

Construindo Culturas de Inclusão nas Aulas de Educação Física numa Perspectiva Humanista

KÁTIA REGINA XAVIER DA SILVA¹
SIMONE DA SILVA SALGADO²

Resumo: O presente ensaio tem como objetivo discutir e defender a necessidade de se construir *culturas de inclusão* nas aulas de Educação Física que se baseiem numa perspectiva humanista de Educação. Partimos de três idéias centrais: a cultura traduz um sistema de códigos e valores construídos pelos sujeitos que compartilham dos mesmos espaços de convivência. A inclusão em educação envolve princípios democráticos de participação social plena de *todas as pessoas* em todas as áreas da vida humana e vai além da simples aceitação e inserção de deficientes no sistema educacional regular. Os princípios que embasam a perspectiva humanista de educação podem apoiar e orientar uma *práxis* voltada para a construção de valores inclusivos, tendo em vista que se apóiam na valorização da pessoa em sua individualidade e exclusividade. Sendo assim, é preciso criar culturas de inclusão que favoreçam o acolhimento do outro não pelo que ele produz ou pelas formas que ele exhibe, mas pelo que ele é, independentemente de suas diferenças. É papel da Educação Física Escolar contribuir para a construção destas culturas de inclusão numa *práxis* voltada e orientada para a ressignificação do olhar sobre a diversidade.

Palavras-chave: Inclusão, Valores, Educação Física Humanista.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo discutir e defender a necessidade de se construir *culturas de inclusão* nas aulas de Educação Física que se baseiem numa perspectiva humanista de Educação. Para tanto, partiremos de três idéias centrais:

A primeira idéia diz respeito à cultura, que é entendida aqui como uma construção humana que traduz signos, símbolos e significados partilhados e valorizados socialmente. Em sua es-

sência, a cultura é um “processo dinâmico que vai construindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os” (PCN’s, 1998, p.27).

A segunda idéia tem como pressuposto básico que o conceito de inclusão em educação não se resume à inserção de deficientes no sistema educacional, referindo-se a um contexto mais amplo, que *engloba todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação*. Nesta

¹ Mestre em Educação pela UERJ, Especialista em Orientação Educacional pela UCAM, Licenciada em Educação Física e Pedagogia pela UFRJ, Professora Substituta de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ e Professora de Educação Física Escolar da Prefeitura Municipal de Belford Roxo.

² Mestranda em Educação pela UERJ, Especialista em Avaliação Educacional pela UERJ, Licenciada em Educação Física pela UFRJ, Professora Substituta de Didática Geral da Faculdade de Educação da UFRJ e Professora de Educação Física Escolar da Prefeitura Municipal de Belford Roxo.

perspectiva, a inclusão é, portanto, “um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena (...) de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres” (SANTOS, 2003, p.81).

E a terceira idéia diz respeito a perspectiva humanista em Educação e, conseqüentemente em Educação Física Escolar. Esta pode ser entendida de forma ampliada, para além do rótulo de prática educacional *laissez-faire*, destituída de intencionalidade, como tem sido acusada nas últimas décadas. A noção de não-direção a ela associada “está inspirada numa atitude incondicionalmente positiva [de ser humano], enquanto que o *laissez-faire* reduz-se essencialmente à indiferença, e até a uma tolerância próxima do desprezo” (ROGERS & KINGET, 1977, p.33).

Assim como Santos (2003), defendemos uma escola de qualidade para todos, escola esta capaz de respeitar as diversidades e fazer das diferenças um recurso a ser explorado em benefício da sociedade em geral. Para que isto realmente ocorra acreditamos ser necessário uma revisão crítica sobre quem é esta escola e quem são estes todos, bem como de que forma esta escola pode favorecer as interações entre os todos que dela fazem parte.

Numa perspectiva humanista de educação, pensar a forma como estão sendo configuradas estas interações e como os sujeitos se sentem durante este processo é essencial. Ter liberdade para expressar os sentimentos e reconhecer os sentidos atribuídos a estes sentimentos também. Tudo isto é considerado valor. Para Medina (2001) os valores permeiam e determinam os ideais, as finalidades e os objetivos de toda manifestação humana, e com a educação Física não é diferente: passamos da dicotomia corpo/mente à expressão do homem integral construído no seio da cultura. Nesta perspectiva, a dialética inclusão/exclusão (Sawaia, 2002b) se constrói dentro de um contexto cultural, na relação com o outro que não sou eu, que é diferente de mim ou daquilo que prezo ou valorizo.

