de caminhar e de viajar supre saídas, idas e vindas, garantidos outrora por um legendário que agora falta os lugares. A circulação física tem a função itinerante das “superstições” de ontem ou de hoje. A viagem (como a caminhada) substitui as legendas que abriram o espaço para o outro. O que é que produz, finalmente, senão, por uma espécie de inversão, “uma exploração dos desertos de minha memória”, à volta a um exotismo próximo pelas andanças ao longe, e “a invenção” de relíquias e lendas, em suma, algo como um “desenraizamento nas suas origens”. O que produz esse exílio caminhante é muito mais precisamente o legendário que falta hoje no lugar próximo. É uma ficção que tem, aliás a dupla característica, como o sonho ou a retórica pedestre, ser o efeito de deslocamentos e de condensações.

Este ser aí se exerce em práticas do espaço, ou seja, em maneiras de passar ao outro. A manipulação jubilatória que permite ao objeto materno “partir” e se esconder, de estar aí sem o outro numa relação necessária com o objeto desaparecido é uma “estrutura espacial original”.

O que importa neste jogo de iniciação como na “presa jubilatória” da criança que, diante do espelho, se reconhece um (é ele, totalizável), mas não é senão o outro (isto, uma imagem com a qual se identifica), é o processo desta “captação espacial” que inscreve a passagem ao outro como a lei do ser e a do lugar. Praticar o espaço é, portanto, repetir a experiência re-formadora e silenciosa da infância. É, no lugar, ser outro e passar ao outro.

Assim, começa a caminhada que Freud compara ao ato de pisar o solo da terra-mãe. Essa relação de uma pessoa consigo mesma comanda as alterações

internas do lugar (os jogos entre suas camadas) ou os desdobramentos caminheiros das histórias empilhadas num lugar (das circulações e viagens). A infância que determina as práticas do espaço desenvolve, a seguir, os seus efeitos, prolifera, inunda os espaços privados e públicos, desfaz as suas superfícies legíveis e cria na cidade planejada uma cidade “metafórica” ou em deslocamento.

Somente o “WC” (banheiro) abre uma porta para a fuga no sistema fechado. É o fantasma dos amantes, a saída dos doentes, a escapatória das crianças (“xixi!” – um cantinho de irracional, como eram os amores e esgotos nas Utopias antigas). Mas pondo de lado esse lapso abandonado aos excessos, tudo é bem minuciosamente mapeado.

8.2 O Lazer e a Cultura da Criança

A aplicação do termo “lazer” à infância não é consensual, isso ocorre pelo peso considerável do aspecto tempo na conceituação do lazer. Em termos ideais, a infância seria marcada pelo descompromisso, pela falta de obrigações, o que implicaria na impossibilidade da contraposição obrigação/ lazer e, conseqüentemente, da demarcação de um tempo “livre”, ou disponível, para essa faixa etária.

É até comum se falar na falta de linguagem e imaginação de crianças e jovens. E não faltam estudos tentando detectar cientificamente as causas para esse efeito. De modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence.

Não se propõe a instrumentalização da infância, mas até mesmo desta perspectiva é fundamental a vivência do comportamento lúdico da cultura da criança. Deve-se defender a necessidade de se respeitar o direito à alegria, ao prazer, propiciados pelo componente lúdico da cultura, base de sustentação para a efetiva participação cultural e crítica, criativa e transformadora.

8.3 Espaços Físicos da Escola: Exercem Influência no Comportamento dos Alunos?

Todos sabem que a escola é caracterizada por várias salas de aula e, por menor que ela seja, também haverá um pátio.

Em escolas onde podemos observar que o espaço total é reduzido, este acaba tornando-se inadequado para os alunos. As salas, quando são muito pequenas, nem os professores sentem-se à vontade. O pátio, que na maioria das vezes também é a “sala de aula” de Educação Física, também denominada de quadra poliesportiva, muitas vezes, não obedece aos padrões/ metragens oficiais das modalidades desportivas, sendo estes espaços adaptados às necessidades da escola. E, para aquelas que não oferecem um ambiente coberto para ser utilizado em dias de chuva, o recreio pode tornar-se verdadeiro caos.

Nessas escolas pequenas, é possível notar uma grande circulação de alunos nos corredores, justificados por não haver conforto ambiental. Então, eles pedem para ir ao banheiro, por exemplo, como modo de fugir do desconforto, se movimentar e, assim, diminuir a inatividade corporal.

8.4 Qual a Importância do Corpo para a Produção de uma "Identidade"?

[...] A gente vai a uma escola de 1º grau e as crianças estão submetidas ao castigo de ficar quatro horas por dia imobilizadas, mas estão falando constantemente. Só que não possuem o poder de linguagem que possuímos. Não são ouvidas porque falam com o corpo e o corpo nunca é ouvido. Querem calar o corpo das crianças submetendo-o à imobilidade mais violenta; ... Ampliando o drama da divisão corpo – mente, temos a tragédia ecológica, ou seja, por não nos sabermos corpo, também não percebemos nossas relações corporais, que são relações corporais com as pessoas, com o clima, com as plantas, as florestas, enfim, com todo o meio ambiente. Nós estamos poluindo os mares, estamos matando os peixes, destruindo os outros animais, as florestas tropicais; nós não percebemos a tragédia ecológica por nos faltar sensibilidade para nos percebermos como o corpo que somos (...) Michel Foucault disse que o corpo, que estava sendo tão suplicado, tão desgastado, tão suprimido tinha suas razões, que ele falava, dizia coisas (...) (J. B. FREIRE, 1994, p. 31).

A importância do corpo para crianças e os adolescentes em idade escolar (tanto meninos como meninas) fica resumida à prática de atividades físicas, principalmente a do Futebol, seja na escola ou fora dela.

O corpo, bem como seu desenvolvimento, é de grande importância para uma melhor educação das crianças, de uma forma generalizada. Pode-se dizer que ainda se pensa de acordo com o velho ditado grego “Corpo são, Mente sã”.

8.5 "Contradições": Espaço e Tempo Escolar e Não-Escolar

No Espaço e Tempo Escolares, as crianças expressam-se mais através de conversas, há divisão de idades pela organização das séries, existe a formação de pequenos grupos – normalmente unidos por afinidades, algumas vezes haverá separação de meninas e meninos –, dependendo da atividade e, até mesmo, da faixa etária, possíveis "exclusões" ficam mais “visíveis”.

Já, no Espaço e Tempo Não-Escolares, o Corpo está sempre em movimento, existe mais espontaneidade e criatividade, por que, de certa forma, há maior liberdade de expressão. Também se pode perceber uma maior socialização através de jogos e atividades lúdicas, e as diferentes idades brincam juntas, assim como meninas e meninos também brincam juntos.

É notório que há uma maior liberdade de ação do corpo fora do espaço escolar, mas isso é consequência da própria escola, pois tenta disciplinar e regular o corpo para trabalhar a mente.

Diante das observações, fica a curiosidade a respeito do porquê fora da escola meninos e meninas brincarem juntos, mesmo com idades variadas, e quais os motivos da maior exclusão dos alunos nas brincadeiras, e até mesmo em atividades de aula, dentro da escola.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A nossa linguagem é lógico-formal, positivista, idealista, metafísica; A nossa subjetividade é produto do meio, da cultura, em sua grande parte” (MEDINA, 1983).

O homem é razão e corpo ou pensamento e existência. Tal dualismo, além de atingir ao homem, reflete-se em toda ordem cultural, estando, de um lado, os valores materiais e, de outro, os espirituais; há uma educação do intelecto, da mente, e há uma Educação Física.

A criança, quando nasce, já traz consigo seus mistérios pessoais, mas a sua marca característica é a intensidade da atividade motora e a fantasia. A escola em si pode ser considerada “CEGA” em relação à criança, pois impõe imobilidade e silêncio, assim podando o desenvolvimento afetivo, motor psicológico, e até mesmo o cognitivo. Só é possível aprender em um espaço de liberdade, e uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma educação que restrinja o direito de liberdade das pessoas.

Durante o aprendizado, há momentos de imobilidade e de agitação, o fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes e estimulantes para alunos e educadores. Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo.

Para a educação do corpo, podemos encontrar na Educação Física os instrumentos para o nosso autoconhecimento e organização psicomotora. Assim, o desenvolvimento de conceitos e estágios durante a vida, a relação existente entre a Educação Física e a Escola, o descaso e despreocupação com a bagagem de experiências e vivências, e com o prazer e a liberdade de movimentos das crianças na e da Escola, precisam ser reavaliados, pois podemos perceber que, de algum modo, o corpo, em muitas situações, é apropriado pela cultura, tornando-se, cada vez mais, um suporte de signos sociais. Pode-se, ainda, dizer que o corpo e a mente das crianças estão sendo “violados” por um conjunto de regras sócio-econômicas que sufoca, domestica, oprime, reprime, “educa”.

Considerando a relevância dos dados apresentados, seria interessante a realização de uma pesquisa de campo, mapeando as escolas, os alunos, os

professores e os processos de aprendizagem e adaptações que se fazem presentes para a inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Educação Física.

10 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **A Sabedoria da Filosofia**. Porto Alegre: Editora Vozes, 1989.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação e Deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual**. Campo Grande: Cecitec/UFMS, 1994.

BAGATINI, Vilson. **Educação Física para o excepcional**. Porto Alegre: Sagra, 1984.

BETTI, Mauro. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, n.3, p.188, 2005.