Na atualidade, vemos o avanço da medicina ditar a medida dos corpos perfeitos, retardando a ação do tempo e da lei da gravidade, moldando corpos como se faz com as esculturas em argila. “Saúde e felicidade são mercadorias compradas em prateleiras (...) valorizamos o tocar, a relação íntima, a exposição do corpo e do eu, mas esse corpo e esse eu são desencarnados, insensíveis ao outro” (ibidem, p.106).

A inclusão não é desencarnada. Requer sensibilidade no respeito às diferenças, mas não se esgota nesse aspecto sensível. Para Santos & Paulino (2004) a inclusão abrange três dimensões que interagem dinamicamente e que se influen-

ciam reciprocamente: a dimensão da *construção de culturas de inclusão*, a dimensão do *desenvolvimento de políticas de inclusão* e a dimensão da *orquestração das práticas de inclusão*. A primeira se refere à construção de valores inclusivos que favoreçam a compreensão e o respeito às diferenças; a segunda ao pensar sobre esses valores e planejar ações que possibilitem a participação efetiva de todos nas diferentes áreas da vida humana; a terceira se refere à *orquestração das práticas de inclusão* e está ligada ao fazer a inclusão, apoiada nas dimensões anteriormente citadas.

Focalizaremos, nos limites deste artigo, a dimensão da *construção de culturas de inclusão*, tendo como cenário as aulas de Educação Física, levando em conta que estas também e, sobretudo, são um espaço de construção de valores éticos, estéticos, políticos e filosóficos que podem servir tanto a inclusão como a exclusão.

O QUE SÃO CULTURAS DE INCLUSÃO?

Culturas de inclusão estão ligadas à construção de valores inclusivos e de uma comunidade receptiva (Santos & Paulino, 2004). Os valores são construídos na interação. Para Rogers (1986),

o trabalho do professor e educador, tal como o do terapeuta, acha-se inextrinsecamente envolvido com o problema dos valores. A escola sempre foi encarada como um dos meios através dos quais a cultura transmite os seus valores, de uma geração à seguinte. Mas hoje este processo acha-se em convulsão, com muitos de nossos jovens declarando-se *desistentes* do sistema de valores confuso e hipócrita que vêm operar no mundo (p.289).

Vale aqui ressaltar que este trecho foi escrito pelo autor em meados da década de 80, há quase vinte anos. Suas palavras ainda ecoam vivas e dotadas de significado na atualidade, pois os problemas apontados perduram, apesar de todos os esforços empreendidos. Rogers discute a questão dos valores na sociedade moderna e apresenta duas definições centrais para o termo valor no âmbito da abordagem humanista de educação: os *valores operativos* e os *valores concebidos*.

A expressão *valores operativos* é usada quando queremos “referir-nos à tendência de quaisquer seres humanos a mostrarem preferência, em suas ações, por um tipo de objeto ou objetivo, ao invés de outro” (ibidem, p.271). Este processo de valoração não inclui “nenhum tipo de pensamento cognitivo ou conceptual, mas trata-se simplesmente da esco-

lha de valor que é indicada pelo comportamento quando o organismo escolhe um objeto e rejeita outro” (ibidem). Os valores operativos são característicos das primeiras fases do desenvolvimento humano quando, por exemplo, um bebê valoriza positivamente a comida quando está com fome e rejeita esta mesma comida, quando está saciado. O bebê sente, pela sua experiência de fome ou saciedade, quando o alimento é ou não um objeto de valor.

Mas, ao longo da vida da pessoa, o processo de valoração passa por mudanças e essa maneira infantil de valorar sofre influências da cultura, dando origem a uma segunda utilização do termo valor. Nesta segunda definição encontram-se os valores concebidos: “trata-se da preferência de um indivíduo por um objetivo simbolizado” (idem ibidem). Os valores concebidos são fruto da introjeção de valores de outros indivíduos ou grupos significativos ao sujeito, que passa a encarar estes valores como se fossem seus. Para Rogers (1986) “o critério pelo qual os valores [concebidos] são estabelecidos é o grau em que eles fazem com que ele [o indivíduo] seja amado ou aceito” (p.275). Os valores concebidos são, em grande parte, responsáveis pela nossa forma de operar o mundo, pois traduzem, muitas vezes, conceitos fixos sustentados como nossos não porque necessariamente o sejam, mas que nos alienam de nós mesmos.

Tais definições são entendidas de acordo com a forma como os termos são empregados durante a interação homem-meio e constituem elementos importantes para o pensar a questão da inclusão e da exclusão. Entretanto, para efeitos deste artigo estaremos mais interessados nos valores concebidos, tendo em vista que o professor de Educação Física é considerado aqui um dos profissionais que tende a ser, potencialmente, uma pessoa significativa para os alunos. Seu campo de atuação seja pelo conteúdo, seja pela fluidez e afetividade envolvidos na relação professor-aluno durante o processo educativo, favorece tal posição de destaque. Sendo assim, suas atitudes na condição de pessoa e suas práticas na condição de profissional contribuem, imensamente, para a construção dos valores concebidos podendo estes estar ligados a práticas inclusivas ou excludentes dependendo da forma como lida com estas questões. Mas que outras fontes de valor podem ser consideradas nesta discussão sobre as culturas de inclusão?

Para Heller (2000) “... consideramos valor tudo aquilo que produz diretamente a explicitação da essência humana ou é condição de tal explicitação. Portanto, consideramos como valores as forças produtivas e como explicitação de valores a explicação dessas forças” (p.8). Mas que forças produtivas são valorizadas, usualmente, no âmbito da Educação Física Escolar? Quem as valoriza? Que práticas legitimam este valor?

A articulação dos valores é visualizada durante o fluxo de comportamentos manifestos intencionalmente ou não, conscientemente ou não, pelos diferentes atores sociais presentes na cultura. Vivemos numa época em que o outro só é aceito ou só faz sentido na medida em que ele tem algo que eu considero de valor, dentro de um quadro de referência que é meu, mas que é construído culturalmente por elementos que são externos a mim. No campo específico da Educação Física temos alguns exemplos: o bom jogador de futebol, a menina sarada, o aluno veloz, o atleta que dá títulos à escola, entre outros.

O esporte de alto nível, a mídia, a tecnologia, as ciências médicas constroem e desenvolvem, em síntese, pintam este quadro que exclui mais pessoas do que inclui, tanto quantitativa como qualitativamente. Os valores atribuídos ao bom, bonito e hábil são, usualmente, ancorados em pontos de referência distantes daqueles aos quais o cidadão comum tem acesso. Os outros, os diferentes, os gordos, os inábeis, são considerados de menor valor, pois não se ajustam a este quadro de referência. Por conta disso, talvez, aprender as regras dos desportos e praticar, com precisão, as técnicas a eles associados seja mais importante do que jogar uma simples pelada de futebol de forma ativa, recreativa e criativa e fazer abdominais seja mais valorizado do que brincar de queimado ou jogar peteca, por exemplo.

Neste sentido, por mais que o discurso corrente, no âmbito da Educação Física Escolar, esteja pautado na defesa da adaptação, pelos professores, de jogos, movimentos, exercícios, etc., em prol da inclusão de todos nas aulas; a prática mostra que, em grande parte das situações, estas adaptações tomam como referência valores construídos externamente, por pessoas e grupos específicos. A adaptação é uma atitude louvável, mas só isto não basta para a construção de culturas de inclusão. Quem adapta? Como adapta? Por que adapta?

Infelizmente muitas adaptações legitimam valores contraditórios, que situam a Educação Física num campo restrito ao culto ao corpo e ao desempenho de alto nível em detrimento do desenvolvimento pleno e atualização das potencialidades humanas. Em consequência disto, “no plano pessoal, da vida cotidiana do cidadão, abre-se um espaço que favorece os modismos, o consumismo exacerbado ou a impossibilidade de acesso, a anorexia entre adolescentes, a exclusão calcada em estereótipos e padrões corporais” (PCN’s, 1998, p.37).

O discurso da adaptação deve ser avaliado crítica e criteriosamente, pois ao invés de estar valorizando a alteridade do outro pode, também, estar a serviço da exclusão ou de um tipo de inclusão a qual Sawaia (2002a) chama de inclusão perversa. Vale

lembrar que “o excluído não está [em todas as ocasiões] à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social” (ibidem, p.12).

É papel da Educação Física Escolar ressignificar estes sentidos e, desta forma, contribuir para a reflexão sobre o *sofrimento ético-político* dos indivíduos que estão em situação de exclusão ou estão incluídos de forma perversa, dentro do sistema escolar, e que “qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social” (SAWAIA, 2002b, p.104).

É preciso, portanto, criar culturas de inclusão que favoreçam o acolhimento do outro não pelo que ele produz ou pelas formas que ele exhibe, mas pelo que ele é, independentemente de suas diferenças. Desta forma, não se pode adaptar *pelo outro*, sem que este *outro participe* ativamente desta elaboração, dizendo *o que necessita, o que deseja, como se sente*.

Santos (2004) propõe, no tocante à construção de culturas inclusivas e de uma comunidade inclusiva, que “a instituição poderia, a título de exemplo, se perguntar: todos se sentem bem-vindos? Os estudantes ajudam-se uns aos outros? (...) Os estudantes são igualmente valorizados? A instituição se esforça para minimizar práticas discriminatórias?” (p.4). Sendo assim, não há como pensar a inclusão sem levar em conta os fatores que produzem a exclusão. Para Sawaia (2002a),

a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Estas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica [ou por qualquer outro tipo de diferença³], elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (p.9).

Dentro desta perspectiva, não há como explicar, precisamente, os detalhes destas subjetividades sem *pensar* sob o ponto de vista do outro, *olhar* através dos olhos do outro, *se colocar* no lugar do outro, *captar* o mundo do outro “como se fosse seu próprio mundo, mas sem nunca esquecer esse caráter de *como se*” (ROGERS, 1961, p.256). Fazer isto está longe de ser uma tarefa fácil, ainda que, sem dúvida,

seja bastante enriquecedor para a nossa própria auto-realização como seres humanos, ou ainda, do alargamento da nossa própria visão de mundo, enquanto profissionais da educação.

A inclusão é um processo e, como tal, não tem um fim determinado. Requer um processo permanente de construção de sentidos, construção esta coletiva, que parte da necessidade de minimizar as barreiras à aprendizagem – seja elas quais forem, experienciadas por quem quer que seja – e, conseqüentemente, de aumentar a participação de um ou vários sujeitos ou grupos que se encontram em situação de exclusão.

OS PRINCÍPIOS HUMANISTAS E A CONSTRUÇÃO DE VALORES INCLUSIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Destacamos que encontrar novos caminhos de *ação e reflexão* para uma Educação Física Escolar aberta a novas propostas teóricas e metodológicas de ensino, pautadas na *construção de valores inclusivos*, requer uma *práxis* voltada e orientada para a ressignificação do olhar sobre a diversidade.

Dentro de uma linha de pensamento que propõe a adoção de princípios humanistas para a Educação Física Escolar, partimos da idéia de que os valores inclusivos não são impostos e sim construídos dentro da própria pessoa, com base nas experiências que possui e através das aprendizagens significativas acumuladas ao longo de sua vida. É um processo de criação, muito mais do que uma simples explicação dos significados existentes nestas experiências e cujo *locus* de avaliação é sempre interno.

Oliveira (1985) nos apresenta seis princípios que nos orientam em direção a *valorização da pessoa em sua individualidade e exclusividade* nas aulas de Educação Física que “manifestam-se como um todo, interagindo em função de uma prática de inspiração humanista” (p.49). São eles: a *aprendizagem significativa*, o *potencial criativo*, a *individualidade*, o *jogo*, o *exercício natural* e a *liberdade*.

A aprendizagem para ser considerada *significativa* deverá levar em conta dois princípios: estar relacionada à realidade dos alunos e aumentar a participação destes nas atividades físicas, sociais, afetivas e intelectuais. Ambos os princípios coadunam para a construção de culturas inclusivas, na me-

³ Grifo nosso.

dida em que têm com referência valores subjetivos, manifestos pelos próprios alunos em plena interação com os professores e com todos os *outros* presentes no cotidiano escolar. “Nesta acepção, o ato de ensinar ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, respeitando experiências de vida dos educandos que podem (e devem) servir como ponto de partida à construção do conhecimento” (SILVA & SALGADO, 2003, p.245).

A *aprendizagem significativa* é um dos princípios centrais na perspectiva humanista de educação, muito embora seja um dos menos trabalhados nas aulas de Educação Física. Aprender uma técnica ou um movimento que não se adequa as características, necessidades e interesses dos alunos “... terá tão pouca significação quanto nadar sem água ou jogar voleibol sem bola” (OLIVEIRA, 1985, p.50). Assim,

de nada vale ensinar a técnica ou as regras do futebol, vôlei ou handebol se o aluno não é capaz de compreender a importância de estabelecer relações afetivas com o seu companheiro de jogo, seu colega de turma ou seu vizinho. É responsabilidade do professor facilitar a comunicação entre pessoas de interesses diversos e intensificar o respeito mútuo entre tais pessoas. Para decidir com clareza que conhecimentos devem ser ensinados e por que devem ser ensinados, o professor deve partir da *necessidade* e do *desejo* dos alunos (Silva & Salgado, 2003, p.246).

É na luta pela satisfação plena dos próprios desejos e necessidades que o homem é capaz de expressar a sua criatividade. No âmbito da *abordagem humanista* (MASLOW, s/d; ROGERS, 1978; MAY, 1975) a criatividade é definida como um processo pelo qual o indivíduo busca a *auto-realização*, tanto no sentido individual como no sentido da coletividade. Esta abordagem enfatiza o *sujeito criativo*, ficando o *produto criativo* num plano secundário.

Maslow (s/d), um reconhecido psicólogo seguidor da corrente humanista de psicologia e membro da *Human Relations School*, em finais da década de 50, acreditava ser a criatividade uma “herança universal de todo o ser humano e que parece co-variá-lo com saúde psicológica” (p.168). De acordo com Fadiman & Frager (1986), Maslow defendia a ideia da existência de uma hierarquia de necessidades ao longo do ciclo de vida das pessoas, constituída por necessidades fisiológicas (calor, abrigo, comida, sono, sexo), necessidades de segurança (estabilidade, ordem), necessidades de amor e pertença (família, amizade), necessidades de estima (auto-respeito, aprovação) e necessidades de *auto-atualização* (desenvolvimento de capacidades). Quando o nível de necessidades anterior está satisfeito, passa-se ao seguinte;

a pessoa criativa é vista como uma pessoa positivamente sadia, altamente evoluída e amadurecida, dotada de grande capacidade de individualização e que busca constantemente a *auto-atualização*.

Conforme afirmou Maslow (1970, p.38 apud Fadiman & Frager, 1986),

é inteiramente verdadeiro que o homem vive apenas de pão quando não há pão. Mas o que acontece quando há muito pão e sua barriga está cronicamente cheia? Imediatamente emergem outras (e superiores) necessidades e são essas, em vez de apetites fisiológicos, que dominam seu organismo. E quando elas, por sua vez, são satisfeitas, novamente novas (e ainda superiores) necessidades emergem e assim por diante (p.268).

Enquanto Maslow percebe a criatividade como *auto-atualização* e expressão plena da integridade psíquica, Rogers (1978) a define como produto da *auto-realização*: “a criatividade tem sempre a marca do indivíduo sobre o produto, mas o produto não é o indivíduo, não é o seu material, mas o resultado da sua relação” (p.301). E acrescenta:

a minha definição do processo criador é que se trata de uma emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro (ibidem, p.301).

Dentro desta perspectiva, acreditamos ser possível desenvolver o *potencial criativo* de todos os alunos durante as atividades e interações na Educação Física Escolar. O desenvolvimento deste potencial está diretamente relacionado com a possibilidade de criação e re-criação de movimentos, o que implica a participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Na medida em que este potencial criativo é desenvolvido, o sujeito torna-se capaz – e também reconhece em si próprio esta capacidade – de criar e recriar suas próprias soluções diante dos problemas enfrentados sem se ater a modelos, mas fazendo destes um dos andaimes de sua construção.

Em termos práticos, no que se refere à construção de valores inclusivos, os alunos tornam-se capazes, por exemplo, de refletir sobre as experiências vividas e se colocar no lugar do outro em situações em que este outro é excluído por outros alunos, pelo fato de não saber jogar; ou, ainda, tornam-se capazes de organizar atividades

que envolvem tanto os que querem jogar como os outros preferem colaborar de outras maneiras.

Esta disposição para brincar, participar, perceber e resolver os problemas de uma forma lúdica e criativa, caracterizam o potencial criativo (Silva, 2004). Desta forma, “as situações propostas devem ser tais que, desafiando constantemente a inteligência do aluno, levem-no à solução de problemas através do esforço criativo” (OLIVEIRA, 1985, p.51). Os processos heurísticos devem ser enfatizados para que através de diferentes estratégias os alunos possam pensar, analisar, criticar, comparar, entre outros, e, sobretudo, criar.

O princípio da *individualidade*, segundo Oliveira (1985), está relacionado ao “respeito às características e limitações individuais (...) a pessoa é atendida nas suas necessidades e entendida na sua complexidade” (p.52). Vale lembrar que ser *complexo* é diferente de ser *complicado* e significa de uma forma ampla e geral ser *tecido junto*. “A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2003, p.38). Ao respeitar este princípio é possível lidar melhor com a *diversidade*, afinal a diversidade é composta por individualidades que devem ser reconhecidas e respeitadas.

O *jogo* é um elemento constitutivo da cultura humana e desde os primórdios contribui como fonte inesgotável de conhecimento na busca pela compreensão da natureza humana. Como forma de interação social contribui também para a compreensão e o respeito às diversidades. Para Oliveira (1985), o jogo, seguramente,

traduz a mais autêntica manifestação sócio-pedagógica da educação. Apesar de não ficar restrito ao âmbito da educação física, é nela que o jogo tem oportunidade de manifestar toda a sua plenitude. Por intermédio do jogo, as pessoas aprendem a ser relacionar através de normas que emanam do próprio convívio, identificando espontaneamente a necessidade de elaboração de códigos de direitos e deveres (p.54).

Ele acrescenta:

O *exercício natural* – assim como o jogo – é uma das maiores aplicações dos princípios holístas na educação física. Quando o homem se exercita de forma natural, está tendo a oportunidades de um envolvimento completo, onde o material e o imaterial confundem-se na totalidade do ser (p.56).

A *liberdade* apresenta-se na possibilidade da livre-expressão dos alunos, seja através dos jogos, seja através de exercícios naturais. Entendemos que quando os exercícios são realizados de forma significativa, onde os movimentos são sentidos como realmente do próprio sujeito ele é capaz de respeitar não só a si mesmo como o outro também. O valor atribuído a estes movimentos não é mais estabelecido com o intuito de agradar o outro, mas de agradar a si próprio. Ele é livre para criar e se sente seguro para isso. Entretanto, a liberdade não deve ser confundida com a ausência de limites. Cabe ao professor permitir que seus alunos experimentem a própria liberdade sem perder o respeito e reconhecer que este último deve ser recíproco, afinal, “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (FREIRE, 1998, p.118).

Estamos falando aqui de um tipo de *liberdade* que pressupõe a criação de um ambiente de segurança onde os alunos podem apostar no próprio potencial e negociar os sentidos e significados da aprendizagem, da liberdade, do respeito e da autonomia, percebendo a própria competência e a competência dos colegas neste processo. “A satisfação em movimentar-se livremente e o envolvimento afetivo proporcionado por essa liberdade criam a verdadeira disciplina. Esta não será alcançada sob forma coercitiva, mas sim através da participação espontânea” (OLIVEIRA, 1985, p.57).

Tomando como base os princípios da Educação Física Humanista propostos por Oliveira (1985) e as considerações feitas por Rogers (1986) sobre o processo de construção de valores, ousamos desenvolver algumas proposições sobre a possibilidades de se construir culturas de inclusão nas aulas de Educação Física. Tais proposições foram construídas, em última instância, através da observação de nossa experiência enquanto pessoas e profissionais e, certamente, não temos o intuito de generalizá-las. Tais proposições também não foram testadas empiricamente, mas, fica aqui a sugestão para os professores que desejarem aceitar este desafio:

- Quando a aparência e o desempenho físico não são restringidos a modelos pré-concebidos, os sujeitos tendem a diminuir suas defesas e valorizar positivamente sua imagem corporal e os próprios resultados obtidos. Compreendendo positivamente o valor de sua própria imagem, reconhecida como fruto de sua individualidade e exclusividade o aluno tende a não sentir vergonha ou medo de participar das atividades práticas propostas pelo professor ou pelos colegas;

- Deixando de lado as expectativas dos outros, o aluno tenta satisfazer as próprias expectativas, criando para si valores orientados positivamente. Ele pode *ser o que é* e reconhece

o direito de ser respeitado por isso, bem como o dever de respeitar o outro que é diferente dele;

- Quando o aluno aprende a lidar com a própria liberdade tende a reconhecer que ela não é absoluta e que a verdadeira liberdade inclui o direito à liberdade das pessoas que estão à sua volta. Assim, passa a valorizar positivamente o próprio tempo e o tempo do outro; o próprio espaço e o espaço do outro; e caminha no sentido de garantir a própria liberdade e a do outro;

- Seguro de si e confiante naqueles que compartilham os diferentes espaços com ele o aluno pode abrir-se a novas experiências motoras, afetivas, cognitivas, interativas, sendo capaz de observar mais detalhadamente o mundo que o cerca e as pessoas que habitam esse mundo. Ele passa não só a perceber *como*, mas, também, *comunicar* aos outros aquilo que percebe, a fim de compartilhar suas experiências pessoais.

Em síntese, a construção de valores inclusivos nas aulas de Educação Física pressupõe a construção de uma espécie de atitude renovada pelos sujeitos – alunos e professores – que vai além de uma mera adaptação daquelas já existentes. Requer uma transformação real, que abre espaço para a expressão de valores capazes de equilibrar a necessidade do organismo em se auto-realizar, apesar das imposições externas.

Ainda que possa parecer utópico ou irreal, “em qualquer cultura, se lhe for fornecido um clima de respeito e liberdade em que seja valorizado como pessoa, o indivíduo maduro tenderá a escolher e preferir estas mesmas orientações de valor” (ROGERS, 1986, p. 282), mesmo que ainda não possua um sistema de valores concebidos coerente ou mesmo estável. É tarefa da escola e dos professores fornecer aos alunos condições favoráveis que contribuam para o desenvolvimento destes valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUINDO CULTURAS DE INCLUSÃO – O PAPEL DO PROFESSOR

Para criarmos um movimento em prol da construção de culturas inclusivas devemos levar em conta que essa construção não é feita apenas com os esforços dos professores, partindo do princípio de que dentro do espaço escolar todos são responsáveis. O trato com a diversidade, a superação das dificuldades e dos problemas enfrentados no cotidiano são apenas alguns dos aspectos a serem considerados pela instituição de ensino como um todo.

O professor de Educação Física assume uma função especial, pela proximidade, pelo espaço e pela interação direta que tem com os seus alunos; ele tem a possibilidade de desenvolver um olhar diferente sobre o processo ensino-aprendizagem, garantindo “que todos os alunos participem plenamente na sociedade e que tenham igualdade de oportunidades” (Santos, 2003, p.83).

Para criar e ou construir culturas de inclusão, é papel do professor: reconhecer e valorizar a diversidade; compreender que todos são capazes de aprender; todos os alunos são pessoas de valor; respeitar as diferenças; e, construir, coletivamente e intencionalmente, princípios democráticos que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Cabe ao professor perceber que esses valores podem ser desenvolvidos durante a sua atuação e deixar de atribuir a causa do fracasso numa determinada atividade a um ou vários alunos, excluindo-os daquelas em que não se saem bem como uma forma de incluí-los; e passar a discutir coletivamente com os alunos que as diferenças individuais que levam algumas pessoas ou grupos a se saírem melhor ou pior do que outros em uma ou algumas atividades não devem ser vistas como determinante para a inclusão ou exclusão da participação destas pessoas.

Para construir culturas de inclusão nas aulas de Educação Física, não é papel do professor reinventar o papel da educação, pois ela já trata do homem em todas as suas dimensões – cognitivas, afetivas, sociais, éticas, estéticas, políticas, etc, e sim, viabilizar condições que permitam ao experimentar e refletir sobre as fontes de valor que levam à exclusão para construir valores inclusivos que envolvam a aprendizagem de si através do outro.

Os PCN's (1998) apresentam três princípios que podem orientar o professor de Educação Física na construção destas culturas: *o princípio da inclusão*, que tem com objetivo “a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas” (p.19). E, assim, reverte a valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. *O princípio da diversidade* que visa “ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem” (ibidem, p.19). E, finalmente, *as categorias de conteúdos* que apresentam de forma ampla e geral algumas experiências donde se pode partir para atender as necessidades dos alunos dentro de seus contextos culturais.

Para Geertz (1989) “a cultura é pública porque o significado o é” (p.22) e por conseqüência disto cada cultura, cada escola, cada pessoa, criará os próprios significados, no que se refere à inclusão. Assim, o homem escreve sua própria história

a partir de sua *interioridade* e na relação com a *exterioridade*, numa cadeia de deslocamentos, de investimentos, muito além da aprendizagem de comportamentos; este processo conduz o ser de deslocamentos cada vez mais privados e imediatos para deslocamentos cada vez mais públicos e mediatos, até os não-objetos, em coisas que talvez, ele nunca vai chegar a ver, materializar ou definir inteiramente. O indivíduo socializado é o indivíduo que aceita que o homem é sempre um objeto em construção e a luta pela inclusão reflete – no sentido de espelhar e no sentido de pensar – esta cadeia de deslocamentos.

Building cultures of inclusion in the classes of physical education in a humanist perspective

Abstract: The present paper has the objective of discussing and defending the need to build inclusion cultures in the classes of Physical Education that are based on a Humanist Perspective of Education. We began with three central ideas: culture translates a system of codes and values built by the subjects that share the same coexistence spaces. The inclusion in education involves democratic principles of whole social participation of *everyone* in all areas of human life and it goes beyond simple acceptance and insertion of disabled in the regular educational system. The principles that ground the humanist perspective of education can support and guide the *praxis* aiming to the construction of inclusion values, since they support the valorization of the person in his/her individuality and exclusivity. Being so we must create inclusion cultures to favor the welcoming of the other one not for what he produces nor for the forms that he exhibits, but for *what he is* regardless of his/her differences. It is the role of the Physical Education at School to help in the construction of these inclusion cultures in a *praxis* aiming to the creation of new meanings of the perspective of diversity.

Keywords: Inclusion, Values, Humanist Physical Education.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FADIMAN, James & FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Série: Interpretações da História do Homem, Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

OLIVEIRA, Vitor M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1985.

ROGERS, Carl & KINGET, G. Marian. **Psicoterapia & relações humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

SANTOS, Mônica P. dos & PAULINO, Marcos M. **Discutindo a organização de uma proposta de educação inclusiva na formação de professores**. No Prelo. In: ANAIS do II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo: Pensar, Sentir, Diferir. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Formação de professores: exercitando propostas de inclusão**. No Prelo. In: ANAIS da VI Jornada de Pesquisadores do CFCH. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº. 7, maio 2003, p.78-91.

SAWAIA, Bader. **Introdução: exclusão ou inclusão perversa?** In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a, p.7-13.

_____. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.** In: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b, p.97-118..

SILVA, Kátia R. X. da & SALGADO, Simone da S. **Reflexões sobre o ensinar frente às dificuldades e possibilidades da educação física escolar no atual momento histórico.** In: RIBEIRO, Tomaz L. (Org.). ANAIS do VII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói: UFF, Departamento de Educação Física e Desportos, 2003, p.244-247.

SILVA, Kátia R. X. da. **Criatividade na prática pedagógica.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UERJ, 2004.

Recebido em: 26/07/2004

Aprovado em: 19/10/2004

Kátia Regina Xavier da Silva e Simone da Silva Salgado

Rua Fernando Esquerdo, n.º 612, aptº 201

Maria da Graça - Rio de Janeiro - RJ, Brasil.

Telefones: (21) 2201.0616 / 2581.0770

Celular: (21) 8119.2795 / 81192795.

E-mail: katiarxsilva@bol.com.br / sissal@bol.com.br