_____.; OLIVEIRA, Wilson M. de. **Educação Física e Ensino de 1º Grau**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Física e Cultura. **Atividade física para deficientes**. Brasília: SEED/MEC, 1981.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

CASTRO, Danilo D. Monteiro. **Visão Subnormal**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1994.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano – artes de fazer**, cap. VII. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

CHARLES, C. M.. **Piaget ao Alcance dos Professores**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

- COSTA, Alberto M. da. Educação Física e esportes adaptados. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1994.
- DANTAS, E.H.M. **Pensando o Corpo e o Movimento**. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1994.
- DIAS, Maria Eduarda P. **Ver, não ver e conviver**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995.
- EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: a Agonística do Espaço Pedagógico**. Porto Alegre: Educação, Subjetividade e Poder, n.3, vol. 3, pg. 99, jan./jun. 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**, cap.I. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro, Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Ed. Scipione, 1994.
- FREITAS, Patrícia Silvestre (Org.). **Educação física e esporte para deficientes: coletânea**. Uberlândia/ MG: UFU, 2000.
- GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Inezil Penna Marinho: coletânea de textos**. Porto Alegre/RS: UFRGS/ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- HEISENBERG, Werner. **A Parte e o Todo**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.
- HOFFMANN, Sonia B. **Dificuldades no desenvolvimento motor e a orientação e mobilidade da criança cega**. Revista Perfil – Publicação do Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano/ESEF/UFRGS, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 38-41, 1997.

- LIMA e GOMES, Icléia Rodrigues. **A Escola como Espaço de Prazer**. São Paulo: Summus Editorial, 2000.
- LE BOULCH, Jean. **Educação pelo Movimento**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1983.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus Editora, 1987.
- MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**. São Paulo/SP: Cia. Brasil Editora, 1980 – 2ª edição.
- MEDINA, João Paulo. **A Educação Física Cuida do Corpo e Mente**. São Paulo: Coleção Krisis, 1983.
- _____. **O brasileiro e seu corpo**, cap. II e III. Campinas: Papyrus Editora, 1987.
- MOURA e CASTRO, J. A.; GARCIA, Rui. **O Desporto, a Performance e a Estética do Corpo Diferente**. In Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 4, abr. 1997, Maputo.
- NETO, Amarílio Ferreira (Org.). **Pesquisa histórica na educação Física**, vol.3. Aracruz/ES: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998.
- NOVI, Rosa M. **Orientação e Mobilidade para deficientes visuais: "O sol que faltava em minha vida"**. Londrina: Ed. Cotação da Construção, 1996.
- OLIVEIRA, G. Mariz de. **Da educação física a Cinesiologia Humana**. MOVIMENTAR-SE, ano 3, n.2, 2006

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (HANDICAPS)**, Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995.

PAIVA, Júlio D. **O desenvolvimento motor da criança cega nos primeiros anos de vida.** Ledens, Lisboa, v.6, n. 1, p. 44-48, out./ dez. 1981

PEREIRA, Leonor Moniz. **O equilíbrio e os conceitos espaciais nas crianças deficientes visuais.** Lisboa: Ludens, v.8, n. 02, p. 5-7, jan./ mar. 1984.

PÉREZ, Juan C. (coord.). **Desportos para minusvalidos Físicos, Psíquicos y sensoriales.**

SINASON, Valerie. **Compreendendo seu filho deficiente.** Rio de Janeiro: Imago Ed, 1993, p. 64-70.

PETRY, Rose Mary. **Educação Física e Alfabetização.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1973.

SANTIN, Silvino. **Uma Busca da Filosofia do Corpo.** Revista Kinesis, 1989.

SILVA, Luís Heron (organizador). **Século XXI - Qual Conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SOARES, Carmem. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** Campinas/SP:Editora Autores Associados, 1994.

VAYER, P. **A Criança Diante do Mundo na Idade da Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1982.

WEINH, Thomas J. **Crianças que necessitam de cuidados especiais**. São Paulo: Editora Antroposófica, p. 93-100, 1984.

WERNER, David. **Guia de deficiências e reabilitação simplificada: para crianças e jovens portadores de deficiência, famílias, comunidades, técnicos de reabilitação e agentes comunitários de saúde**. Brasília: Corde, 1994.

Sites Acessados

Em 20/03/2009, 22h:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D69450.htm

Em 20/03/2009, 22h 15min:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0888.htm

Em 20/03/2009, 22h 20min:

<http://cev.org.br/biblioteca/ldb-educacao-fisica-esporte-desporto>

Em 29/03/2009, 23h 02min:

<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10793.htm>

Em 29/03/2009, 23h 18min:

<http://www.educacaofisica.com.br/especiais/educacaofisica/regulamentacao.asp>

Em 29/03/2009, 23h 23min:

<http://www.educacaofisica.com.br/especiais/educacaofisica/definicao.asp>

EM 06/10/2009, 10h53:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm