

CHRISTIANE FREITAS LUNA

EDUCANDO PARA A DIFERENÇA

**(Análise crítica do conhecimento sobre Pessoas com Necessidades Especiais
(Pc/NE) nos currículos dos cursos de Educação Física)**

Salvador - Bahia
2005

CHRISTIANE FREITAS LUNA

EDUCANDO PARA A DIFERENÇA

**(Análise crítica do conhecimento sobre Pessoas com Necessidades Especiais
nos currículos dos cursos de Educação Física)**

*Dissertação apresentada à banca de
Mestrado do curso de pós-graduação em
Educação e contemporaneidade da
Universidade Estadual da Bahia como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre, sob a orientação do professor
Júlio César Lobo.*

Salvador - Bahia
2005

BANCA EXAMINADORA:

JÚLIO CESAR LOBO

Professor-adjunto da Universidade do Estado da Bahia
Doutor em Ciências da Comunicação

ARNAUD SOARES DE LIMA JÚNIOR

Professor-adjunto da Universidade do Estado da Bahia
Doutor em Educação

ADMILSON SANTOS

Professor-adjunto da Universidade Federal da Bahia
Doutor em Educação

DEDICATÓRIA:

A meu companheiro Fernando Reis do Espírito Santo, que incentivou e orientou todos os meus passos nas instituições acadêmicas e, mais do que isso, na vida.

A meu filho Caio Luna, que, pela sua pouca idade, não compreendia bem as ausências, mas que fez parte desta outra realização na vida, onde sua existência é a minha realização mais importante.

A meus familiares, irmão, tia, primos que estiveram presentes em muitos momentos torcendo por mim, e, especialmente, a minha mãe, Lindalva Luna, que sempre me deu apoio incondicional, e a meu pai, Jota Luna (in memoriam) o qual, tenho certeza, estaria também me apoiando.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, pela oportunidade de realizar o curso.

Ao Prof. Dr. Júlio César Lobo, pela dedicação e incentivo dado na construção desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Arnaud Júnior, pelas correções feitas ao trabalho que foram de fundamental importância para a conclusão do mesmo.

Ao Prof. Dr. e amigo Admilsom Santos, que tem grande importância pelas primeiras orientações na área da educação especial e que nunca tem me faltado nas minhas incursões ao seu saber nesta área.

Ao Prof. Ms. César Pimentel, meu compadre e amigo que, na ponte Salvador-Jequié, sempre esteve presente.

Ao meu colega José Lúcio que vem acompanhando o meu trajeto, UFBA (graduação), UESB (Trabalho) e UNEB (Mestrado).

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em todas as suas instâncias, administração, professores, funcionários e alunos que me proporcionaram concluir esta etapa de minha vida acadêmica.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela atenção que sempre me trataram.

Aos coordenadores dos cursos de Educação Física que prontamente me atenderam na coleta dos dados, Celi Taffarel, Enny Vieira, Dimilson Pereira, Jorge Gondin e Samuel Macedo.

Os currículos ainda trabalham com uma formação técnica, conteudísta, em que o acúmulo de conhecimentos específicos é o que determina uma boa formação. O currículo é permeado por relações de poder, construções frutos de uma ideologia dominante. É esta ideologia que determina que conhecimento é válido e importante. Os currículos são a expressão dos interesses de grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder

SILVA e MOREIRA

RESUMO

O currículo é uma representação de cultura, ideologia e poder, portanto, não é neutro. Ele está carregado de intenções, pois é o produto de conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. Nesse conflito de interesses, estão as Pc/NE. Um grupo que, apesar de grandes discussões e políticas públicas, tem a intenção de incluir o deficiente nas diversas instancias sociais, e, sobretudo, na escola, tem contado com barreiras, que vão desde a questão estrutural até questões relativas à formação do educador. A Educação Física fazendo parte de um contexto histórico-político-econômico que, por muito tempo, trabalhou com uma concepção de corpo eficiente e que, ainda hoje, se reflete nos cursos de formação. Por esse motivo, esta pesquisa tem o objetivo de analisar o tratamento pedagógico que tem sido dado ao conhecimento sistematizado sobre as pessoas com necessidades especiais nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas universidades públicas da Bahia. Esse objetivo se materializa a partir de duas fontes, a saber: a) da literatura sobre Teoria do Currículo, como forma de subsidiar teoricamente a análise dos documentos – currículos oficiais que orientaram os cursos de Educação Física historicamente; b) dos documentos – projetos de curso e programas das disciplinas na perspectiva de evidenciar os projetos de homem e de sociedade defendidos pelas entidades e sujeitos desta pesquisa. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, constituído de uma pesquisa teórica do tipo documental, que se configura através da análise crítica. Constatou-se que os cursos de Educação Física ainda trabalham em uma perspectiva voltada para um aluno chamado “padrão”, perfeito na constituição sensório-motora. Encontrou-se também experiências de caráter individual de professores que se relacionam com este conhecimento. O que nos leva a afirmar que não existe um projeto pedagógico que formalize e intensifique a preocupação com Pc/NE para que os egressos se sintam confortáveis em conviver com as dificuldades de ser competente diante da diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Física; Pessoas com Necessidades Especiais

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the treatment provided for special needs people by means of a methodical knowledge at Physical Education Undergraduate Courses in the State of Bahia public universities, aiming to do a new proposal for syllabuses in that area of human knowledge. Syllabus is a cultural representation of ideology and possession therefore it is not neutral. It is weighed down with intentions, since it is a product of conflicts and political and economic concessions. Special needs people are in this conflict of interest. A group of persons that in spite of large discussions and public policies with the intention of including handicapped people in several social scopes, specially at school, has been blocked up by barriers as from structural issues up to the ones related to the educator training. Physical Education for a long time molded an effective body conception as part of a historical-political-economic context that still today is reflected on training courses. For these reasons this research has the purpose of analyzing the pedagogic treatment that has been given to the methodical knowledge of special needs people. This purpose comes true as from two sources: a) literature about syllabus theory as a way to subsidize theoretically the documental analysis – official syllabuses that guide historically the Physical Education courses; b) documents – course projects and subject programs intending to evince course projects of man and society defended by collective groups and subjects of this research. This is a theoretical, qualitative, and documental research, outlined through critical analysis in which we could realize that Physical Education Courses still work up a prospect of the alleged “pattern student”, a perfect one in his motor-sensorial constitution. We have only found teachers’ individual characteristics related to that experienced knowledge. There is not a well-found pedagogic project to cope with special needs people’s preoccupations so that they who have gone away may live comfortably with competence facing their differences as handicapped persons.

KEY-WPRDS: Syllabus – Physical Education – Special Needs People - Inclusion

Sumário

INTRODUÇÃO.....	09
I. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: DESAFIOS PARA ATENDER AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	13
II. IDENTIDADE E DIFERENÇA, UMA CONEXÃO COM O CURRÍCULO E AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	30
III. PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PC/NE) E CURRÍCULO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL.....	41
IV. A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PANORAMA HISTÓRICO NACIONAL.....	56
v. A PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PC/NE NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	80

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UNEB) e discute a organização dos currículos de formação de professores no Ensino Superior frente ao conhecimento acerca das Pessoas com Necessidades Especiais (Pc/NE), na busca de perceber a atenção que é dada nestes currículos ao trato deste conhecimento específico, tentando de alguma forma responder as demandas oriundas desta relação.

Este interesse pela pesquisa surge pelo fato de se acreditar que os currículos dos futuros professores de Educação Física trazem um conhecimento fragmentado a respeito das Pessoas com Necessidades Especiais. Vê-se então a presença de um grande problema que é equalizar os conhecimentos produzidos pelo currículo sobre as Pc/NE para que estes possam atender a uma ação futura dos alunos oriundos desta formação.

Estar em uma classe com meninos em situação de risco social, idosos, ou portadores de deficiências sensório-motoras poderia causar ao professor uma profunda confusão. Como saída, poderíamos ter o professor que, por ignorância e falta de consciência social, pode simplesmente desconsiderar o diferente e manter o planejamento de suas aulas para sua turma “normal” ou, tendo o mínimo de comprometimento, ficar fazendo experiências com diferentes metodologias, tentando achar um caminho viável.

A universidade, como espaço para a formação profissional, mais que isso, o local para o desenvolvimento da intelectualidade, centro de discussões sobre o mundo, onde são desenvolvidas pesquisas, deveria está aberta ao universo de possibilidades, discutir a diversidade não apenas no campo teórico, mas perceber as diferenças e apontar caminhos e possibilidades de enfrentá-las no mundo concreto, sobretudo nas licenciaturas.

Diante de tal problemática, na intenção de justificar o meu estudo, apresento o problema, que vem em forma de pergunta, tentando situar melhor e delimitar o objeto de tal forma que torne a pesquisa mais concreta possível.

De que forma o conhecimento sobre Pessoas com Necessidades Especiais aparece nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Públicas da Bahia?

Esta pesquisa não se limita exclusivamente ao problema, ela traz como meta perseguir um objetivo, que obviamente se desdobrará no decorrer da investigação. O objetivo do estudo é:

Analisar o tratamento epistemológico e curricular que tem sido dado ao conhecimento sistematizado sobre das pessoas com necessidades especiais nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas universidades públicas da Bahia.

Este estudo pretende fazer uma análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades públicas da Bahia, especificamente: a UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) Campus de Jequié; a UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana); UFBA (Universidade Federal da Bahia) e UNEB (Universidade do Estado da Bahia) que oferece este curso no Campus de Guanambi. É importante ressaltar que, como toda pesquisa, utilizaremos dados bibliográficos para fundamentá-la, portanto, trata-se de uma pesquisa exploratória documental.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (1999, p.43), *são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.* Foi escolhido este nível de pesquisa, pois entendemos que o tema proposto ainda é pouco explorado, as discussões sobre currículo inclusivo estão se fortificando na maioria das vezes no ensino básico. Este trabalho se constitui uma primeira etapa para chamar a atenção sobre este conhecimento (sobre as Pc/NE) na formação de educadores. A pesquisa exploratória está em consonância com o delineamento da pesquisa, documental.

Para Chizzotti (1998), a pesquisa documental pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visem mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema. Segundo Lüdke e Marli (1986), com base em Cautley, a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipótese de interesse. Afirmam também que os documentos constituem uma fonte poderosa na qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, tendo uma vantagem adicional o fato de os documentos serem uma fonte “não-reativa”, podendo permitir maior acesso sem a manipulação dos sujeitos pesquisados.

Apesar das vantagens de uma pesquisa documental, Lüdke e Marli (1986), pautadas em Guba e Lincoln, argumentam que os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados. Apesar desta crítica ser coerente, este estudo entende-se como um ponto de partida para uma análise mais ampla de currículo que pode escapar aos documentos, se estruturando no cotidiano do “transcrever” o projeto em suas práticas diárias.

Outro ponto importante para ser dito é que a escolha dos documentos não é aleatória, há propósitos e idéias ou hipóteses guiando a seleção. Na análise do conteúdo, o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento vivencial em que estão envolvidas sensações, percepções e impressões.

Lüdke e Marli, para a análise, ainda afirmam que o pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, estes materiais incluem leis e regulamentos, normas, pareceres, etc.

Os materiais que se tornarão fontes de dados são, programas de disciplinas, currículos (ênfatizando, ementas, perfil profissional, elenco de disciplinas, entre outros pontos), além de projetos de pesquisa e extensão e entrevista com pauta com coordenadores dos cursos como recurso metodológico na tentativa de extrair dos entrevistados detalhes que poderão não se apresentar nos documentos.

Sabendo que currículo é um objeto muito amplo, não é intenção deste trabalho responder a todas as questões nesse campo do conhecimento. Seria muita pretensão, entretanto, tenho como meta, trazer contribuições significativas para o atual debate, principalmente, neste momento em que os cursos estão passando por um processo de reformulação curricular.

É importante ressaltar que, no início desta pesquisa, havia apenas quatro cursos em universidades públicas (UFBA, UEFS, UESB e UNEB/Guanambi). Entretanto, estão em processo de implantação mais dois cursos de Educação Física. Um na Universidade Estadual Santa Cruz em Ilhéus, e outro na UNEB, campus de Alagoinhas. Estes cursos contam com o projeto, mas ainda estão em fase de contratação de professores, as disciplinas específicas (a qual se refere às pessoas com necessidades especiais e as demais da formação técnica do currículo) ainda não foram ministradas, e os programas ainda não foram feitos. Tudo isso inviabilizaria a minha pesquisa, pois teria como instrumento de análise apenas o seu projeto, não podendo fazer análise dos programas, na parte documental. Portanto, os cursos da Uneb, campus de Alagoinhas e a Universidade Estadual Santa Cruz – (UESC) não farão parte da análise da pesquisa, apesar de estar no meu recorte do lócus pesquisado que são: as universidades públicas da Bahia que têm em seu quadro o curso de licenciatura em Educação Física.

No primeiro capítulo busca-se algumas referências históricas do currículo, na tentativa de contextualizar novas tendências de currículo que acolhem temas como a diversidade. No segundo capítulo discuto a relação entre identidade e diferença e como esta

questão tem permeado as construções teóricas de currículo. No terceiro, é feita uma breve recuperação do percurso histórico por que passou as pessoas com necessidades especiais, relacionando com as perspectivas atuais de inclusão e adaptações curriculares. No quarto, analiso a construção dos currículos de Educação Física e as políticas públicas norteadoras, com o intuito de perceber as influências que tiveram na orientação para os currículos das IES baianas, os quais analiso no capítulo cinco na perspectiva do conhecimento sobre o Pc/NE.

CAPÍTULO I - CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: DESAFIOS PARA ATENDER AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

[...] o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas a que tenham oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objetos de referência de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a "representatividade" cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos.

J. Gimeno Sacristán (2001)

É comum se pensar em currículo como uma grade de disciplinas, sempre como coisa fixa, algo fechado. É preciso olhar para trás e ver como este entendimento foi construído e como foi se modificando ao longo do tempo. Fazemos agora uma breve incursão na história, que não visa a um aprofundamento das questões epistemológicas do currículo, mas que tem apenas a intenção de situar um aparecimento de tendências novas, mais democráticas e menos burocráticas.

O currículo, como é entendido hoje, enquanto conhecimento pedagógico, surgiu no final do século XIX nos Estados Unidos, alavancado pelas novas tendências econômicas, baseadas no mundo industrial. Os conhecimentos deveriam seguir uma nova ordem, buscando entender, sistematizar e organizar o processo educativo escolar. Como assinala Pacheco (1996), o termo currículo entra no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização é transformada em uma atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, econômicos e políticos.

A industrialização e a urbanização comprometeram a transmissão dos conhecimentos entendidos como relevantes à sociedade americana, sobretudo com a presença de imigrantes com diferentes saberes e tradições. Já no início deste campo de conhecimento, percebe-se o interesse em desconsiderar os diferentes, pois a idéia de um currículo nacional tem o ideário de "dirimir" as diferenças, estabelecendo padrões uniformizantes. Como afirma Moreira e Silva (1995), a escola foi vista como capaz de desempenhar um papel relevante no

cumprimento das funções de facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam.

Para as teorias e reflexões críticas as questões econômicas eram as bases do desenvolvimento e a explicação da sociedade capitalista. Então, o modelo da escola deveria produzir conhecimento para ampliar as possibilidades de crescimento. Os teóricos sobre currículo incorporam o pensamento vigente e passam a dar muita atenção à forma, o como fazer era de extrema relevância. Outro ponto fundamental era como controlar a realização dos pontos estabelecidos nos projetos que estavam sendo alcançados. A avaliação visava verificar o cumprimento das metas e não restabelecer um diálogo com o método e os conteúdos. Para reforçar isso é que se utilizava o termo desenvolvimento curricular. Esta mudança no estabelecimento das estruturas escolares foi alavancado pela necessidade de massificação da educação formal. Isto aconteceu porque era preciso qualificar a mão-de-obra, que passaria por uma mudança, pois os conhecimentos sobre o trabalho agrário e manufaturado não serviam para os novos postos de trabalho que borbulhavam com a crescente industrialização.

É preciso deixar claro que esta era a tendência hegemônica que se espalhou pelo mundo, mas não era a única no mesmo período. Bobbitt, defensor destas idéias, tinha um “opositor”; Dewey defendia um currículo mais centrado nos interesses dos alunos. Esta tendência, apesar de ter alguns seguidores, não se tornou tão popular. O currículo com base tecnicista foi a tendência “desejada”, em que eram firmadas as devastadoras mudanças político-econômicas do modelo de produção capitalista.

De uma forma geral, as duas tendências mencionadas acima conviveram até meados do século XX. A partir da década de 60, outros modos de pensar o currículo foram se forjando, juntamente com outros movimentos, que causariam neste período uma desordem das formas de pensar o mundo e as várias relações estabelecidas, culturais, econômicas e políticas. Nas diferentes regiões do mundo, cresciam insurgências a modelos estabelecidos e, na área do currículo, começam a ter voz os chamados críticos. O currículo então chega na sua terceira fase. A primeira, quando ainda não se estabelecia como área científica, tinha uma perspectiva humanista de educação (período clássico). Em um segundo momento, surgem as teorias de currículo que, mais tarde, foram chamadas de tradicionais e, neste ponto histórico, surgem as teorias críticas.

Como sabemos, a década de 60 foi uma das grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias européias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos

diretos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. (SILVA,1999, p. 29)

Os primeiros ensaios de crítica não eram específicos para esta área do conhecimento (currículo), mas para a educação de uma forma geral. As discussões nesta época eram geradas em torno de questionamento do porquê, para quê, a serviço de quem a educação era estabelecida. Mais do que a forma, era preciso perceber melhor os conflitos que eram estabelecidos na construção de uma estrutura escolar e o que estava por trás dos modelos estabelecidos.

Os estudos de mais impacto foram os de Louis Althusser (1970), afirmando que a escola fazia parte dos aparelhos ideológicos de poder, juntamente com a família e a igreja, e os de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passerom (1970), em que a reprodução do modelo econômico se estabelecia na escola e na cultura. Estas importantes contribuições inspiraram o estabelecimento de uma crítica mais específica do currículo. Já que a escola está a serviço do Estado e reproduz a economia vigente, de que forma isto é estabelecido no dia-a-dia da escola? Em que instâncias esta reprodução acontece? Quem está dentro da escola a serviço do poder? A idéia era “descobrir” como o currículo estabelecido podia gerar esta subordinação e reprodução.

O que se buscava era reconceitualizar o campo, tentando acabar com a idéia de eficiência pura e simples, [...] *denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola afinada com interesses dos grupos oprimidos (MOREIRA e SILVA 1995, P.15)*. Para construir esta perspectiva, duas correntes se delinearam no campo curricular, uma fundamentada nos neomarxistas (voltados para o exame das relações entre currículo e estrutura social–ideologia-cultura-poder) e outra de tradição humanista e hermenêutica. O movimento de reconceptualização foi um dos responsáveis por desestruturar a compreensão de currículo de forma técnica e burocrática. Apesar de ser um movimento que se pretendia abrangente, ele recebeu críticas dos neomarxistas, principalmente Henry Giroux e Michael Apple, que construíram paralelamente as suas discussões curriculares. Outros nomes também são marcantes neste período como: Gramsci, William Pinar, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Guiomar Nano de Melo, José Carlos Libâneo, entre outros.

A perspectiva fenomenológica tinha a intenção de identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos. O papel desempenhado pelo currículo na reprodução das desigualdades sociais nesta perspectiva pendia teoricamente para o ator. A preocupação com o desenvolvimento curricular praticamente desapareceu do cenário, passando a predominar o propósito de *compreender* o processo curricular. Apesar das diferenças das correntes (neomarxistas e humanista-hermenêutica), estas reforçaram as mudanças na forma do planejamento, nos empenhos muito ligados a conteúdos comportamentais e, sobretudo, nos objetivos de controle e formação técnica. Elas acabaram por abalar a hegemonia das teorias tradicionais. Nas idéias de perspectiva fenomenológica,

O currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 1999, p.22).

A experiência individual, portanto, é um ato relevante numa concepção de currículo com base na fenomenologia:

É precisamente o caráter situacional, singular, único, concreto da experiência vivida - o aqui e o agora - que a análise fenomenológica procura destacar. A análise fenomenológica foge dos universais e abstratos do conhecimento científico, conceitual, para se focalizar no concreto e no histórico do mundo vivido (SILVA, 1999, p.25).

Estas categorias a serem reveladas pelos reconceptualistas de formação fenomenológica e hermenêutica se distanciavam dos campos de estudos dos neomarxistas, que se concentravam no papel das estruturas econômicas e políticas e suas conseqüências na estrutura curricular e cultural. M. Apple, como um representante da concepção neomarxista, revela com preocupação as implicações políticas na construção curricular, pois:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (2000, p. 74).

H. Giroux, outro representante da ala neomarxista, deixa bem claro como a influência da orientação marxista se estabelece nas avaliações das deficiências do modelo dominante:

[...] o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado. Neste caso, o conhecimento é separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido. Uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se a acumulação e categorização (1997, p. 36).

Além das críticas, Giroux afirma a existência de uma possibilidade de mudança, nem tudo é controle, percebe alguns espaços que fogem da rigidez das teorias de reprodução; mostra que deve haver um lugar de resistência. Tomando como base a noção de ‘intelectual orgânico’ de Gramsci, ele vê nos professores um instrumento para construção de um espaço diferente, menos burocrático e mais emancipatório. (SILVA, 1999, p.55).

Moreira (2001, p.21-24) delinea etapas marcantes da construção e desconstrução da teoria crítica. Em uma primeira fase (70-80), os estudos são subjetivos, realçando a natureza social do currículo e os significados das interações com outros indivíduos. Depois alcança um caráter mais objetivo, o currículo e a reprodução das desigualdades.

Em uma segunda fase, a tentativa é de evidenciar os elementos de rejeição e oposição presentes no cotidiano escolar, destacando os atores sociais. Na terceira fase, mostra-se uma preocupação com estratégias práticas e com uma ação docente comprometida, intelectuais transformadores. Por fim, a quarta fase, nos anos 90, uma nova feição da teoria curricular crítica se delinea, com a colaboração dos pós-estruturalistas, dos estudos de gênero, da Psicanálise, dos Estudos Culturais e de raça.

Este caminho traçado abriu espaço para uma teoria, que viria a se chamar de pós-crítica, pois reconhece a importância que as relações de classe têm, contudo acredita que estas não dão conta de explicar toda a dinâmica das relações de poder e dominação. A teoria pós-crítica traz como um dos seus pontos básicos o multiculturalismo, a questão da diferença, destacando a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo.

O multiculturalismo, *forjado em meio às diversas lutas e dores dos que sofreram e desafiaram as múltiplas formas de opressão* (DUSSEL, 2001, p. 65) reivindica, dos grupos entendidos como minorias, uma maior visibilidade e uma atenção maior às suas peculiaridades. Pede-se a legitimação de um conhecimento que é construído à margem do que é estabelecido como o verdadeiro, o real, o científico. Os engajados no multiculturalismo

querem que sejam vistas as diferenças sem escamoteá-las, respeitando-as como construções tão reais, tão “verdadeiras e científicas” quanto os valorizados padrões hegemônicos de cultura.

Silva (1999, p. 17) resume de forma muito interessante as grandes categorias das teorias:

Teorias tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
	Ideologia	
Ensino	Reprodução cultural e social	Gênero, etnia, sexualidade
Aprendizagem	Poder	Identidade, alteridade
Avaliação	Classe social	Diferença
Metodologia	Capitalismo	Subjetividade
Didática	Relações sociais de produção	Significação e discurso
Organização	Conscientização	Saber-poder
Planejamento	Emancipação e libertação	Representação
Eficiência	Currículo oculto	Cultura
Objetivos	resistência	Multiculturalismo

Com o fortalecimento das democracias (mesmo sem a ingenuidade de crer que estas se estabelecem em sua plenitude) e as decepções com projetos mais coletivos de mudanças sociais, as reivindicações passam a ser feitas por grupamentos específicos. Percebe-se uma tentativa de construir espaços “menores” de lutas e de reconhecimentos, em que as identidades estão mais visíveis, mais próximas. Um grande impulso para esta mudança de atitude dos grupos minoritários é alavancado pela compreensão antropológica da cultura, que fundamenta seus estudos na tentativa de acabar com a hierarquização destas, afirma que as culturas são epistemologicamente e antropológicamente equivalentes (SILVA, 1999 p.87).

Os pós-críticos estão interessados mais em reforçar estas diferenças mencionadas acima, conjugando a idéia de que marcar territórios é uma forma de disseminar culturas diferentes e pela visibilidade encontrar um maior entendimento e aceitação. Entendem que o currículo deve estar aberto para inserir, enquanto conhecimento oficial, as construções culturais, sociais e científicas geradas pelas minorias. Acreditam que a legitimação deve se

dar pela via oficial, convivendo com outros conhecimentos em relações equiparadas de respeito.

Quando falamos em multiculturalismo, nem sempre representamos a idéia mais constante dos pós-críticos, por exemplo (MACLAREN, 1997, p 111-123):

- a. o multiculturalismo conservador, que reforça as diferenças, mas pressupondo a inferioridade de grupos raciais, por isso busca anular os costumes dos grupos entendidos como dominados
- b. o multiculturalismo liberal, que defende uma igualdade natural e acredita que todos têm capacidades iguais e, portanto, capazes de competir em igualdade;
- c. o multiculturalismo liberal de esquerda, que defende a igualdade de capacidades, porém atentando para as características que diferem uma raça da outra, mas minimiza as identidades construídas histórica e socialmente e supervaloriza a autenticidade de culturas marginalizadas, invertendo a valorização; e
- d. o multiculturalismo crítico, que entende as diferenças como resultado de lutas sociais mais amplas, rejeita a expectativa de um campo harmônico e a hipótese de massificação dos pontos de vista dos grupos minoritários e acredita que a convivência é necessária sem hierarquias, mas entendendo que o resultado não é de fácil negociação¹

Peter McLaren é uma das grandes referências na divulgação do multiculturalismo crítico e defende que, apesar da superação dos modelos críticos, o multiculturalismo não perde sua base de luta. O autor justifica esta afirmativa quando diz [...] *os debates sobre o*

¹ Dois pontos devem ser levados em consideração: o primeiro é que o autor afirma que os modelos apresentados não encerram todas as configurações possíveis de um espaço multicultural; o segundo se revela justamente ao mostrar uma outra categorização próxima da apresentada, mas com algumas diferenças do multiculturalismo proposto por Semprini (1999, p. 134-142). O modelo político liberal clássico faz a distinção entre a esfera pública e privada. Ao adquirir direitos e deveres se torna cidadão e, portanto, se encontra em um plano de igualdade absoluta, o espaço público é neutro e homogêneo; o modelo liberal multicultural propõe o reconhecimento do papel central das dimensões étnicas e culturais na formação do indivíduo. Em vez de dividir-se em duas esferas em cada indivíduo, o espaço social encontra-se dividido em uma zona central “monocultural”, em que participam, em graus variados, todos os grupos, e em uma quantidade de zonas periféricas, onde cada grupo é autônomo; o modelo multicultural “maximalistas” nega qualquer possibilidade de existência de uma esfera comum. São os fatores culturais, religiosos ou identitários que definem o indivíduo e sua pertença ao grupo; e o multiculturalismo combinado, que prega o gerenciamento das diferenças. Os grupos étnicos e os movimentos sociais são considerados como dados objetivos engendrados pela mudança social, sendo impiedoso acomodar-se.

multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos. (MCLAREN, 1997, p.57).

As teorias pós-críticas têm muitas vezes sido confundidas, talvez pelo mesmo prefixo, com as teorias pós-modernas. Por conta desta confusão, McLaren não se exime de perceber os pontos relevantes sem se afastar dos ideários de justiça social.

[...] a crítica pós-moderna tem sido exemplar em revelar a desesperança das tentativas empirista de transcenderem as condições ideológicas, econômicas e políticas que transformam o mundo em formações sociais e culturais. Ao passo que a teoria social pós-moderna tem avançado na compreensão sobre as políticas de representação e formação de identidade, a apostasia de modismo de determinadas articulações e inflexões pós-modernas da teoria social crítica têm, notadamente, abandonado a linguagem da mudança social, da prática emancipatória e da política transformadora. (MCLAREN, 1997, p.60).

No campo específico do currículo, McLaren critica as formas superficiais de tentativas de valorização das minorias.

Aqueles e aquelas de nós que estão trabalhando em reforma curricular precisam se lançar para além da reportagem de jornal a respeito do debate em torno do 'politicamente correto', tornar o assunto da diferença seriamente e desafiar as críticas que negam a diferença, realizadas pelos multiculturalistas conservadores. Em primeiro lugar, precisamos ir além da aceitação de um ou dois livros latino-americanos ou afro-americanos dentro dos cânones das grandes obras. Em vez disso, precisamos legitimar múltiplas tradições de conhecimento. Ao focalizarmos meramente a 'diversidade', estamos, na realidade, reforçando o poder de discurso das tradições ocidentais que ocupa os contextos dos privilégios sociais. (MCLAREN, 1997, p. 62).

Depois de perceber os afastamentos e coadunâncias das teorias críticas e pós-críticas, ambas com argumentos tão convincentes e relevantes, nos deixam em dúvida para uma tomada de postura por uma ou por outra. Sem tentar cometer as incoerências de fazer uma conjunção, uma miscelânea das duas, mas percebendo a grande contribuição que as duas teorias podem dar para uma construção mais consciente de uma política de currículo, temos SILVA (1999) que faz uma lúcida análise de forma coerente e esclarecedora de como as teorias contribuíram e influenciaram em um olhar diferente sobre as relações que realmente influenciam na construção de um currículo.

A aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma teoria pós-crítica do currículo tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política do poder e uma teorização, que se baseia em formas textuais e discursivas de análise. [...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido [...] O legado das teorias críticas, sobretudo aquele de suas vertentes marxistas, não pode, entretanto, ser facilmente negado. Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca (SILVA, p. 145).

Estas questões de cunho epistemológico buscam apenas referendar este aspecto como um fator que pode influenciar na construção múltipla dos aspectos pedagógicos e programáticos na formação do educador que se pretende, preocupado com a superação de um modelo técnico que, não “percebe” e não trabalha as diferenças. Ao ampliar as concepções e os usos do currículo, pode-se perceber a cultura se relacionar com a escola, ao mesmo tempo reproduzindo, mas também produzindo a construção das dimensões sociais. Portanto, o rompimento com as sacralizadas estruturas ascéticas de currículo vem se estabelecendo de forma gradual (às vezes, até desvirtuada), incentivada por grupos que pretendem reproduzir na escola as grandes discussões travadas na sociedade.

Vem se somando entendimentos, apesar de não estarem amplamente acatados, sobre o papel da escola na construção e legitimação de culturas silenciadas e marginalizadas. Tenta-se libertar da rigidez de programas e disciplinas para atender aos conhecimentos, que foram pelos anos afora introspectados como os legítimos, com a justificativa de serem científicos. A tentativa é formar professores, que ultrapassem a racionalidade cognitiva e instrumental, atingindo uma capacidade de traduzir em práxis as densas relações que se propõem sejam desveladas no aspecto das relações humanas (aluno-aluno, professor-aluno, etc.).

O currículo de formação do educador faz parte de uma construção cultural. Portanto, caso nossas identidades sejam construídas culturalmente, formar para a diversidade é um papel a que a escola precisa estar atenta, assumindo-o como uma de suas funções,

[...] cada momento de nossa vida social contemporânea é cada vez mais – e permanentemente – mediado pela cultura; nesse processo, torna-se bem palpável a idéia de que é impossível separar o “real”, o “material”, o “concreto”, o “vivido” de todas as significações conferidas às práticas, sentimentos identifições aí em questão. [...] Um exame mais cuidadoso pode mostrar que, no centro das lutas pelo poder, cada vez mais estão em jogo lutas simbólicas, lutas pela hegemonia dos sentidos, lutas pela visibilidade de imagens, associadas a determinados grupos, a determinadas causas, a determinadas ações políticas, e assim por diante. Ora se a

cultura está no centro, não haveria como discordar de que a construção de identidades sociais e individuais já não pode ser vista, em nosso tempo, como uma questão pertinente prioritariamente ao campo psicológico (FICHER, 2000, p.21).

Quando estas lutas passaram a ser percebidas como fazendo parte do contexto cultural, em que a escola tem um papel de conduzi-la de forma democrática e até científica², é difícil manter o discurso de neutralidade ou da democracia liberal da escola tradicional. A escola e todos os seus aparatos políticos e pedagógicos precisam dar conta das especificidades da prática pedagógica escolar em novos tempos.

Na realidade moderna, em que o direito à diferença é a todo o tempo reivindicado, em que o currículo é cotidianamente construído dentro dos muros escolares, por todos os seus atores, e consumidos diariamente com informações fragmentadas, o currículo oficial e os educadores precisam redefinir um papel menos tímido e mais determinado na luta pela fixação de determinados sentidos na articulação entre os saberes e seus contextos sociais.

As mudanças profundas no que se refere às questões éticas e morais por exemplo, colocam a escola – em comparação à mídia e ao mundo maior do espetáculo – numa situação de desconforto, de perplexidade e, ao mesmo tempo, de desafio: se, de um lado, os jovens apreendem que já não valem as tradicionais regras de relações entre aluno e professores, entre pais e filhos e se, de outro, parece que o lugar da liberdade confunde-se com uma marca de cigarro, de carro ou de tênis, abre-se aí um espaço absolutamente dinâmico de produção de novos sentidos e, ao mesmo tempo, de redefinição da escola [...] (FICHER, 2000, p. 30).

Planejar um currículo diante da perspectiva cultural pode tornar-se um trabalho muito complexo. Entende-se o currículo como um esboço ordenado do que se deveria transmitir-aprender, ou ainda como um conjunto de objetivos para serem alcançados, ou ainda como uma complexa trama de experiências que o aluno obtém, incluídos os efeitos do currículo oculto. É preciso observar todas as condições do ambiente de aprendizagem. *Quanto mais complexa for a concepção de currículo da qual se parta, muito mais será também a atividade de planejá-lo e diferente será a segurança na previsão da prática que se possa pretender.* (SACRISTÁN e GOMES, 1998, p.56).

Perceber o currículo não apenas como áreas específicas, ou apenas como planejamento e seqüência de conteúdos, leva a práticas educativas a aspirações mais diversas. Para atender a esta diversidade não é prudente centrar as práticas em saberes das disciplinas. Por conta de uma experiência da escola tradicional, na maioria delas, percebe um jeito diferente de tratar o

² Até no campo científico considerado “superior”, no das Ciências Naturais, se pode “provar” que não diferenças entre raças, e que as semelhanças biológicas são imensas entre os homens independentemente de sua cor.

conhecimento é muito estranho a pessoas que passaram anos do ensino fundamental e médio, vendo o ensino como instrução, como modelos reducionistas, que não eram capazes de operar em contextos reais.

É quase impossível para um futuro professor acostumado a experimentar a educação sob este modelo - pautado na racionalidade -, assimilar um currículo que não dê fórmulas, mas sim possibilidades, que exija tomar decisões e realizar julgamentos práticos em situações concretas e abstrair teorias complexas para a tomada de postura diante de um fato, ser um agente político integrado com as questões sociais latentes.

A responsabilidade do currículo de formação do educador se torna um trabalho muito difícil, no qual, primeiro, aparece a desconstrução de modelos, que já estão quase que cristalizados na memória do aluno-professor; depois, a exposição de como a cultura penetra na escola e não pode ser deliberadamente isolada dos conflitos sociais e do papel do educador na transformação desta realidade, e ainda saber articular estas questões mais amplas, com os conteúdos específicos de sua formação.

Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais de ensino (GIROUX, 1997, p.159).

Estes futuros professores são estimulados, não pelo currículo, a levantar questões acerca dos métodos, teorias, técnicas de pesquisa, que possam perceber o outro, mas sim por questões condizentes com a tendência econômica hegemônica subjacente. A preocupação é pragmática, a universidade tem o papel de ensinar a melhor forma de conduzir um conteúdo. O importante a aprender é: como funciona e se o conteúdo específico foi bem aprendido; se o aluno-professor se deixa contaminar pelas questões instrumentais e abre mão da autonomia, na construção e desenvolvimento de um planejamento curricular, dando vez à proliferação de pacotes curriculares que Giroux chama de “à prova de professor”.

O currículo, com todos os seus procedimentos, deve ser articulado para favorecer o professor como intelectual transformador:

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução; é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam,

como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. [...] Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. (Giroux, 1997, p. 161,162).

O currículo que está atento para as questões éticas e políticas torna-se um currículo aberto que se esforça para ser reflexivo na sua construção. Para dar conta desta complexidade ele deve estar sempre em devir.

É nesta interface, ciência em devir e currículo, que poderíamos conceber o currículo em devir; sempre disponibilizado a acolher o seu caráter desestruturante-estruturante, na organização e implementação dos saberes em articulação, onde o homem em educação continuada seria sempre a principal inquietação. Um currículo aberto, ético-politicamente afetado pelo acontecimento, é um currículo que politiza, na medida em que acolhe, reflexivamente, os movimentos contraditórios do real; vive a dialogicidade e a dialeticidade da realidade, portanto; enquanto opção ético-política, disponibiliza-se para desconstruir as reificações sociais e as separações epistemológicas que ainda serve de suporte para as construções curriculares, enquanto um dos artefatos na prática, pouco refletido, mas poderoso na constituição de excludências. (MACEDO, 2002, p.61-62)

Esta perspectiva do currículo como algo inacabado e como potencializador de fomentação ético-política faz parte da complexa, mas urgente, visão de educação, em que qualificação e humanização fazem parte de saberes que não podem ser negligenciados em um currículo de formação de professores, descristalizando práticas curriculares e pedagógicas.

Mesmo porque, é cada vez mais difícil estabelecer paradigmas imutáveis, mesmo as Ciências Naturais têm rompido com as cristalizações de conhecimentos. A exposição a muitos modelos culturais, que estão não apenas procurando se adaptar ao modelo vigente, mas impondo a sua diferença diante do hegemônico, criou a necessidade de produzir possibilidade de coexistência, inclusive nas universidades e escolas, que passaram a ter um papel regulador das relações intergrupais. Diante das dificuldades de se negociar este conflito pelo bom senso, a instituição educacional passa a ser uma mediadora desta negociação. É importante deixar claro que este esquema não ocorre de forma ordenada, abrangente, tampouco destituída de tensão.

Outro ponto fundamental é não considerar a escola como o único setor responsável pelas mudanças de caráter cultural da sociedade e da educação. A escola não pode ser vista como único instrumento legítimo de confronto com modelos hegemônicos e único local onde se forja a marginalização dos diferentes. E também não existe um modelo único para fazer

frente às imposições de um currículo oficial (e/ou oculto) sem compromissos com a democracia, ou melhor, que entenda a democracia diante de um contexto liberal.

No âmbito formal, um caminho para trabalhar com o conhecimento tendo um referencial que vai além dos documentos nacionais de currículo é estabelecer um projeto político-pedagógico. Uma forma de cada instituição traçar seu caminho.

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura a partir da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELLOS, 2002, p. 18).

O projeto torna-se um instrumento para consolidar a autonomia da escola, onde os participantes possam se sentir responsáveis pelo que acontece na instituição, tendo a finalidade de: resgatar a intencionalidade da ação, possibilitando a significação do trabalho; e ser um instrumento de transformação da realidade; dar um referencial de conjunto; ajudar a construir a unidade, superando a fragmentação; proporcionar a racionalização dos esforços e recursos; ser um canal de participação efetiva; aumentar o grau de realização no trabalho; fortalecer o grupo e colaborar na formação dos participantes (VASCONCELLOS, 2002, p. 21).

Ao se ter pensado em um projeto mais amplo, fica mais fácil construir, com base nas estruturas do projeto político-pedagógico, ações que venham a ser próximas da realidade da instituição, atendendo as suas necessidade de cunho pedagógico, em que uma das estratégias é trabalhar por projetos. Precisam ser considerados projetos que tendem a romper com as posturas homogeneizantes e interessados na construção de uma realidade subjetiva diferenciada, sem a redução de uma lógica binária, branco-preto, homem-mulher, normal-deficiente. Os projetos pedagógicos pautados em um interesse em que a cultura merece uma atenção e se distanciam de tentativas eurocêntricas de visitar e praticar o conhecimento e tentam romper com noções de conhecimentos e práticas pedagógicas que se dedicam apenas a formalizar as culturas elitistas.

Para tanto, algumas perspectivas apresentadas por Fernando Hernández (1998, p. 33) como um desafio para repensar a Escola concebida como geradora de cultura e não apenas como local de aprendizagens de conteúdos, tornam-se desafios para um projeto pedagógico:

- A) questionar toda a forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre as representações da realidade baseada em verdades estáveis e objetivas;
- B) reconhecer, diante de qualquer fenômeno que se estude, as concepções que o regem, as versões da realidade que representam e as representações que tratam de influir em e desde elas;
- C) incorporar uma visão crítica que leve a perguntar-se a quem beneficia essa visão dos fatos e a quem marginaliza;
- D) introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vistas diferentes, e que alguns se impõem à frente de outros nem sempre pela força dos argumentos, e sim pelo poder de quem os estabelece;
- E) colocar-se na perspectiva de um “certo relativismo” no sentido de que toda a realidade responde a uma interpretação, e que as interpretações são não inocentes, objetivas e científicas, mas interessadas, pois amparam e medeiam visões de mundo e da realidade que estão conectadas a interesses que quase sempre têm a ver com a estabilidade de um *status quo* e com a hegemonia de certos grupos.

Um projeto que permita o trânsito da diversidade cultural e que tenta manter um diálogo entre as culturas deve estar presente não apenas nas propostas da concepção, em mais um documento folheado, mas ser percebido em todas as instâncias que dimensionam tanto o currículo como os programas, a seleção de conteúdo, etc. Mudar perspectivas de conceber o conhecimento é fundamental, pois os padrões colidem com as culturas marginais.

O currículo tem se mostrado como um evidenciador de uma monocultura, intransigente e impermeável em relação à diversidade. Fazendo com que a comunidade escolar acredite que só existe uma maneira de se “formar”, apreendendo o que está escrito no livro didático. O que se defende é a transparência e a autenticidade cultural via currículo, orientado por um projeto pedagógico em sintonia com os princípios de atenção à diversidade. Os projetos também devem estar atentos para não fazerem apenas uma supervalorização do conhecimento politicamente correto e secundarizar questões de ordem metodológicas, de organização estrutural, avaliação, entre outros tantos fatores que interferem diretamente em um currículo em ação. Portanto, linguagem e poder podem estar sem conexão o que mina os projetos que se pretendem sensíveis ao multiculturalismo.

Os professores, como tradutores do projeto, devem estar preparados para saber lidar com questões como democracia e justiça social, pontos que devem ser trabalhados na graduação. Este currículo formador deve auxiliá-los a perceber como diferentes vozes podem ser construídas em meio a relações pedagógicas específicas.

Priorizar os espaços das práticas reais em vez de modelos prescritivos é uma forma de estabelecer bases mais concretas na promoção de didáticas que não ignoram as diferenças, ponto latente, já que trabalhar com um aluno padrão economiza esforços. É mais fácil ignorar as necessidades especiais, tornando a homogeneização uma prática comum. O professor não vê além dos alunos, não enxerga as pessoas. E a formação do profissional tem negligenciado neste ponto, inclusive com um grupo em especial, o das Pessoas com Necessidade Especiais (Pc/NE).

Com as políticas de integração, de educação para todos, é muito fácil ter alunos com deficiência nos bancos escolares. Além das diferenças muito trabalhadas pela literatura como etnia, gênero e língua, existe esta (deficientes) que é pouco evidenciada nos Estudos Culturais. Apesar de pertinente, pois o universo de deficiente é tão cheio de conflitos, estereotipagens, que o deficiente acaba por construir sua própria cultura. No caso do deficiente auditivo, até com uma língua diferenciada (Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS).

Uma abordagem multicultural, que se propõe superar as propostas que limitem a apelar para o respeito, tolerância e convivência pacífica, sendo crítica, deve enfatizar os processos institucionais que gerem o currículo como *uma peça do sistema cultural*. Já que:

[...] parece necessário que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presentes no concreto da sala de aula onde desenvolve o processo de aprendizagem. O propósito é evitar que, em nome de uma valorização da pluralidade presente na sociedade, se reduza a educação multicultural a um elenco de tópicos versando sobre características étnicas e culturais da população.[...] Pesquisar os universos culturais dos estudantes passa, então, a ser tarefa indispensável nessa abordagem, a fim de que intenções multiculturais críticas não redundem em práticas pedagógicas distanciadas das vivências e das culturas de alunos e de futuros professores (CANEN e MOREIRA, 2001, p.31-32).

A formação deve ajudar na fomentação de práticas que assegurem uma concretização do currículo preocupado com esta minoria. Alguns pontos delineados a seguir são importantes como orientações na formação. Formar o professor para ser um organizador da interação dos alunos com o objeto do conhecimento. Saber educar para que as atividades sejam significativas e estimulem o potencial, inclusive de forma cooperativa.

O perfil do docente desejável é o do profissional capaz de analisar o contexto em que se desenvolve sua atividade e de planejá-la; de dar respostas a uma sociedade em mudança; e de combinar um ensino para todos, na etapa da educação obrigatória, com as diferenças individuais de modo que sejam superadas as desigualdades, mas, ao mesmo tempo, que seja estimulada a diversidade latente nos sujeitos (GONZALEZ, 2002, p. 244).

Responder à diversidade das necessidades especiais não é tarefa fácil, contudo a universidade, no seu compromisso de formar para o diverso, deve tratar de conhecimentos sobre o planejamento e ações específicas para responder às necessidades como: criação de ambiente de aprendizagens efetiva; garantia da motivação e da concentração dos alunos; promoção de igualdade de oportunidades por meio das abordagens de ensino; uso de abordagens de avaliação apropriadas e estabelecimento de metas de aprendizagem (MITTER, 2003, p.146).

Tem algo que a formação do educador pode não oferecer aos futuros professores, mas, sem dúvida, pode estimular, que é a sensibilidade. Muitos dos processos de ensino ao deficiente vão além de ter decorado todo o discurso sobre a concepção multiculturalista de currículo, de estar treinado para planejar atividades inclusivas, saber selecionar conteúdos, trazer estratégias de ensino para uma turma inclusiva ou proporcionar a avaliação adequada. Saber operar esta complexidade com sensibilidade e compromisso político é tão importante quanto assegurar uma formação cuidadosa às pessoas com necessidades especiais³.

Afinal, a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de determinados diagnósticos, mas deve se orientar para os movimentos interpessoais e as variadas esferas de competência. Ter sensibilidade é fundamental para ter habilidade de saber flexibilizar, de ver os alunos em sua amplitude, com necessidades, anseios e desigualdades. Este modo de pensar o currículo em suas amplas dimensões, epistemológica, pedagógica e política, fica deslocado da estrutura que hoje ainda vive as universidades e as escolas. A escola de hoje está muito arraigada a modelos tradicionais de pensar e gerir o conhecimento. A escola, como está instituída, por mais que queira, jamais vai dar conta de enfrentar, dentro de seu universo com um único instrumental teórico pedagógico e curricular, toda a diversidade. A sociedade tem que instrumentalizar e legitimar essas e outras expressões

³ O termo pessoas com necessidades especiais com implicações teórico-práticas busca alterar concepções e terminologias pejorativas da deficiência, por exemplo, débil, imbecil, excepcional, incapaz, que tendem a enfatizar as dificuldades e carências dos indivíduos em detrimento de suas potencialidades.

que estão fora da prática pedagógica escolar, sob pena de ver todo um projeto de diversidade fracassar.

CAPÍTULO II - IDENTIDADE E DIFERENÇA, UMA CONEXÃO COM O CURRÍCULO E AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Vê-se, com frequência, vitimizado por quem o cerca, ocupando este lugar, atormentado pela urgência de evitar a vitimização; isto por meio de estratégias que invertam as posições e que façam dele alguém sempre atento a todas as possibilidades de golpe e capaz de evitá-los, antecipando o golpe, só que, agora, na vitimização do outro.

Marlene Guirado

Qual é a identidade do deficiente? Esta pergunta não pode ser respondida de forma simples. É notório que, quando a deficiência nos salta aos olhos, como uma deformação física, o que o outro vê é um “aleijado”, uma pessoa diferente, é um deficiente. Mas ao defrontarmos esse deficiente físico com um surdo, podemos notar que esses são diferentes, suas necessidades não são as mesmas. Como configurar esses fatos para entender a colocação do deficiente físico e o auditivo em uma mesma categoria? O que os identifica?

Neste primeiro momento, podemos constatar que diversas identidades emergem diversas diferenças, e a compreensão do ser diferente chega através de uma construção lógica em que o irregular é excluído. É preciso estar atento, pois, a identidade é relacional, o outro é necessário para que se possa construir sua identidade. A alteridade surge aí, e é percebendo o seu “alter” e determinando as diferenças, que se começa a estabelecer em quem sou “melhor”, podendo levar ao surgimento de questões de superioridade.

Diante das todas estas questões brevemente resumidas acima, jogadas de forma meio desconexa, percebemos quão complexa é a questão de se identificar e se sentir fazendo parte de um grupo. Apesar de sabermos que o que predomina é a irregularidade, existe algo que identifica os deficientes, o sentimento de estarem fora do padrão e que, portanto, é vedada a sua participação plena nas construções sociais. O que emerge é a condição de excluído. Exclusão e inclusão são duas palavras muito utilizadas no campo do conhecimento a respeito do deficiente a ponto de remetê-las a uma ligação direta com o tema. Este tema

(inclusão/exclusão) nos leva à origem desta noção de pertencimento, o que nos faz analisar a relação destas palavras com os conceitos de identidade e diferença.

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence e sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteira, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2003, p. 82).

Pertencer a um grupo e se identificar com este não é em si um problema, pelo contrário, a identificação traz traços positivos. O que realmente dificulta a relação entre identidade e diferença são as relações de poder que as permeiam. A hierarquização é um dos pontos que desintegram a conduta desejável de se sentir pertencente a um grupo. O improprio, então, se transfere para o outro, do mesmo modo como este é visto. Ao colocar o diferente como o oposto ou inferior indesejável, maculam-se as possibilidades de convivência aceitável, visto que harmonioso seria um termo pouco possível de ser usado, pois esta palavra pode trazer a negação de um conflito real, que sempre existiria por conta das tensões, que são inerentes a toda relação de poder. Ou, por outro lado, a harmonia poderia dar uma idéia falsa, já que, por trás de uma relação supostamente harmoniosa, podem-se esconder traços de submissão e opressão, em que são estas as condições que podem mascarar os conflitos gerados pela diferença. Assunção da identidade, fundada na diferença.

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder de definir a identidade e de marcar a diferença não podem ser separadas das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferença é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas (SILVA, 2003, p. 81).

Para complementar, é preciso entender também que a identidade e a diferença não são algo fixo, já que “são elementos passivos da cultura”, com mudanças feitas a partir de atribuições de sentido, construídos pelo mundo social em constante processo.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2003, p. 97).

Além das duas categorias inicialmente apresentadas (identidade/diferença – poder, identidade/diferença - transitoriedade), há uma terceira, que também tem uma relação estreita com o entendimento da identidade e da diferença. Um dos pontos em que podemos perceber a identidade é vislumbrá-la como algo que está ligado a estruturas da linguagem discursiva e narrativa. As circunstâncias culturais, históricas e institucionais constroem significados, que passam a se envolver e envolver os outros nos discursos. Podemos dizer que existem discursos e narrativas de igualdade. A identidade e a diferença são resultados de criação lingüística, do sentido e da posição que damos/assumimos diante desse outro.

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação lingüística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas, como tendemos a tomá-las como dadas, com “fatos da vida”, com frequência, esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas (SILVA, 2003, p. 76).

O discurso, sendo um processo de construção social, é negociado pelos participantes, não é algo que já vem estabelecido. A mediação dos discursos depende das relações estabelecidas fora do “eu”, condicionadas às questões sociais e históricas.

É, portanto, a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós. [...] O que somos. Nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro (LOPES, 2002, p. 32).

Percebendo as relações que estão intrinsecamente ligadas às questões de identidade e diferença, em que estas são definidas. A subjetividade, com seu caráter não-fixo, fazendo-nos a imaginar a força com que os sistemas simbólicos levam avante as divisões e desigualdades sociais. Portanto, ao questionarmos as contorções sociais, como elas são organizadas, quem as influencia, as relações de poder subjacentes, mediadas pelos discursos, questiona-se também a identidade. As identidades passam a ser contestadas.

O ponto importante que desejo enfatizar aqui é que nossas identidades envolvem articulações pré-discursivas (material e discursivas) semióticas e estão sempre relacionadas às práticas sociais materiais de uma formação social mais ampla. Identidades são conseqüentemente vistas pelos/as criticalistas como uma forma de trabalho produtivo no qual elas são criadas, contextualizadas, recontextualizadas a partir de co-padrões intertextuais específicos de relações de significados dos seus usos (MCLAREN, 1997, p.46).

As identidades são construídas dentro de contextos, discursivamente extraídas de formas de relacionalidade. A construção da identidade é uma construção social; as questões que vão identificar o indivíduo no futuro são introjectadas desde a infância e progressivamente interiorizadas e reguladas pelos discursos e ações dos outros. Porém esta etapa é aumentada cada vez que o indivíduo amplia seus horizontes no mundo social, tornando a formação da identidade mais complexa, problemática e até contraditória.

Sem a intenção de uma abordagem mais completa do tema, não se pode deixar de perceber que a identidade é um produto de um sistema representacional. Há um argumento que as representações precedem as identidades.

Nos seus termos, o caso limite é aquele em que as condições para a aceitação de uma nova representação acarretam a dissolução de uma identidade existente – o que significa mudança para o indivíduo ou abandono, dissidência, cisma ou reorganização para o grupo. A identidade então, não é uma coisa, como uma atitude ou crença determinadas, mas a força ou poder que liga uma pessoa ou grupo a uma atitude ou crença; numa palavra, a uma representação. A identidade é uma luta pelo reconhecimento, e a alteridade é construída no decorrer desta luta. A identidade, então, é, antes de mais nada, separação e diferenciação do outro, portanto, a íntima relação entre o eu e a identidade, ambos são construções da diferença (DUVEN, 2002, p. 98/99).

Diante de todo este aparato relacional, em que os discursos e as suas representações podem gerar uma afirmação de identidade, ou, como dito, criar a dissolução de uma identidade existente. Uma criança, ao nascer, tende a construir sua identidade a partir das suas relações. A questão do gênero talvez seja um dos pontos iniciais, pois, desde pequeno, já se determinam quais as posturas autorizadas por uma criança de um sexo feminino. Sua identidade de gênero é regulada pelos discursos e ação dos outros. Mais tarde, esta criança ao se perceber pobre, constrói novas representações. Ao ver o outro, ela nota que o seu tom de pele é comum no lugar onde mora, mas, ao se afastar deste local, percebe que a tez pode causar uma diferença nas relações estabelecidas com as pessoas de outra cor de pele, que sua cor é relevante no olhar do outro.

Neste percurso, por sua condição de pobreza, contrai uma rubéola que, não tratada, causa uma cegueira, e, agora, ela já não é apenas uma criança pobre, é uma menina, pobre, negra e cega. Não só isso: com o convívio, percebe que quem tem acesso a uma instituição educacional pode aprender, por meio do Braille, a ler e escrever, e quem é letrado conhece melhor os seus direitos e pode perseguir uma carreira acadêmica, até porque existe uma política de cotas que lhe atende. Como em sua casa tem uma televisão e um rádio, ela percebe

que nem tudo é diferente, pois a música de que ela gosta é também a da preferência da filha da patroa de sua mãe, que o seu desejo de consumo é ter uma sandália da marca que ela ouve na propaganda da televisão e sabe que muitas outras garotas de sua idade também a desejam⁴. Qual identidade terá esta menina, pobre, negra, estudante, cega e consumidora da indústria cultural capitalista? É por todo este aparato de conexões de diferenças que Stuart Hall (2002) afirma que existe, hoje, uma crise de identidade, pois os quadros de referências tornaram-se instáveis, e as identidades unificadas e estáveis então se fragmentando. Com esta análise postula-se que não existe uma identidade, mas identidades⁵.

Kathryn Woodward (2003) aproxima esta questão das identidades ao argumentar sobre a estreita relação entre identidade e diferença e discute também a relação entre identidade e subjetividade. Para tanto ela faz uma análise das identidades e diferenças entre sérvios e croatas, quando em um momento histórico, faziam parte de uma identidade nacional (Iugoslávia), que se desmancha e se tornam duas identidades diferentes.

Em outras palavras, a afirmação das identidades nacionais é historicamente específica. Embora se possa remontar as raízes das identidades nacionais em jogo na antiga Iugoslávia à história das comunidades que existiam no interior daquele território, o conflito entre elas surge em um momento particular. Neste sentido, a emergência dessas diferentes identidades é histórica; ela está localizada em um ponto específico no tempo. Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos. Os sérvios, os bósnios e os croatas tentam reafirmar suas identidades, supostamente perdidas, buscando-as no passado, embora, ao fazê-lo eles possam estar realmente produzindo novas identidades (WOODWARD, 2003, p. 11).

O que cria a base da discussão da identidade ou identidades⁶ é a polarização entre os *essencialistas* e os *não-essencialistas*. Acreditar que a identidade é única, sugere que a cultura que constitui esta identidade é imutável, que as características não se alteram com o tempo. Já pensar em identidades denota que as diferenças são a base da discussão, apostando que a identidade não pode ser fixa, tampouco verdadeira ou falsa. Supõe-se a “intervenção” do sujeito.

⁴ É claro que não podemos deixar de fora da discussão a questão do sujeito na constituição do seu ego.

⁵ É bom ressaltar que alguns grupos organizados não compartilham com o autor esta idéia de diversas identidades, acreditam que a diversidade de identidade só acontece com aqueles que estão contaminados pelos apelos liberais de igualdade, em que suas características individuais devem sublimar do conceito de homem universal. Portanto não conseguem perceber e nem construir a sua própria identidade. Estes grupos geralmente atendem a um apelo de uma identidade pautada em questões históricas ou biológicas.

⁶ Que não se crie aí uma confusão entre a questão da identidade geral, no campo da Filosofia, e a identidade do sujeito.

A sociedade moderna extinguiu a idéia de uma identidade integral, originária. Ela coloca sob o contexto concepções éticas, raciais e nacionais de identidade. A identidade sobrevive no intervalo entre a inversão e a emergência. O conceito de identidade deve ser não-essencialista, estratégico e posicional. Não deve se referir a uma identidade cultural de um eu coletivo, capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural, ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças.

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele⁷, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta (HALL, 2003, p.107).

As identidades são múltiplas, construídas ao longo de discursos, práticas e posições. Elas tem a ver tanto com a inversão da tradição quanto com a própria tradição, são construídas dentro e não fora do discurso, que nós precisamos compreendê-las como produzidas e locais, históricas e institucionais, específicas no interior do jogo do poder. As identidades são construídas por meio da diferença, são posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora sabendo que são representações, a partir do lugar do Outro. Ele tem que se posicionar sobre essa realidade e ao fazê-lo ascende como sujeito, com sua própria identidade. O sujeito é obrigado a ocupar o seu lugar. Colocar-se de um lado e os demais de outro é perigoso, caso não se esteja atento para a diversidade cultural e a teia de relações que se torna um emaranhado de identidades, construídas com valores hegemônicos ou não.

Não basta estar atento para a diversidade, deve-se perceber que existe uma dificuldade para a expressão desta diversidade. É preciso permitir que esta seja entendida e respeitada como uma outra, que não é superior ou subalterna, e que necessita de uma experiência de análise dos fatores de opressão e as estratégias de ressignificação das diversidades culturais no quadro plural que estas apontam.

A afirmação da diversidade cultural, anulada pelo discurso dos vencedores, é contra-hegemônica. É um desmonte crítico das verdades estabelecidas, uma multiplicidade arrasadora que retraça o mapa da geografia identitária de uma sociedade e de uma nação construída sobre representações congeladas de si mesma. As novas identidades, não reconhecidas pelo processo da opressão e da desigualdade, quebram o espelho narcísico e impõem à cultura respeito ao diverso. O igualitarismo de hoje não é o

⁷ Ernest Laclau.

igualitarismo de ontem, pensado por Rousseau ou por Babeuf, como homogeneização e nivelamento das necessidades [...] o igualitarismo de hoje passa pela política do reconhecimento das diversidades culturais que sempre existiram, mas longe da atenção pública (CARONE, 1998, p.181).

As questões de identidade, como já foram bastante discutidas, estão intrinsecamente ligadas a relações sociais, que são percebidas no dia-a-dia e que se propagaram entre o povo. E como tema que tem sido muito debatido nas instituições, uma delas já percebeu, melhor dizendo, foi obrigada a perceber, que é preciso estar atenta para acompanhar o trem da história: a Escola. Por muito tempo, em nome da igualdade, a Escola encorajava os alunos e os professores a ignorarem as diferenças. Tudo isso referendado por um currículo nacional que era “igual” para todos. Contudo, sabe-se, hoje, que este ocultamento da diferença não é um objetivo realista, nem desejável, pois ele transmite aos alunos a mensagem de que as diferenças são algo que não pode ou não deve ser comentado. Um objetivo coerente é explorar honestamente as diferenças e entender que a “identidade” curricular não é fixa, nem estável.

A Política educacional nacional faz referências às questões da diferença na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e elas são mais objetivamente tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esta políticas também se referem de forma concreta ao trato das diferenças na escola. Nos seus documentos, os PCNs sustentam teoricamente conceitos como: pluralidade cultural, transversalidade, ética, cidadania e autonomia. Outra coisa é a abordagem que o currículo faz de diferenças subjetivas de seus partícipes. Um dos temas tratados nos documentos é a pluralidade cultural, fazendo referência às questões das desigualdades sociais e ações excludentes reforçadas pela escola.

Entretanto, a concepção de pluralidade está fundamentada numa visão hegemônica e não dialética entre a diversidade cultural (o particular) e as características comuns (universais). Concebem através de uma abordagem de cunho essencialista o ser humano numa dimensão universal, e a humanidade como manifestação de formas concretas e diversas do ser humano. A diversidade é vista então como constitutiva da natureza humana e como fator de determinação da identidade nacional (OLIVEIRA, 2004, p.46).

Esta visão acaba por reforçar a idéia de que existe um “normal” e que este aceita os outros de forma consensual, e postula um argumento de que “a normalidade hospeda o diverso”. Apesar destes pontos obscuros, o texto dos PCNs tenta argumentar que a educação é um meio importante para que se estabeleça uma mudança de postura em relação ao diferente.

Esse “deslize” na proposta oficial do trato com a pluralidade cultural acaba por manter os alunos em lados opostos em relação à normalidade e a diferença, ou entre o “diamante” e o “latão”.

O/a aluno/a “diamante” tem privilégios, sendo valorizado/a como pessoa e estimulada a sua auto-estima. Já o/a aluno/a “latão” é negado/a como pessoa, negado/a em suas potencialidades humanas e sendo estimulada a sua baixa auto-estima. Representação social de superioridade de uns e inferioridade de outros materializada na prática pedagógica meritocrática, competitiva e antidialógica. Assim o/a aluno/a “diamante” competente constitui-se no referencial identitário do processo escolar, o “ser” e o/a aluno/a “latão”, o “não –ser”, o/a negado/a, já que “não serve para nada”, visto/a como inútil para a escola e para a sociedade (OLIVEIRA, 2004, p.142).

Entender melhor a questão da identidade e diferença é preciso para se perceber o alcance que pode ter suas representações. Representações estas que se ligam aos sistemas de poder. Portanto, existe uma crítica da identidade e da diferença e as suas formas de representação. *Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação* (SILVA, 2003, p.91/92). A escola, com seus instrumentos curriculares e pedagógicos, deveria ser capaz de desenvolver um posicionamento crítico em relação às representações da identidade e diferença⁸.

Para tanto, a necessidade de se perceber as questões políticas da diferença e sua tradução no currículo são fundantes. O currículo pautado no entendimento plural sem se fixar na hegemonia de um modelo é uma meta. Em termos prático-pedagógicos, o que se vê é a ênfase na instrução, no ensino, assimilação e reprodução de conteúdos e uma subordinação ao mundo do trabalho (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 83).

[...] para as questões epistemológicas e educacionais é que a identidade se constrói/cria/emerge na diferença, ou seja, a identidade tem como substrato a diferença, implicando, portanto e necessariamente, a interatividade entre diferenças, daí por que se pensar em termos de pedagogias da diferença num horizonte político da educação em termos de convivência da diferença. [...] uma certa identidade curricular tem como fundamento e gênese a interatividade entre expressões curriculares distintas, plurais [...] (LIMA JUNIOR, 2003, p. 95).

Colocar as discussões sobre identidade e diferença no seio da escola é uma tarefa difícil, mesmo porque as críticas que motivam um olhar para a diferença como substrato da

⁸ A questão da representação implica em dizer que o sujeito deve/pode se posicionar em frente do diferente e a identidade, ou seja, de um modo geral aplicando ao próprio currículo a problemática da diferença/identidade, vemos que se trata de uma identidade histórico-social. Na verdade, ele a constrói.

identidade ainda estão patinando nos modelos estabelecidos de currículo que ainda trabalham uma perspectiva de hegemonia. Já existem algumas escolas⁹ que se mostram atentas às questões das diferenças. Os processos programáticos e pedagógicos do currículo podem apontar para um desvelamento da pluralidade cultural, todavia, eles podem cometer alguns equívocos, que tornam inócua a contribuição de um novo olhar para o diferente. Por exemplo, uma escola que não deixa passar em branco a questão do deficiente. Para tanto, a escola resolve fazer em um dia especial, discussões, sensibilização com depoimentos de deficientes e/ou familiares, oficinas, apresentações, visitas a instituições entre outras dinâmicas para tratar do universo da pessoa com necessidades especiais.

Em um dia, podemos gerar alguns desequilíbrios no pensar o deficiente, entretanto, o fato de ser um momento isolado demonstra que esta preocupação é um ato fora do dia-a-dia do currículo. Outro ponto é que seria impossível dar uma dimensão real do universo de deficiente. Compreender que esta parcela da sociedade faz parte da história e que, no cotidiano, tendemos a não ver estes indivíduos ou, então, enxergamos de forma estereotipada as potencialidades, os desejos e as agruras porque passa o deficiente.

Segundo Spon-Shevin (1999, p. 191 apud Sparks & Force (1989)), precisa-se estar atento com a promoção de um chamado “currículo turista”, que apresenta a diferença como algo exótico. Outro ponto indesejável é a colocação das pessoas com necessidades especiais de “sucesso” como referência. Ao mostrar Ludwig Van Beethoven como um surdo que era genial e teve o reconhecimento, ou Antônio Francisco Lisboa, o “Aleijadinho”, como um deficiente físico que fez história, com suas obras de arte. Apesar de ser um recurso possível para mostrar potencialidades, muitas vezes inimagináveis em um deficiente, deixa de lado o deficiente comum, que não precisa ser genial para ser compreendido e respeitado.

Ao apontar exceções, corre-se o risco de generalizações deformadas. Outro exemplo: nos filmes de Hollywood, todos os autistas têm alguma genialidade em uma área do conhecimento. A idéia que se passa é de que todo autista é excepcional em um conhecimento específico, sobretudo nas questões da área de exatas. Isto não é de fato real, uma parcela de autista pode vir a desenvolver talentos, sem ser uma regra para este tipo de deficiência.

Para se tornar integrante da sociedade as pessoas com necessidades especiais, não precisariam ser “heróis”, que, apesar de suas impossibilidades físicas, cognitivas e sensoriais, conseguem se destacar em um campo específico. Pode-se, com este tipo de referência, esconder ou mascarar o diferente, e, apesar da tentativa de dar visibilidade ao outro, que vive

⁹ Muitas delas por uma imposição de uma política pública de currículo que “obriga” as escolas a tratar de temas como a pluralidade cultural.

em um mundo obscuro, pode deformar uma visão, categorizando os deficientes entre “pobres mortais infortunados” e os iluminados, como merecedores de todo o respeito, tendendo a uma visão maniqueísta do deficiente, entre os que conseguem superar a deficiência e os que apenas sobrevivem às realidades do mundo concreto.

Os deficientes são uma minoria muito diversificada, e existem vários fatores que os diferenciam, apesar de sua pretensa identidade de pessoa com necessidades especiais. A escola precisa estar atenta também para este ponto. É sugerido que se pense não apenas em sua identidade, mas também nas diferenças mais profundas que são postas por vários fatores.

O que torna os deficientes diferentes? Que conseqüências isto traz na sua relação com o outro? No documentário *Travessias do Silêncio* (RJ, 2003), dirigido por Dorrit Harazim, expõem-se os vários desafios impostos pela surdez, discute-se, a partir de depoimentos de quem vive de perto o problema da falta de audição, o uso de aparelhos, a oralidade ou o aprendizado da linguagem de sinais. Há vários relatos de surdos que tiveram a oralidade como sua principal fonte de comunicação com a sociedade, sempre uma imposição da família (geralmente de classe média alta) que acreditava que esta era a forma mais adequada de fazer com que seus filhos pudessem interagir de forma mais “normal” com a sociedade. Diante disto, percebemos que o interesse dos pais era adaptar as dificuldades de comunicação inerente ao surdo, para que este não tivesse que se utilizar de subterfúgios, como era considerada por eles a língua de sinais, para se fazer entender na comunicação.

A idéia defendida pelos oralistas é a de tornar o surdo mais independente, já que, com a leitura orofacial e a fala, mesmo que não totalmente compreensível devido às dificuldades de articulação correta dos fonemas, o timbre e a entonação, o surdo não precisaria de recursos que a sociedade em geral utiliza como códigos “naturais” de comunicação. Em uma análise crítica, percebemos que a tentativa neste caso é de minimizar a diferença na tentativa de ser parte integrante da camada da população considerada normal. Existe aí uma busca de uma identidade hegemônica, muitas vezes violenta¹⁰, para se enquadrar a um padrão.

Neste mesmo documentário citado, havia relatos de surdos, que se utilizavam apenas da linguagem de sinais e diziam que, apesar de reconhecer as limitações, não gostariam de ter a oralidade como recurso, já que a LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) era a linguagem mais adequada para o mundo deles. Percebemos aí uma busca de uma identidade em um mundo que não é o hegemônico. Onde a diferença acaba por ser reforçada na busca de uma identidade.

¹⁰ Nos relatos, os surdos diziam que seus pais e professores batiam em suas mãos para não utilizarem uma linguagem não-verbal.

Outro ponto intrigante neste documentário é quando o rapaz oralizado diz que, quando adulto, aprendeu a língua de sinais, e isto foi uma liberdade para ele, já que falar o português era um exercício muito grande, como pensar nas palavras que se deveriam usar para tornar a frase inteligível. Já com os sinais este esforço desaparece, e, portanto, utilizar a LIBRAS era um ato de liberdade. Neste ponto, enfatizamos que a oralidade é apenas uma tentativa de se integrar ao mundo dos não-surdos, mas que o caráter identitário do surdo está pautado na diferença, ou seja, a linguagem diferente por eles utilizada é um ponto importante no entendimento do mundo do surdo.

Vale ainda perceber que a força do poder determina o que é importante aprender fora dos padrões normais de comunicação. É o poder econômico que tem determinado a inclusão do currículo de uma língua estrangeira no país: o inglês, mesmo estando situados em um continente onde todos os outros países ao seu redor são de língua espanhola. Em outro momento histórico, pela força do poder cultural, esta língua era o francês, e, em um passado mais distante, pela força do poder da Igreja, era o latim. O mundo dos surdos não tem poder em nenhum destes três aspectos (econômico, cultural ou religioso) para que se crie uma demanda do ensino de uma outra língua para a sociedade em geral, a linguagem de sinais. Não estamos com isto defendendo que todos, pela força do currículo oficial, tenham que aprender a LIBRAS, mas é legítimo pensar que a LIBRAS é uma segunda língua e que, portanto é passível de se tornar uma opção para que os surdos e não surdos possam ter, na tentativa de interagir com este grupo, uma outra língua.

Neste universo tão complexo em que se estabelece a relação entre identidade e diferença, percebemos que é preciso estarmos atentos aos fatores que determinam a identidade/diferença e à maneira como estas estruturas podem estar expostas (ou ocultas) no mundo social onde a escola é um meio de reprodução. Nos discursos, oficiais ou não, existe um reforço de uma identidade dominante e, muitas vezes, uma negação ou folclorização das diferenças. Na discussão sobre a diferença, existe um terreno muito estável, pois reconhecer as diferenças é um ato desejável, porém este estímulo à diferença pode ser um estímulo ao isolamento. Pode acontecer também de se estabelecer um trabalho que trate a diferença de modo abstrato e que não toque a sensibilidade dos componentes do contexto. O professor precisa estar mais próximo com esta discussão sobre a diferença para ser capaz de fazer uma crítica aos processos de construção social dos significados, que nos constroem e que constroem os outros e o mundo à nossa volta.

CAPÍTULO III - PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PC/NE) E CURRÍCULO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

O estigma tem a sua própria história, servindo como meio de controle social, entre o que é desviante e o normal.[...].

E. Goffman (1998)

A tão festejada inclusão social¹¹ é sempre um processo cheio de boas intenções e também de muitas falhas de perspectivas. As minorias têm construído muitos espaços de lutas para tentar uma inserção verdadeira nos vários âmbitos. A necessidade é de criar não privilégios, como alguns apregoam¹², mas sim o reconhecimento de que o gênero, a etnia ou condição sensório-motora têm um legado de exclusão, desrespeito e omissão e, portanto, políticas reparadoras e de afirmação da cidadania são imprescindíveis para estabelecer uma sociedade com um olhar diferenciado para suas identidades.

O acesso e permanência nas instituições escolares são pontos de grande relevância para se estabelecer uma perspectiva mais democrática no trato com as minorias. É na escola que observamos como é difícil se concretizar uma verdadeira ação inclusiva. A falsa democracia tem atrapalhado a visão de que a exclusão existe de fato, mas sempre são amenizadas pelas metanarrativas democráticas ou pela simples negligência em fatores decisivos na sustentação de políticas inclusivas.

Dispor de leis que garantam o recebimento de crianças com deficiências nas escolas de ensino regular pode parecer uma atitude democrática, contudo, antes de se divulgar o caráter acolhedor das instituições de ensino oficial, é preciso verificar outros fatores que vão para além do acesso e que são fundamentais, tanto do ponto de vista externo, como meios de transportes adaptados para a condução, quanto do interno, como adaptações curriculares para atender as demandas criadas por uma criança deficiente nas classes regulares. Só assim,

¹¹ Pelas organizações tanto da esfera pública quanto não-governamental e conta com o aceite da sociedade em geral, que já percebe que não ser possível fechar os olhos para os diferentes.

¹² A questão das cotas é um bom exemplo de rejeição a políticas inclusivas sob a justificativa de ser injusto dar privilégios a quem quer que seja.

cercando-se de todos os cuidados, refletir-se-á sobre uma política que produza instrumentos para que se quebrem hegemonias excludentes.

O discurso contemporâneo de democracia, apesar de reconhecer as especificidades do trato com grupos diferenciados, ainda não conseguiu materializá-lo. A escola ainda comete equívocos de reforçar posturas discriminatórias e homogeneizantes, importando valores de uma cultura única, a hegemônica. Fatores simples que parecem irrelevantes ainda são comuns, pois nas escolas é difícil encontrar cadeira para canhotos, já que a maioria é destra, os canhotos que encontrem uma forma de se acomodar. Isto é um problema menor, mas que pode ilustrar o caráter homogeneizante, falando apenas do aspecto físico.

Ana Célia da Silva revelou em sua dissertação¹³ um outro ponto discriminatório, os livros didáticos. Na sua maioria, as crianças que ilustram os livros são brancas. Quando aparecem negros, eles estão sempre ligados a atividades depreciativas. Não temos conhecimento de algum estudo semelhante sobre a presença dos deficientes nos livros didáticos e paradidáticos, mas acreditamos que os resultados seriam semelhantes quanto à presença ou, melhor dizendo, à ausência destas pessoas.

As Pessoas com Necessidades Especiais (Pc/NE) têm seu universo ignorado, o que é refletido na escola e em outros espaços de convivência. O desconhecimento sobre suas capacidades, angústias e necessidades dá lugar a sentimentos de pena, asco ou indiferença.

Todos esses meandros por que passa a educação inclusiva tem sido reforçada por um currículo que não está atento às transformações de pensamento ocorridas; ou mesmo, apesar de mudanças impostas por determinações legais, estas não se concretizam, o que dá vazão ao reforço da exclusão.

No final do século XX, começou a se popularizar e se legitimar um movimento que defendia a integração social. Ele consistia em um grande aparato, com muitas frentes para eliminar pontos excludentes impostos ao deficiente. Uma das frentes era a educação. Para tanto, seriam necessárias mudanças sistemáticas nos currículos já que [...] *não é possível alunos diferentes aprenderem em igual medida, qualitativa e quantitativamente. [...] os modelos prescritivos, os procedimentos, os métodos e os instrumentos utilizados até então já não dão conta desse cenário complexo* (PASSOS, 2002, p.109).

Historicamente, podemos situar o pensamento sobre o deficiente em diferentes perspectivas, pois o olhar para com o diferente sofreu influências de um conjunto de fatores, que mudam em cada sociedade, como fundamentos filosóficos, religiosos e econômicos, que

¹³ Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão oral de primeiro grau, nível 1. FACED/UFBA, dissertação de Mestrado, 1988.

permeiam a história da humanidade e que enveredam hoje no paradigma da inclusão social. Contudo, até chegar a este pensamento moderno, os portadores de necessidades especiais percorreram um caminho duro, muitas vezes cruel (claro que levando em conta a moral da sociedade vigente).

Nos períodos antigos, era muito difícil encontrar o papel social do deficiente. Os pensamentos pragmáticos de uma sociedade, de recurso escassos, poderiam não ver sentido em manter no convívio social alguém que não contribuía efetivamente na produção. Ou até mesmo algumas crenças, elaboradas em cima do desconhecido levaram à estigmatização dos deficientes. Em momentos em que a ciência estava em desvantagem em relação à teologia, o desconhecido era explicado de uma forma metafísica, levando em conta crenças e interesses da casta clerical e aristocrata. As referências ao tratamento do deficiente remontam ao chamado “berço das civilizações”, à Grécia (apesar de ter consciência de que a história não se inicia neste período ou é significativa apenas nesta região). A mitologia grega traz em seus contos a história de Procrusto, que encurtava ou alongava seus prisioneiros, colocando-os em uma “maca” padrão para o transporte. Este mito pode subscrever um tema que inicia qualquer discussão a respeito dos diferentes e o estabelecimento de padrões:

[...] a pessoa com deficiência, ao se desviar de determinada norma (em aspectos psicossociais, comportamentais, cognitivos, físicos) é estigmatizada. O estigma diz respeito ao modo depreciativo de avaliar as diferenças ou características desta pessoa. Estas avaliações depreciativas, muitas vezes, são mais difíceis para pessoas com deficiência do que as possíveis dificuldades provenientes do seu estado porque influenciam sobremaneira as atitudes e ações direcionadas a sua pessoa. (MAGALHÃES, 2002, p. 25).

No mesmo contexto histórico, os espartanos se destacavam na relação com os “anormais”. Sendo uma sociedade militarista, os “incapacitados” de exercer funções específicas no plano de guerras não tinham um papel efetivo nesta sociedade, portanto eram sumariamente eliminados. Trata-se, portanto, da instituição de uma hegemonia político-econômica.

No período feudal, os pensamentos vão se modificando diante do crescimento do cristianismo, e a sociedade passa a ser organizada à luz das instituições religiosas. *O indivíduo que não se enquadra no padrão considerado normal ganha o direito à vida, porém passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser um sinônimo de pecado.* (BIANCHETTI, 2000, p31).

Com esse novo pensar o deficiente, como um pecador ou fruto de um pecado, ainda se mantém a perspectiva de eliminar, mas agora se passa a eliminar do convívio social. A caridade cristã começa a usufruir, de maneira interessante, este fenômeno e institui-se a exploração dos deficientes como forma de “subir aos céus”, comprando o seu lugar por meio da caridade.

[...] Outra forma, embora menos enfática, de a Igreja Católica ver e explicar a existência de cegos, mudos, paráliticos, loucos e leprosos era a de que eles eram instrumentos de Deus para alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhe proporcionar a oportunidade de fazer caridade. Assim, a desgraça de uns proporcionava meios de salvação a outros [...] (BIANCHETTI, 2000, p33).

Há, contudo, uma corrente que afirma que esta seja uma abordagem muito superficial no que se refere à teologia cristã católica e evangélica, pois trata-se muito mais de uma instrumentalização da fé cristã por parte do sistema feudal e capitalista.

Seguindo historicamente mais adiante, a mudança do modo de produção vai abrir espaço a um novo momento de construção social. A mudança é feita às custas de revoluções, tanto no campo das idéias, como fez Copérnico e Galileu, quanto no das armas, como a Revolução Francesa. Tudo isso faz emergir um novo paradigma em que *o teocentrismo vai cedendo espaço ao antropocentrismo* (BIANCHETTI, 2000, p31).

A ciência moderna retirou a doença do campo da explicação sobrenatural. A ideologia era a da democracia, portanto haveria espaço também para o deficiente. Isto, todavia, percorre um período longo de construção de normas das relações sociais. O ideário de igualdade e democracia não é o mesmo da atualidade. A construção é histórica e geograficamente localizada¹⁴. Até porque existe um paradoxo: o capitalismo propõe à democracia a falaciosa igualdade de oportunidades, mas exige, no mundo do trabalho, indivíduos com um padrão de normalidade para estarem aptos¹⁵. Esta condição inexorável do modo de produção capitalista desmonta intenções de inserção. Apto, no fim do século XIX, no qual as estruturas do capitalismo eram solidificadas, era ser capaz de realizar trabalhos extenuantes nas fábricas. Mas, com a evolução da tecnologia, os postos de trabalho foram se modificando, uns substituídos por máquinas, e outros foram criados necessitando de mais esforços intelectuais.

¹⁴ Porque historicamente, mesmo com tantos avanços, a complexa palavra democracia na vivência prática precisa de mecanismo de ajustamento, como acontece hoje com as cotas. Geograficamente, pois podemos encontrar na atualidade tribos indígenas que executam os bebês que nascem com algum tipo de malformação.

¹⁵ Essa é a lógica do sistema, com o qual o cristianismo veio romper, mas é pervertido com o fenômeno da instrumentalização da fé.

O importante nesta mudança de pensamento é que, após a Revolução Francesa, se configura uma perspectiva mais humanista da deficiência. E a democracia emergente foi se configurando e abrindo interstícios para que as minorias pudessem reivindicar direitos. Não foi uma concessão do sistema, mas uma conquista, a partir de lutas. Dentro destas minorias, o deficiente travou disputas para ser aceito na sociedade considerada normal, buscando direito ao bem estar, à saúde, à educação, ao trabalho e ao lazer. Foi preciso irromper com pensamentos e com práticas segregadoras para que o deficiente se inserisse.

Depois de abandonados à própria sorte, “guardados” em casas e mosteiros, os deficientes no século XIII, vêm substituídos a superstição e hostilidade por compaixão e pena. Apesar destes sentimentos, inicia-se o interesse em educar e reabilitar. Já no século XX, temos pontos importantes, pesquisas científicas com base de estudos no desenvolvimento e no resultado da Segunda Guerra Mundial, que incentivou uma mudança de atitude em relação ao deficiente, deu-se início a programas dirigidos a estes indivíduos. A partir daí, se multiplicam estudos e relatórios com informações sobre a situação da deficiência no mundo revelando a magnitude do problema.

Apenas no século XX, a visão organicista começa lentamente a ser revista como concepção única a ser dirigida à pessoa com deficiência, da mesma forma que é questionada a justificativa ideológica para sua separação da sociedade como a melhor opção para seu bem-estar e segurança. Situações como essas interferiram positivamente em seu processo de integração; por outro lado, a sociedade competitiva pouco colaborou para que se diferenciasssem limitações próprias da deficiência de limitações construídas e impostas pelo contexto social (MOREIRA, 2003, p.82).

Ter acesso a próteses gratuitas, a escolas do ensino regular, às cotas em concursos públicos e a espaços de lazer, como quadras com rampas, são conquistas muito recentes.

[...] O estigma tem como efeito uma perigosa redução da identidade social do indivíduo baseado em um atributo indesejável. Tendemos a inferir uma série de imperfeições partindo da imperfeição original. O atributo que o tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição. Ele é um aleijado, um louco, um deficiente e nada mais. Um indivíduo estigmatizado pode ter reduzidas suas chances de convivência social. Ele é de tal modo discriminado que isso poderá induzi-lo a escolher, relaciona-se somente com seus iguais, ou com pessoas que, de certa forma, compreendam seu problema e o aceite[...] (TOMAZINI, 2000, p117).

Vivemos em uma sociedade na qual os homens são socialmente desiguais, todos são de fato diferentes. A norma é a medida comum que um determinado grupo produz para sua

auto-referência. Portanto, a ênfase é na identidade e não na diferença, o que só se mantém enquanto coerção social (simbólica e física).

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos “novos movimentos sociais”, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais. Esses processos colocam em questão uma série de certezas tradicionais, dando força ao argumento de que existe uma crise da identidade nas sociedades contemporâneas. A discussão da extensão na qual as identidades são contestadas no mundo contemporâneo nos levou a uma análise da importância da diferença e das oposições na construção de posições de identidade (WOODWARD, 2003, p. 67).

A exclusão decorrente da imperfeição e até a tentativa de alguns grupos de se fecharem em *ghetos* foi amenizada por uma outra parcela de deficientes e familiares que se organizavam na intenção de mudar as regras de convívio, os direitos, etc.

As pessoas de diferentes orientações de vida (homens e mulheres, jovens e velhos, adultos e crianças, negros e brancos, índios e mestiços, estrangeiros, pessoas com deficiências) passaram, hoje, a lutar pelo reconhecimento e pela valorização justamente de suas “diferenças”. Em vez de exigirem equidade entre os seres humanos e lutarem por mais igualdade, de insistirem na cidadania igual para todos, essas minorias querem o respeito e o direito de serem diferentes (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 40).

Por pressão de movimentos sociais organizados, tanto a estrutura oficial quanto a sociedade em geral têm passado por mudanças de mentalidade a respeito desta parcela da sociedade. Inicialmente, o poder público traçou ações assistencialistas, que não resolveram por completo os anseios dos deficientes, mas, aos poucos, vem se investindo em mudanças mais estruturais, que vão desde campanhas de conscientização na mídia às leis que garantem reserva de vaga.

A idéia do deficiente como incapaz está sendo modificada, o maior acesso aos avanços da medicina tem elevado a qualidade de vida dos deficientes¹⁶, contudo a educação e o mundo do trabalho ainda são um grande desafio. Os deficientes não ocupam geralmente postos

¹⁶ É importante deixar claro que estes avanços na Medicina não chegaram para todos, pelo menos não em sua totalidade. A classe social é determinante. As classes sociais mais privilegiadas têm mais acesso à informação. Sabe-se que exames corretos, diagnósticos precoces e intervenções cirúrgicas ou de tratamentos no tempo ideal podem minimizar ou até mesmo inibir a deficiência. Outros pontos, como a possibilidade de amenizar estigmas, como colocar uma prótese de titânio (leve) com chip (regulador da pressão no solo) para amputados e cirurgia plástica nas pálpebras de pessoas com síndrome de Down para mudar o aspecto físico que denuncia a deficiência, demandam custos altos, mas dão uma possibilidade de uma melhor qualidade de vida.

qualificados, pois não têm qualificação e isto recai na educação. O direito à educação é subtraído.

Diante da história, percebe-se que a educação para os deficientes foi nula por um período, a não ser por experiências de iniciativas individuais como do monge beneditino Pedro Ponce a quem coube *o papel de iniciador da educação especial, através de seu trabalho com crianças surdas, iniciada em 1541, na Espanha* (BUENO, 1993, p. 58). Até aquele século os demais deficientes eram encaminhados aos asilos. Com o tempo, a educação especial se institucionaliza, marcada pelo surgimento de instituições públicas. Contudo,

Se o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão de oportunidades educacionais para todos, aspecto sempre presente na educação especial no mundo moderno, ele respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social [...] (BUENO, 1993, p.64).

A expansão da educação especial no decorrer do Séc. XX toma proporções cada vez maiores, encaminhando-se no sentido de sua institucionalização como subsistema significativo dentro do sistema educacional. A partir desta conquista, o pensamento do direito à educação avança, discutindo a *posteriori* a inserção. A exclusão do deficiente sempre foi reforçada por noções de incapacidade. Nesse sentido, as experiências isoladas foram importantes para revelar as capacidades e justificar políticas mais abrangentes de inserção.

São muito recentes as discussões de proporções internacionais que marcaram de vez a disseminação de políticas públicas para as pessoas com necessidades especiais (Pc/NE). Alguns eventos foram fundamentais para que o movimento por um respeito maior à cidadania dos deficientes começasse a fazer parte de uma agenda de reformulações legais e campanhas para divulgar a necessidade de entendê-los e conviver melhor com eles. Esta parcela da sociedade é significativa. Segundo dados da ONU, temos dez por cento da população com algum tipo de deficiência¹⁷. No Brasil, apesar de ser um dado antigo, ainda se trabalha com este número. Traduzindo-se em números mais expressivos, isso significa termos em torno de 17 milhões de Pc/NE.

¹⁷ Há uma ressalva nos dados da ONU que diz que, em países subdesenvolvidos, esta porcentagem pode ser ainda maior e diminuir em países desenvolvidos.

Este assombroso número é difícil de ignorar, portanto, surgiram alguns movimentos que marcaram uma tomada de posição na tentativa de amenizar a problemática que acompanha o deficiente. Por muito tempo, as reivindicações e as concessões tentavam resolver alguns problemas numa perspectiva assistencialista. Paralelamente, ao expor o mundo do deficiente, muito lentamente começa-se a romper estigmas que sempre foram mantidos por desinformação.

Podemos citar, como evento decisivo para uma mudança de postura em relação ao deficiente, o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, aprovado na Assembléia Geral das Nações Unidas em 1982. O programa instruía os países na elaboração de propostas que orientavam na prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades. Um ponto importante deste programa é a sugestão de existir em cada Ministério e órgãos públicos dos países interessados, um setor que se ocupasse das Pessoas com Necessidades Especiais nos contextos apresentados (CARVALHO, 1999, p.19/20). O segundo evento significativo para o incentivo à tomada de posição a respeito de políticas públicas que reavaliassem as ações de integração foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jotien, Tailândia, no ano de 1990. Neste evento, foi produzido um documento, uma declaração, em que os países participantes, o que incluía o Brasil, iriam tentar reverter, dentre outros pontos, as inúmeras dificuldades relacionadas à garantia de acesso à educação, constatado na conferência. Para tanto, um plano de ação foi produzido para servir de referência para os países poderem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

A Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, ocorrida na Espanha, talvez seja o documento mais referendado no que diz respeito ao incentivo de programas de integração. A chamada Declaração de Salamanca (cidade-sede) de 1994 amplia as discussões da “Conferência Mundial de Educação para Todos” persistindo em ações como:

- ✓ dar prioridade política e orçamentária à melhoria dos sistemas educativos, de forma que estes abranjam, cada vez mais, todas as crianças;
- ✓ adotar o princípio da educação integrada com força de lei ou como política;
- ✓ desenvolver projetos demonstrativos e incentivar a troca de experiências integradoras;
- ✓ criar mecanismos de descentralização e participação em planejamentos, supervisão e avaliação do ensino de alunos com necessidades educacionais

especiais, incluindo a participação de pais e entidades representativas de pessoas portadoras de deficiência;

- ✓ dedicar esforços à identificação e às estratégias de intervenção; e
- ✓ cuidar para que a formação de professores esteja voltada para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Para tanto foi pedido aos países que considerassem os seguintes aspectos:

- ✓ o princípio da igualdade de oportunidades;
- ✓ adoção de medidas paralelas e complementares às educacionais, nos outros campos de ação social;
- ✓ inclusão de crianças com deficiência nos planos nacionais de Educação para todos;
- ✓ especial atenção às necessidades de crianças com deficiências graves ou múltiplas;
- ✓ consideração da importância da linguagem de sinais como meio de comunicação dos surdos, de modo a lhes assegurar acesso à linguagem de sinais de seus países; e
- ✓ ação coordenada entre os responsáveis pelo ensino e os responsáveis pela saúde e assistência social de organizações tanto governamentais como não-governamentais

Segundo CARVALHO,

Cada um de nós, educadores interessados em desempenhar, adequadamente, o nosso papel – que é pedagógico, mas também político -, precisamos saber o que dizem esses documentos, verdadeiros marcos históricos, cuja discussão internacional tem sido a mais ampla e a mais frutífera. (1999, p. 24/25)

Na Declaração de Salamanca, além do reconhecimento às diferenças e o acesso, atenta também para um ponto fundamental: a formação de professores. A proposta da Educação Inclusiva fica indefinida, porque ela depende de uma formação docente qualificada. Existe uma falta de articulação entre as políticas de Educação Inclusiva e a formação de professores. Diante de todas as conquistas alcançadas a respeito das questões que tangem ao deficiente, esta talvez seja a de maior fragilidade.

A grande dificuldade dos professores de diversos níveis educacionais é, justamente, lidar com o diferente, o inesperado, o incomum. Oriundos de uma formação tradicional, segundo a qual o único método de ensinar é falar e escrever na lousa, ou melhor, em que os únicos canais sensoriais utilizados são a visão, a fala e a audição, é compreensível que se sintam perdidos diante dos alunos, os quais requerem educação diferenciada e especializada (WECHSLER, 2002, p. 202/203).

No Brasil, todas estas conferências citadas acima tiveram um efeito importante, influenciando em tópicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96. Nesta LDB, um capítulo, o V, dispõe sobre a Educação Especial. A LDB¹⁸, no capítulo V art. 58, conceitua a educação especial, *entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.* (p. 45). Sabe-se, contudo, que uma lei não é uma garantia de resultados efetivos. É necessário existir de fato uma política pública abrangente que ofereça os subsídios para que ela se concretize. No mesmo capítulo V, art. 59, a LDB tenta demarcar algo essencial para que a inclusão se torne efetiva: *Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades* (p.45). Estes são pontos ainda pouco desenvolvidos na realidade de uma educação que se pretende inclusiva. Principalmente com ações que tentavam se ajustar às pretensões integradoras, mas que reforçavam segregações.

A primeira iniciativa de tentar se adequar aos pressupostos de inclusão das pessoas com necessidades especiais era a proposta da Educação Especial, no qual os deficientes eram isolados em centros educacionais especiais, e, depois de passarem um período nestas instituições especializadas, no segundo momento, buscava-se integrá-los à sociedade. Mais uma vez, isto estava reforçando a exclusão e a discriminação, pois os deficientes teriam que se

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

adaptar à sociedade, e a contrapartida não existia. Ou seja, as pessoas que estão fora do padrão “normal” é que precisam se adequar para serem aceitas na sociedade.

Políticas de integração começaram com o paradigma de preparação, em que o recurso utilizado era o de classes especiais como comentam FERREIRA E GUIMARÃES:

A situação atual do atendimento às necessidades escolares é cunhada pelo paradigma vigente de atendimento especializado e segregativo, extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática profissionais que atuam no ensino especial. A indiferenciação entre os conceitos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais. (2003, p. 108)

A integração tem como objetivo preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que é um mecanismo de ajustamento para transferir o aluno da escola especial para a regular. Não há, contudo, uma perspectiva de que a escola de classes regulares mudará para acomodar as crianças especiais que receberão. Apesar de termos uma discussão de certos grupos que acreditam que a escola especial, apesar de ter cumprido um papel histórico importante no projeto de inclusão das Pc/NE, é uma forma superada e segregativa que precisa ser extinta, chamada muitas vezes de *depósitos de deficientes*. A idéia de ter classes especiais sofrem uma influência da sociedade naquele momento histórico (século XX) que compreendia a deficiência como um problema da “pessoa”, da família, e o máximo que a sociedade deveria exigir era um tratamento especializado na tentativa da cura.

O início da obrigatoriedade e da conseqüente expansão da escolarização básica levou a um considerável aumento dos alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e outras necessidades especiais nas salas de aula regulares. Surgiu uma divisão no ensino, criando uma pedagogia diferenciada: uma educação especial institucionalizada, baseada na capacidade intelectual, diagnosticada por meio do quociente intelectual e de testes psicológicos. Como decorrência, multiplicaram-se as classes especiais que se diferenciam em etiologias: para cegos, surdos, deficientes mentais e outros casos. Constituíram, assim, subsistemas da educação geral (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 94).

Existe uma corrente que ainda não está muito certa de que estas classes especiais devam ser extintas, pois acreditam que as mudanças necessárias para *responder aos desafios da inclusão* não devem ocorrer nesta velocidade.

Estamos indo talvez rápido demais em nossa ilusão de melhorar o processo de atenção à diversidade se consideramos que nosso sistema educacional¹⁹ encontra-se atrofiado em determinadas etapas mais do que em outras. Isso não significa que tenhamos que parar, ao contrário, alguns começam e outros prosseguirão trabalho de estabelecer o que pode ser a educação, mesmo sabendo que partimos das condições coexistentes (GONZÁLEZ, 2002, p. 123).

Uma das críticas que se faz é que a eliminação das situações de educação especial privaria os alunos de uma educação adequada. Há ainda uma menção em que a inclusão é defendida pelos administradores e políticos, pois seria uma forma de reduzir custos. Críticos da inclusão total afirmam que não adianta uma educação em classes regulares para minimizar ou sanar os problemas de incapacidades geradas pela deficiência.

Uma outra corrente defende a inclusão total. A inclusão é um termo utilizado muitas vezes como sinônimo de integração, mas o paradigma da inclusão amplia os objetivos da integração e tem um marco diferencial no que diz respeito a chamada preparação. Este conceito de preparação é negado, já que a entrada na escola regular desde o ensino infantil retira a preparação das escolas especiais e a coloca como papel da escola comum, apesar de admitir e até exigir um apoio ampliando as necessidades especiais do aluno deficiente. A educação inclusiva é uma proposta de dimensões alargadas que pressupõe uma mudança no entendimento das responsabilidades de ver e tratar os excluídos. *É proposto um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos* (MENDES, 2002, p. 61).

A questão da educação inclusiva não é só pedagógica, outros grupos precisam tomar consciência do que significa a inclusão social e quais os papéis que cada um deve ter para sua efetiva implantação, contudo a valorização da educação como meio de elevar a cidadania e o capital intelectual de um país embalam aspirações democráticas, tendo a educação um papel estratégico para o desenvolvimento de uma forma mais ampla, e também ressalta que é por meio dela que serão formados cidadãos críticos e produtivos independentes de sua condição sensorial ou social. A inclusão no sistema educacional implica em uma reforma radical nas escolas no que se refere a currículo, avaliação, pedagogia e todas as formas educacionais e sociais oferecidas pelas escolas. Baseia-se em um sistema de valores que faz com que *todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade, que tem como base o gênero, a nacionalidade, a*

¹⁹ Quando o autor diz “nosso sistema”, ele se refere ao sistema educacional espanhol. Contudo, apesar de ser uma realidade diferente, podemos fazer aproximações como forma de adequar um pensamento que questiona a inclusão total, mediante as dificuldades que são estabelecidas pela própria concepção de escola vigente em seu país.

raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Esse discurso da inclusão esbarra na realidade concreta de uma cultura escolar, que mantém um perfil de ensino tradicional com a funcionalidade da educação marcada pelo papel de único caminho para ter uma profissão e auferir-lhe lucros.

Temos também outros grandes obstáculos (tanto de natureza pedagógica quanto estrutural) quando nos referimos às escolas públicas (as quais recebem a maioria dos alunos com necessidades especiais) e às particulares de pequeno porte, que vão desde as dificuldades estruturais, como rampas de acesso, os apelos dos professores de uma melhor remuneração, até a qualificação dos professores para absorverem e saberem traduzir os conceitos de inclusão em ação.

O processo de exclusão na educação começa quando as crianças não entendem o que um professor está dizendo, o que se espera que elas façam, nem a significância do conhecimento proposto, fatos que podem levar, com grande probabilidade, a se sentirem socialmente isoladas. Isto acontece na medida que o professor só aprenda, em sua formação, uma linguagem. Esse talvez seja um dos pontos principais: a formação do educador. O que se constata é que o educador, mesmo quando entende o seu papel na política de inclusão, sempre recai nos problemas de qualificação para exercer o seu papel, pois, na sua formação, não existe uma preocupação de discutir mais profundamente possibilidade de intervenção pedagógica com o paradigma da inclusão.

Os currículos ainda trabalham com uma formação técnica, conteudista, em que o acúmulo de conhecimentos específicos é o que determina uma boa formação. O currículo é permeado por relações de poder, construções frutos de uma ideologia dominante. É esta ideologia que determina que conhecimento é válido e importante. Os currículos são a expressão dos interesses de grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder (SILVA e MOREIRA, 1995, p.29).

Falar de uma ideologia dominante não efetiva uma relação de passividade. As relações de poder contam com as resistências, pois as culturas, apesar de terem suas expressões limitadas pelas amarras de uma cultura oficial, estão presentes nas afirmações de interesses entre diferentes grupos. As diferenças são construídas nas relações de poder. O currículo, visto como um emaranhado de macrotextos (políticas) e microtextos (transformados na sala de aula), tem em todo este percurso registros de traços de disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições

culturais, das lutas entre os saberes oficiais e os outros saberes, subordinados e relegados. (SILVA, 1999, P. 22).

Essas diferenças – de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental – têm, com muita frequência, justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Exemplifique-se com as violências cometidas, em diferentes partes do mundo, contra comunidades negras, latinas e asiáticas, cujos sistemas de valores são rotulados como inferiores, primitivos e carentes do refinamento e da moralidade que caracterizariam a cultura ocidental, a cultura branca, cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por normal e desejável em áreas cruciais da vida e da experiência humanas (MOREIRA, 2001, p. 84).

Não se pode substituir um paradigma por outro, uma hegemonia por outra, uma meta-identidade por outra sob pena de se permanecer na mesma estrutura de funcionamento. As resistências têm lutado para a mudança de valores que são refletidos nos campos de socialização como a escola, onde a *igualdade formal que pauta a prática pedagógica, serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida* (BOURDIEU, 1998, p. 53).

As escolas ainda valorizam uma cultura que já foi desmistificada, mas que atendem a um ideário nacional oficial, como, por exemplo, ter como data comemorativa à assinatura da Lei Áurea em vez de investir em um momento de debates no Dia da Consciência Negra (20 de novembro), data que muitos alunos negros (ou não) não sabem o significado. Ou ainda ter como feriados dias de santos católicos (apesar de termos um governo laico) e alunos e professores ignoram as datas com significado comemorativos em outras religiões.

A consequência de um currículo com as características tecnicistas destacadas aqui é uma formação inadequada para saber lidar com as diferenças. Ao se defrontarem com a diversidade, os professores tendem a reproduzir as práticas destituídas de um referencial multiculturalista, a seleção de conteúdos pré-estabelecidos, as metodologias arcaicas e avaliações não diversificadas e indiferenciadas.

Portanto, a implementação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro implica em enfrentar a problemática da inclusão/exclusão e romper com um silêncio instaurado historicamente sobre temas relativos à educação de “alunos com deficiência”, na formação inicial dos docentes do ensino regular. Esse silêncio pode dar lugar à reprodução de concepções e atitudes sociais de marginalização e segregação no tratamento dado aos “alunos com deficiência”. (SANTOS, 2002, p. 37)

A educação comprometida com ideais baseado na cultura da inclusão deve percorrer um caminho longo, mas irremediável para se instaurar um currículo que além de se pensar no deficiente também sabe instituir uma prática que não silencie as vozes discriminadas.

CAPÍTULO IV - A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PANORAMA HISTÓRICO NACIONAL

[...] uma proposta crítico-transformadora da Educação Física ou marchará ‘pari passu’ com uma proposta de transformação da sociedade ou não sairá dos primeiros passos. Fenecerá.

Marco Antônio Martins

A busca de compreender o conhecimento que norteia a Educação Física é a do entendimento de como se constrói o pensar desta área em seus diversos aspectos. A ênfase curricular que se pretende apresentar incide não na questão apenas epistemológica, mas também nas políticas públicas e nos conseqüentes programas de formação.

A Educação Física, entendida como atividade física orientada, remonta sua história a séculos atrás. Têm-se registros de escritos e figuras na Grécia antiga e também no Oriente de movimentos orientados, contudo, esta história apenas nos orienta ontologicamente sobre o nascimento desta área do conhecimento. Como qualquer área do conhecimento, para se estabelecer como tal, passa por diversos conflitos na busca da sua identidade, busca esta que se arrasta até a atualidade. Este ir e vir da Educação Física na tentativa de estabelecer uma epistemologia própria, que identifique seu objeto de estudo, ainda é um conjunto de contradições, as quais foram acentuadas a partir de 1980. Foi a partir deste momento que alguns teóricos começaram a tentar buscar o objeto de estudo da Educação Física e a elaborar os discursos que orientavam a especificidade desta matéria²⁰. Como afirma Fensterseifer (1981, p. 90) [...] *só podemos falar de uma epistemologia da Educação Física, após as manifestações discursivas desta.*

²⁰ Foi neste período, embalado pelos rumos democráticos em que o país estava entrando e a politização dos professores de Educação Física, que começou um questionamento sobre o uso da Educação Física e dos esportes como instrumento de propaganda do regime militar, o apelo higienista e eugenista da prática de exercícios físicos, além da falta de democratização nas aulas, onde apenas aptos tinham direito a participar deles. Outro grande reforço na tentativa de situar epistemologicamente a Educação Física foi a conclusão de professores de Educação Física em pós-graduação na área de Educação o que os colocou em contato com as concepções de Educação que estavam sendo pensadas e discutidas.

A Educação Física até então tomava *emprestados* os discursos de outras áreas do conhecimento, sobretudo a biomédica, que a sustentava. Falar que este fato situa-se no passado ainda inquieta e choca muitas pessoas, tanto as da área quanto as *leigas* de uma forma geral²¹.

Dar sentido é encontrar razões (valores) que orientem e justifiquem nossos atos (em qualquer instância). Os valores presentes na Educação Física têm a ver com os valores presentes na sociedade. Ao perceber que ambos são criação histórica, a Educação Física perde sua ingenuidade (parte dela pelo menos) e percebe que uma reflexão epistemológica choca-se com uma problemática mais ampla (política). A Educação Física precisa então perceber-se nesse todo e isso exige *teoria*. (FENSTERSEIFER, 1981, p.92).

Ainda não existe um objeto claro²², por isso é mais fácil perceber o que tem tratado a Educação Física, como se deu uma mudança de pensamento, perceber as correntes e suas reflexões epistemológicas, segundo seus horizontes político-pedagógicos e como isso vem influenciando a formação nos cursos de Educação Física.

A Educação Física se inicia como área de conhecimento na escola no final do século XVIII (período em que Educação Física passa a ser disciplina obrigatória na grade curricular). Neste momento histórico, a intenção da difusão da educação física tinha fins profiláticos e terapêuticos: era preciso formar corpos saudáveis e disciplinados. Aos médicos que incentivavam esta prática juntaram-se os militares, que passaram a ser os grandes responsáveis pela materialização dos discursos médicos. A Educação Física neste período se resumia à ginástica, considerada o conteúdo genuíno desta área do conhecimento. Esta era trabalhada nos âmbitos escolares por meio dos métodos ginásticos criado por médicos e fisiologistas europeus. Neste período, a grande dificuldade era a ausência de professores. Apesar de não cobrir a demanda gerada pela obrigatoriedade da educação física na escola, quando existiam aulas, essas eram ministradas por instrutores físicos do Exército, até a década de 40. A preparação das aulas desses profissionais era, provavelmente, efetuada a partir das poucas obras sobre a matéria e de algumas poucas viagens que os militares faziam ao exterior.

²¹ Não é incomum vermos médicos falando na mídia ou prescrevendo exercício físico em seus consultórios sem o menor constrangimento, por não reconhecerem o profissional de Educação Física como o conhecedor específico desta área. Outro fato comum é a percepção do papel do professor de Educação Física apenas como um modelador de corpos. Não é difícil ver uma cena em que, após a identificação de um profissional em uma conversa, esta sempre vem seguida da frase: Há, você é professor de “Física”? Então como faço para “tirar” esta barriguinha. O constrangimento maior vem quando o professor responde: “Eu não trabalho nesta área”.

²² É claro, contudo, que a reflexão epistemológica não se refere apenas à delimitação do objeto, mas a compreensão deste, do sujeito epistêmico, da relação que os engendra e, por fim, do conhecimento gerado nesse processo.

A Educação Física é embevecida com os traços militares, que são delineados para a Educação Física nacional, inclusive pela tentativa de subordiná-la, via decreto, ao Ministério da Guerra, com a criação do Conselho Superior de Educação Física. As atividades desenvolvidas nas escolas eram reproduções do método ginástico aplicado nas Forças Armadas e era o conteúdo curricular básico das escolas brasileiras. Só em 1939, com a criação de uma instituição superior para formar professores de Educação Física, é que se tem o primeiro modelo curricular nacional.

Nesse período, década de trinta, a Educação Física brasileira foi chamada para colaborar com o desenvolvimento do país em três aspectos, a saber: na construção da nação a partir da regeneração física, moral e eugênica do povo, na formação de corpos dóceis para o processo de industrialização e na preparação para a guerra. O modo de produção que emergia requeria a inserção da racionalização no trabalho industrial e nos recursos utilizados para a capacitação profissional do trabalhador. Desse modo, tanto a Educação, responsável pela formação técnica do trabalhador, como a Educação Física, responsável pela preparação física da força dos trabalhadores, representaram um papel preponderante como instrumentos de qualificação profissional (ESPÍRITO SANTO, 2003, p.57).

Os principais pressupostos do currículo nacional eram:

- a) formar professores instruídos, possuidores da ciência e da técnica dos exercícios físicos e capazes de os empregar como meios eficientes de melhorar a saúde e dar ao corpo solidez, agilidade e harmonia;
- b) o pessoal técnico destinado a orientar e dirigir os desportos das diferentes modalidades tem de ser numeroso e pode ser recrutado entre os não autodidatas, rudimentares ou desvirtuados no conhecimento da penosa matéria, mas entre os especialistas esclarecidos e seguros;
- c) a Educação Física e os desportos devem ter uma continuada assistência médica, que deve ser dada por especialistas em Medicina da Educação Física e dos Desportos; e
- d) elementos essenciais e básicos para desenvolver e aperfeiçoar a Educação Física e os Desportos: professores de Educação Física; técnicos em Desportos; e médicos especializados em Educação Física e Desportos.

Diante de tais pressupostos, é possível perceber um currículo que traga nas suas propostas uma visão técnico-linear de formação voltada para a organização e o desenvolvimento.

[...] depois de alguns anos sob a direção de militares, quando o padrão de formação profissional se confundia com a preparação de um cidadão segundo os padrões do Estado Novo, os médicos assumiram os direcionamentos da ENEFD e passaram a imprimir iniciativas cada vez mais substanciais de levar a Escola a ocupar seu papel de Escola-Padrão. Tais iniciativas são percebidas na busca da reformulação curricular, na preocupação com a realização de pesquisas, de organização e oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e congressos, de envio de professores da Escola para o exterior, no recebimento de professores renomados no exterior como conferencistas e na publicação de um periódico específico, cuja criação foi muito mais significativa do que uma medida de cumprimento legal (MELO, 1996, p.35).

A grade curricular dos cursos oferecidos pela escola padrão mostra como os cursos de formação em Educação Física no Brasil evoluíram pouco até o fim dos anos 70, seguindo a orientação da vertente de construção curricular que prevalecia na época de Bobbit e Tyler (autores que traduziram a administração científica fabril para o seio das escolas, onde o currículo se resume a uma questão técnica, estabelecendo padrões que depois poderiam ser auferidos), uma vez que os cursos de licenciatura no Brasil mantinham na sua grade curricular as mesmas disciplinas do primeiro curso de formação de professores da década de 1930, e as disciplinas oferecidas no Curso Superior de Educação Física eram:

- Primeira série: Anatomia e Fisiologia Humanas; Cinesiologia; Higiene Aplicada; Socorros de Urgência; Biometria; Psicologia Aplicada; Metodologia da Educação Física; História da Educação Física e dos Desportos; Ginástica Rítmica; Educação Física Geral; Desportos Aquáticos; Desportos Terrestres Individuais; Desportos Terrestres Coletivos - Desportos de Ataque e Defesa; e

- Segunda série: Cinesiologia; Fisioterapia; Biometria; Psicologia Aplicada; Metodologia da Educação Física; Organização da Educação Física e dos Desportos; Ginástica Rítmica; Educação Física Geral; Desportos Aquáticos; Desportos Terrestres Individuais; Desportos Terrestres Coletivos; Desportos de Ataque e Defesa.

Para fazer o curso, o candidato à matrícula na primeira série do Curso Superior de Educação Física ou na série única de qualquer dos outros cursos deveria apresentar prova de identidade e prova de sanidade, submeter-se à rigorosa inspeção de saúde e prestar exame vestibular. Já os docentes eram escolhidos realizando provas que demonstrassem a capacidade física, moral e técnica do candidato. A capacidade pedagógica era um requisito de menor

importância. Às mulheres era dado o direito a fazer os cursos, contudo, o caráter sexista estava explícito na diferenciação entre homens e mulheres. Os programas de educação física e de desportos destinados aos alunos do sexo masculino eram diferentes daqueles destinados às alunas.

O ensino era ministrado mediante aulas teóricas, aulas práticas e aulas de exercícios, sendo que essas especificações eram assim designadas: as aulas teóricas eram previstas para as disciplinas de Organização da Educação Física e dos Desportos e História da Educação Física e dos Desportos; as aulas de exercício - para as disciplinas de Ginástica Rítmica, Educação Física Geral e os Desportos; e, por fim, as aulas teóricas e práticas - para as demais disciplinas. Nesta configuração curricular, a *perspectiva técnica* com projeção do *modelo de treinamento*, o docente deveria se preparar no domínio de técnicas que ele deveria aprender a aplicar; por isso, sua formação não requeria um currículo maior, esta formação bastaria, tendo em vista que, na época, era considerado suficiente para o exercício profissional o domínio de habilidades de intervenções específicas e pontuais que se mostrassem eficientes.

Trata-se de uma Educação Física entendida como atividade prática que, no Brasil, nas quatro primeiras décadas de século XX, foi marcadamente influenciada pelo pensamento médico-higienista, pelos métodos ginásticos europeus e pela instituição militar responsável pela formação dos profissionais da área. Esta formação delineou, para a época, um perfil do profissional de Educação Física que o diferenciava dos demais profissionais do magistério. Tal diferenciação já ocorria na formação acadêmica, em que se evidenciava a exigência menor para o ingresso nos cursos de Educação Física, curso secundário fundamental, bem como durante o processo de formação. Somente na década de 1950, principalmente pela atuação do movimento estudantil, em que se destaca o Centro Acadêmico Ruy Barbosa, da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo (USP), por força do Parecer n.118/58 do Conselho Nacional de Educação (CNE), é que se exige a apresentação do certificado do Curso científico ou clássico (secundário completo).

No início da década de 1960, com a aprovação da Lei nº 4.024/61, modifica-se o processo de formação de professores no Brasil. Instituem-se os currículos mínimos de validade nacional e a complementação fixada por estabelecimentos de ensino, o que deve ser considerado um pequeno avanço em relação ao que se tinha até aquele momento no campo da formação profissional. A partir do fim da década de 1960, acompanhando as grandes mudanças que o mundo passa assistir, as lutas contra a ditadura, os movimentos da contracultura e outros movimentos de luta democrática a educação começa a ser questionada. As universidades, neste momento tentam empenhar seu papel de insurgir contra a falta de liberdade de pensamento e

expressão, acolhendo e revelando pensamentos contemporâneos, tornando-se um foco de mudanças e resistência. Surgem neste cenário literaturas que ousam pensar numa educação diferenciada, num currículo diferente dos modelos tradicionais como *A Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1970), *A ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado*, Louis Althusser, (1970), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A Reprodução* (1970), entre outros. Embora não tenham ocorrido mudanças drásticas, podemos ver uma preocupação maior com uma formação mais ampliada, passando a fazer parte do currículo mínimo disciplinas pedagógicas como Didática, Psicologia da Educação, entre outras.

Conforme Faria Junior (1987, p. 28), [...] *com sete anos de atraso em relação à legislação (Parecer 292/62 do CFE) e com trinta anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas [...] foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física*. Ainda assim, é importante ressaltar que esse currículo foi resultado fundamentalmente de duas reuniões de estudos coordenadas pela Divisão de Educação Física do MEC, em que diversas proposições foram apresentadas por escolas e profissionais da área, o que, para aquele momento político do País, pode ser considerado um avanço na formação do profissional de Educação Física.

Outra mudança foi o estabelecimento de que a profissão de "técnico de desportos" seria exercida pelos licenciados em Educação Física portadores de diplomas de curso superior de Educação Física. Para isso, além das matérias obrigatórias do currículo mínimo, o aluno deveria escolher duas modalidades desportivas para sua complementação e, com isso, ele teria o diploma de Licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo.

Vemos acima que, apesar do avanço no que diz respeito ao currículo prescrito, essa proposta curricular não estava absolutamente preocupada em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. O que nos leva a classificá-la como uma proposta fundamentada na teoria tradicional de currículo, conforme Silva (1999)²³. Destacamos neste processo de mudança curricular o fato de que a única matéria não aprovada no Conselho Federal de Educação, apesar de ter sido consenso entre os professores/as de Educação Física e também apresentada no *Parecer 894/69*²⁴ como

²³ Na visão tradicional de currículo, este é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e informações selecionadas e que devem ser transmitidas.

²⁴ Parecer do Relator Conselheiro José Borges dos Santos que justifica e propõe ao Conselho Federal de Educação a modificação do currículo de Educação Física em 1969.

indispensável na formação educacional, foi Sociologia. O que não é de se estranhar se considerarmos o momento político em que vivia o País.

No campo da Educação, consolida-se, neste período, o movimento tecnicista, que tem como marco legal as Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 – leis estas elaboradas sob os auspícios e acordos MEC/USAID. Ainda em relação a outros aspectos concernentes aos critérios adotados para indicação das matérias na proposta curricular daquele momento, podemos listar: a diminuição do número das matérias básicas de fundamentação científica ao estritamente necessário; destaque das matérias destinadas à formação educacional, incluindo, na Didática Geral, a da Educação Física e, na Filosofia, História e Sociologia da Educação, a dos Desportos; destaque maior à prática de ensino que deve se tornar matéria autônoma; e o desprezo de certos padrões do passado, como as denominações de Desportos Coletivos Terrestres, Desportos Individuais Aquáticos, Desportos de Ataque e Defesa.

Nessa modificação curricular, a perspectiva de formação profissional continua sendo *acadêmica, de enfoque enciclopédico, e técnica, de modelo de treinamento* identificadas acima. A única diferença substancial é que, agora, as instituições superiores de educação física tinham relativa autonomia para acrescentar, formalmente, à estrutura do currículo mínimo, outros enfoques e perspectivas.

Apesar desses pequenos avanços do segundo currículo em relação ao primeiro, como por exemplo, o fato de a Divisão de Educação Física do MEC ter feito duas reuniões e recebido propostas de escolas e profissionais da área, o que se assemelha em parte com o atual processo conduzido pela SESU/MEC (Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura), é possível perceber que o modelo de conceber a formação do profissional de Educação Física traz resquícios fortes de uma concepção antiga de currículo. Por exemplo: continuávamos com a visão de currículo centrada exclusivamente na grade curricular, tomando o *status quo* como a referência desejável, restringindo-se à atividade técnica de como *fazer currículo*. Diferente das teorias críticas que propõem desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o *currículo faz*. (SILVA, 1999).

Do fim da década de 1970 até 1987, agora sob os auspícios de intensa luta pela reconstituição das liberdades democráticas por parte de segmentos sociais organizados em partidos, sindicatos e movimentos populares, foi criada, mediante seminários específicos realizados no Rio de Janeiro (1977), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983), sob a coordenação do Ministério de Educação – Secretaria de Educação Física e Desportos –, uma nova legislação, que culminou com a Resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação. Quase vinte anos depois do segundo currículo oficial, com a implementação da Resolução nº 03,

de 16 de junho de 1987, do CFE, vivenciou-se na Educação Física uma relação pioneira de formação universitária, pois foi conferida às Instituições Superiores de Educação Física (ISEF) total autonomia na composição curricular para a formação própria de um perfil profissional. A incumbência do Conselho Federal de Educação era garantir a pretendida unidade por meio da fixação do currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores, e que, para tal, os cursos não deveriam ser, necessariamente, iguais quanto ao perfil desejado, à estruturação e às matérias que comporiam seu currículo.

Desta forma, o currículo mínimo passou a ser mais concebido não como um elenco de disciplinas obrigatórias, mas como áreas de conhecimentos, dentro das quais seriam definidas por cada ISEF as matérias e disciplinas do currículo, no qual a preocupação por uma formação do profissional de Educação Física generalista e humanista se configurou no grande mote daquela reformulação curricular, preconizada na Resolução 03/87.

O novo currículo deveria superar os problemas que se arrastavam desde o estabelecimento da Resolução 69/69. Até então eram comuns os seguintes fatos:

- inexistência de qualquer preocupação com a definição de um perfil do profissional a ser formado pela estruturação curricular adotada;
- enorme abrangência de conteúdos na área desportiva, em decorrência do interesse de algumas ISEFs oferecerem a titulação complementar de Técnico Desportivo;
- a Educação Física não era pensada como uma área de conhecimento específico, portanto não cumprindo seu papel social no aspecto técnico nem no pedagógico.
- em muitas IES, o currículo mínimo se tornava pleno, pois não faziam qualquer acréscimo de disciplinas ou matérias; e
- tratamento meramente informativo e superficial na área biológica e humana.

Diante do quadro brevemente exposto acima, ratificou-se o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida na proposta curricular da Resolução 03/87, o que possibilitaria a cada IES elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente. Outra mudança que mostra uma perspectiva diferente na direção de deixar de ser uma formação eminentemente técnica, tendo uma preocupação com

a inserção de conhecimentos discutidos como necessários a qualquer curso de licenciatura, é a inclusão de uma disciplina relativa à educação especial. Diante dos projetos de inclusão do deficiente nas escolas regulares, era preciso que um conhecimento específico pudesse ser tratado no decorrer da formação de professores na tentativa de melhor qualificá-los para o contato com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Eventos como o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (1981), organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) visavam pressionar para que houvesse mais ações que beneficiasse a população mundial portadora de deficiências nos diferentes níveis, inclusive na educação. Uma consequência efetiva destes eventos pode ser vista especificamente na Educação Física. A Resolução nº 03/87, no parágrafo IV, do artigo IV, deu origem à criação de uma disciplina específica no currículo do curso de Educação Física.

Em 1973, já havia sido criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha como metas planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial em todos os níveis, inclusive o superior, e pode ser considerado o primeiro passo no sentido de traçar uma política pública de educação especial (CARMO, 1991, p.101). Mas, foi na década de 1980 que se verificou uma preocupação mais efetiva com políticas públicas voltadas para os deficientes. Foi neste período que alguns órgãos foram criados, como a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SESP). É claro que aquele passo não foi garantia da qualidade do conhecimento que era abordado nos cursos de Educação Física. Havia uma limitação do conhecimento, pois este não preparava os profissionais para se relacionarem com os deficientes, o conteúdo abordado era cheio de fragilidades, apontava para conhecimentos meramente técnicos e não existia uma preocupação com aspectos filosóficos, históricos, entre outros²⁵. São transferidas as ações técnico-desportivas dos considerados normais para os deficientes, reduzindo outras práticas pedagógicas concernentes à Educação Física e pertinente às pessoas com necessidades especiais.(CARMO, 1991, p 07).

Outro ponto relevante é a criação da possibilidade, de acordo com a Resolução nº 03/87, da separação entre o licenciado e o bacharel. Esta separação limitaria os campos de atuação dos profissionais. Aos licenciados caberia o campo escolar e, ao bacharel, as instituições não-escolares, o que importaria mudanças nos currículos, os quais teriam enfoques diferentes já que a licenciatura contaria com matérias no âmbito pedagógico. O intuito era estimular no bacharel a

²⁵ Não entravam no conteúdo dos programas temas como etiologias, discussões sobre estigma e inserção social, políticas públicas referentes ao deficiente, enfim não se aprofundava em questões relevantes para além do adestramento técnico adaptado.

figura do profissional liberal, regido por uma entidade própria, ou seja, somente o licenciado – por ser professor e provavelmente ter vínculo com órgão público de ensino - é dever do Estado, no que concerne a normatizar, fiscalizar e acompanhar, enquanto os bacharéis se organizariam através dos seus conselhos profissionais, e assim estariam definidos os campos de intervenção profissional. Diante das recomendações dos currículos anteriores a esta resolução (03/87), como dito, apresentam-se algumas modificações mais condizente com o entendimento de um currículo mais moderno sem as amarras de um currículo nacional.

Para entender melhor este avanço pode-se observar o que se recomenda aos cursos de formação em Educação Física tal resolução:

Quanto à estrutura curricular, os cursos de Educação Física passariam a compreender duas partes: *Formação Geral*²⁶ e *Aprofundamento de Conhecimentos*²⁷. Identifico também, nesta última concepção curricular, uma *perspectiva técnica* com projeção *de modelo de tomada de decisões* onde, segundo (GÓMEZ, 1998), considera que as descobertas da investigação sobre a eficácia do professor não devem ser transferidas mecanicamente em forma de habilidades de intervenção, mas transformam-se em princípios e procedimentos, que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula. E também uma perspectiva de *reconstrução social*, pois o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo (GÓMEZ, 1998).

Portanto, podemos considerar que uma perspectiva desta reconstrução social seria uma escola inclusiva, o que afetaria nas ações do dia-a-dia do professor para que devesse reconsiderar as estratégias para alcançar um grupo, que, até então, era quase ignorado no campo social e escolar. Diante dos pressupostos do programa de formação, julgamos ter a perspectiva de *reconstrução social* com o *enfoque crítico*, na medida que enfatizam aspectos fundamentais que prevêm:

[...] a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social [...] o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática

²⁶ Em bases científicas, consideraria os aspectos humanísticos (Conhecimento Filosófico do Ser humano, e da Sociedade) e técnicos.

²⁷ Possibilitaria a cada aluno, por opção feita e/ou pela vocação ou disponibilidade dos meios disponíveis em cada ISEF, a realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticos, literalmente aprofundando seus conhecimentos.

cotidiana da aula [...] atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração (GÓMEZ, 1998, p.28).

Talvez estes pontos não tenham sido buscados e materializados nos currículos pela falta de uma hegemonia de pensamento, fruto de um reflexo do processo político mais amplo, pois o que havia muito claramente era uma disputa entre duas correntes (a técnica e a progressista), que coexistiam nos espaços acadêmicos e que sempre atuaram em busca de territórios. É então possível verificar uma mudança na política norteadora dos programas de formação e conseqüentemente na organização pedagógica do currículo, fruto de um reflexo do quadro geral da Educação, que passou a articular os elementos pedagógicos, econômicos, políticos e sociais. Essas mudanças se refletem na Bahia, a partir do fim da década de 1980.

No fim da década de 1980 e na década de 1990, apesar de acirradas ainda as discussões, ambos os grupos os tecnicistas e os progressistas já consideravam outras perspectivas²⁸. E é neste ínterim que surgem os cursos de Licenciatura em Educação Física das instituições públicas do Estado da Bahia²⁹.

²⁸ O processo não foi mecânico nem puramente lógico assim, fatos políticos e econômico-sociais engendraram as mudanças.

²⁹ A primeira escola em nível superior de Educação Física é da Universidade Católica do Salvador criada em 1972.

CAPÍTULO V - A PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PC/NE NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os cursos de Educação Física do Brasil foram se multiplicando com o passar do tempo. A obrigatoriedade da Educação Física até o ensino médio fez com que de 1930 aos anos de 1960, dez cursos novos de Educação Física fossem abertos. A partir de 1969, a obrigatoriedade se expandiu para todos os níveis e ramos de escolarização. Houve aí um novo aumento no número de instituições de nível superior para atender a demanda.

Na Bahia, a primeira escola em nível superior de Educação Física é da Universidade Católica do Salvador, instituída em 1972. Apesar de receber recursos públicos para implantação do primeiro curso de Educação Física na Bahia, esse se estabeleceu em uma instituição particular. A Escola de Educação Física da Universidade Católica do Salvador foi criada ainda no início das discussões sobre a necessidade de melhor reformulação curricular, para que a formação de professores não estivesse vinculada apenas a aspectos biológicos do exercício. O curso da Universidade Católica, pouco ou quase nada, foi influenciado na busca de uma formação voltada para o atendimento e valorização de outros aspectos importantes na formação do indivíduo, indo além do físico e moral.³⁰

A primeira instituição de ensino superior pública a ter um curso de Educação Física na Bahia foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso foi criado em 1987, e a primeira turma ingressou em 1988. Este curso se estabelece pela orientação do parecer 03/87 e já se mostra um pouco diferente do currículo da Católica, com algumas mudanças de concepção³¹. O grande documento norteador desta mudança foi a Carta de Belo Horizonte³². Esta carta introduz diretrizes novas a serem alcançadas pelos cursos de formação em Educação Física para tentar romper o aspecto meramente técnico. Este documento fala sobre uma busca de identidade para Educação Física como um segmento da educação, que atenda a todos, sem discriminação, que as faculdades deveriam ter autonomia para elaborar seus currículos e que

³⁰ Até hoje, não existe uma disciplina obrigatória voltada para um conhecimento acerca das pessoas com necessidades especiais.

³¹ Alguns pontos foram fundamentais para estas mudanças, entre eles está o fato de ser um dos poucos cursos no Brasil que estão vinculados a uma faculdade de Educação, o que favoreceu a professores da área de educação comporem a comissão de criação do curso.

³² Documento retirado do II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos, realizado em Belo Horizonte em 1984.

estes objetivem a formação de professores generalistas com uma consciência ética e democrática³³. Estabelecendo então este documento como diretriz o curso de Educação Física da UFBA,

[...] tem como objetivo trabalhar o movimento como uma interação corpo-mente e como uma trajetória vivencial do sujeito no sentido psicofísico e social. Propõe a desenvolver um trabalho com o movimento comprometido com a história, a cultura e a vivência que o constrói, às quais a técnica se adequará em busca de expressões transformadoras e particulares (ESPÍRITO SANTO, 1996, p.104).

As disputas de concepções teóricas se verificam nos conflitos entre a matriz filosófica, com a construção do fluxograma. Constatação feita na dissertação de Espírito Santo (1996), que revela ainda que:

- ✓ as ementas das disciplinas dos cursos estão distantes das produções e discussões recentes;
- ✓ existia uma exigência na perspectiva de ampliar as discussões sobre as contradições apresentadas;
- ✓ existia uma visão fragmentada do ser humano percebido na forma que eram distribuídas a disciplinas;
- ✓ as bibliografias utilizadas não representavam as discussões da área;
- ✓ as metodologias das disciplinas desportivas se aproximavam mais da formação atlética do que da formação do educador;e
- ✓ os conteúdos eram selecionados de acordo com projetos pessoais.

Este trabalho nos revela que, apesar de uma mudança nas concepções teórico-filosóficas avançadas que o currículo passa a atender, não é suficiente para concretizar ações

³³ Carta de Belo Horizonte: Reflexões sobre a Educação Física Brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2.,1984, Minas Gerais. Anais. Minas Gerais: CBCE,1984.

mais progressistas no currículo, tanto o prescrito quanto o oculto. No prescrito, ocorrem incoerências entre a concepção e a formação do quadro de disciplinas, as quais reforçavam um tratamento diferente do proposto nas concepções teórico-filosóficas do curso. Outro ponto a considerar é a falta de um projeto pedagógico em que fossem sistematizados pontos de convergência com as concepções.

Mesmo que, por força da lei, verifiquemos que, atendendo à resolução 03/87 e a sugestão do parecer n. 215/87³⁴, foi inserida na grade curricular uma disciplina chamada Ginástica Especial, em que apenas analisando sua nomenclatura já observamos um contrassenso, pois há muito tempo já se havia superado a similaridade entre ginástica e Educação Física. Limitar a ginástica, o conhecimento que deveria ser trabalhado no decorrer de uma disciplina, que se pretende ser o suporte para o trato do deficiente nos âmbitos escolares e não escolares, não condiz com o que sugere o parecer o qual orienta o currículo da UFBA. De qualquer maneira, este passa a ser o primeiro currículo na Bahia que apresenta uma preocupação em fomentar uma formação específica para se lidar com as pessoas com necessidades especiais na formação do professor de Educação Física trata-se de conhecimento tácito sobre tais pessoas, de modo que não se tem o interesse nem intenção e/ou pretensão de um aprofundamento epistemológico sobre elas.

O segundo curso de uma instituição pública a ser implantado, foi o de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Em 1995, foi constituída a comissão de implantação do curso, que passou a oferecer suas vagas no ano de 1997. Na apresentação do seu projeto, a universidade se diz integrada às reflexões sobre a Educação Física brasileira e considera a carta de Belo Horizonte um marco norteador, confirmando a intenção de não apenas formar um profissional meramente técnico, *mas como um indivíduo comprometido com o processo de transformação social, em busca da sua plenitude, valorizando inclusive a cultura regional* (UEFS,1996, p.05).

Os princípios democráticos são considerados nos objetivos do curso, tais como propiciar o desenvolvimento de atitudes éticas, reflexivas, críticas e democráticas. Apesar disso, podemos ainda encontrar traços de uma idéia fragmentada do ser humano quando afirma também objetivar o desenvolvimento de ações integrativas bio-sócio-culturais. O perfil profissional afirma que este deve possuir uma visão holística do ser humano, que veja a prática desportiva, não como culto ao corpo, mas uma atividade para o equilíbrio do homem.

³⁴ O parecer apresenta como sugestão um rol de disciplinas que poderiam compor o novo currículo e elas encontramos a sugestão de um disciplina destinada a atender as pessoas portadoras de deficiência, Educação Física e esporte especial

Neste mesmo tópico, afirma que o curso deve habilitar o professor de Educação Física a trabalhar com comunidades menos favorecidas e grupos especiais para a conquista da cidadania (o termo especial não fica claro, pois, na educação física, tanto é designado para pessoas com patologias como para hipertensos, cardiopatas, diabéticos, quanto pessoas com necessidades especiais; portanto, não se sabe se aí se encontra uma referência a esta parcela da sociedade)

Algumas contradições, como no currículo da UFBA, já se apresentam na própria composição textual. No mesmo parágrafo em que fala em conquista da cidadania, diz que se deve enfatizar o conhecimento da motricidade humana. Mesmo reforçando que esta deve ser aplicada ao fenômeno educativo, isto mostra um conflito de concepções, o qual deixa nebulosa a linha que é o traço marcante deste currículo. Outro ponto conflitante se encontra na consideração sobre o currículo, quando ressalta a necessidade de uma sólida formação em áreas básicas, como Biologia, revelando um traço de um currículo tradicional em que o aspecto biologizante era reverenciado. Outra questão é quando afirma dever ser considerada a seqüência evolutiva do conteúdo, o que é típico de uma compreensão burocrática do conhecimento. Assim como no momento em que adverte que a formação pedagógica só deve ser adquirida após o conhecimento do que ensinar, e, por fim, a prática de ensino, reforçando assim a fragmentação do conhecimento já muito criticada pelas teorias mais críticas de currículo.

Atentando para a Resolução 03/87, este currículo cumpre com a exigência legal de uma disciplina que atenda ao conhecimento sobre as pessoas com necessidade especiais, a disciplina Educação Física Especial e Adaptada. Percebendo assim uma evolução já na nomenclatura, pois já condiz com a palavra adequada às determinações de eventos que normatizaram os termos que versam sobre o universo dos deficientes.

O terceiro curso implantado foi o da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié. Também se trata de uma Licenciatura em Educação Física, e foi criado em 1997, tendo sua primeira turma ingressado em 1998. O corpo teórico deste currículo é muito resumido, apontando como objetivo da formação habilitar o profissional de Educação Física a exercer sua função educadora, prioritariamente, na área formal, possibilitando também aquisição de conhecimentos genéricos na área não formal. Com este objetivo já se percebem as orientações legais de formação generalista, mas destaca que, em ambos os campos, escolar e não-escolar (este seria o termo mais adequado já que espaços como academias são formais), o trato deve ser de um educador.

O curso da UESB demonstra uma preocupação com o que, no projeto, chama-se de *lastro teórico-filosófico*, o qual acontecerá nos primeiros semestres, para posteriormente serem introduzidas às disciplinas profissionalizantes, pois, segundo o projeto, uma vez que o tratamento a essas disciplinas traz no seu bojo uma fundamentação pedagógica que tem como matriz teórica conhecimentos produzidos na Filosofia, na Psicologia, na Sociologia, na Antropologia, etc. Apesar de uma imposição de requisitos básicos, esta ligação está bem fundamentada no porquê deste tratamento. Explica qual a relevância de disciplinas estarem ligadas por pré-requisitos para se manter uma coerência com o projeto do curso.

Outro ponto interessante é a indicação de que o curso pretende manter a avaliação como um processo permanente, contínuo, como realmente deve ser, mediante seminários de avaliação, a fim de que não sofra nenhum processo de descontinuidade quanto à sua natureza epistemológica, a qualidade de ensino e a atualização constante do seu quadro de docentes; preocupação muito interessante visto que um currículo não pode ser atemporal, pois precisa reconhecer as mudanças que o tempo urge, seja por questões mais amplas de concepções políticas e educacionais, por conflitos teóricos da área específica seja ainda por determinações legais, que geralmente são frutos das forças políticas geradas pelas questões anteriores. Há ainda uma preocupação na UESB com a avaliação institucional, quando podem ser processados pontos que devem ser apreciados por todas as instâncias das universidades, podendo afetar, inclusive, as diretrizes de um projeto curricular.

Também é evidenciada no projeto a preocupação em se ter dois tipos de estágios (o escolar e não-escolar)³⁵, os quais ocorrem nos últimos semestres, mas, por não estarem amarrados por muitos pré-requisitos, podem ser cursados em qualquer momento. A orientação é que um professor-orientador encaminhe os alunos para cursar determinadas disciplinas, antes de se chegar ao Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, para que o aluno possa melhor se instrumentalizar para sua ação pedagógica, cursando as disciplinas profissionalizantes, tendo, com isso, um leque maior de opções no seu campo de atuação enquanto estagiário.

Há também um entendimento de que é necessário ter cursado pelo menos 50 por cento das disciplinas da área de conhecimento profissionalizante, para desenvolver atividades pedagógicas durante o Estágio Supervisionado I, que se destina a atuação no campo não-formal e para que o aluno possa desenvolver atividades no Estágio Supervisionado II, é

³⁵ Uma mudança foi feita para atender uma determinação legal para que aumentasse a carga horária de Estágio Supervisionado, e hoje existem três disciplinas de Estágio, um na área escolar, outro, na área não-escolar e outro, na área de lazer. Todos os alunos deverão cursar os três estágios.

fundamental que o mesmo tenha cursado não só as disciplinas do conhecimento profissionalizante, como também as do conhecimento biológico, as quais servirão como suporte para um melhor entendimento sobre o funcionamento do corpo humano quando submetido à atividade física; do conhecimento sócioantropológico, que o levará a uma compreensão da realidade de forma contextualizada; do conhecimento filosófico, em que ele fará um exercício mais constante da organização do pensamento e do conhecimento psicopedagógico, pela grande relevância das suas teorias, como fundamentos básicos para uma ação no processo ensino-aprendizagem.

Esta preocupação mostra que o importante é não apenas determinar quais os conhecimentos são mais importantes e quando de forma burocrática devem ser estudados, mas também fundamentados em uma lógica coerente com o que se espera da articulação dos conhecimentos, conveniente para formação proposta pelo curso:

[...] uma formação generalista, também voltada para o campo da produção científica e com capacidade crítico-reflexiva suficiente para a partir das discussões acumuladas ao longo do curso perceber os diversos caminhos da sua profissão, desvelando dogmas e superando contradições que nos foram deixadas pela educação durante os seus anos de existência (UESB, 1997, p.04).

Neste curso (UESB), existe a disciplina Educação Física para deficientes, que não conta com termo mais adequado, mas que ainda se configurava na época de sua implantação. O diferencial em relação às anteriores dá-se na carga-horária, que é superior às das demais universidades. Na UESB, a citada disciplina tem uma carga-horária de 90 horas, superando em 30 horas as disciplinas dos outros cursos, inclusive o da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o último curso em instituição pública a ser criado no Estado da Bahia.

A UNEB, no seu campus XII, em Guanambi, implantou o seu curso em 1999 e, no projeto, no tópico concepção e finalidade do curso, faz uma crítica à Resolução 03/87, afirmando que esta, apesar de ser uma grande mudança diante da legislação vigente até sua publicação, não acompanhou a produção mais emergente do País, do ponto de vista acadêmico-científico, na medida que determinou áreas do conhecimento e disciplinas. No citado documento, são apontadas as diretrizes do curso, que são: a quebra da visão fragmentada de homem, superação de práticas pedagógicas de bases positivistas, modelos metodológicos com uma rotina didática baseada na experimentação, uma busca de uma relação professor-aluno dialógica e comunicativa, ter como referências processos de trabalhos

de intervenção sócio-pedagógica e ver o currículo como um conjunto articulado de atividades. Diretrizes que mostram o amadurecimento de uma visão crítica da Educação Física e como isto se estabelece no currículo.

O campo de atuação dos acadêmicos é o mesmo apresentado nas demais, buscando uma formação generalista para que possa atender os tais campos. O perfil profissional a ser formado deve ser o de um educador possuidor de uma visão integralista do homem, que estimula a consciência crítica, tendo como habilidades necessárias dominar métodos e técnicas, utilizar a pesquisa, saber diversificar e abordar os conteúdos da cultura corporal, ser autônomo, crítico e contextualizado, identificar as necessidades regionais, atuar de forma crítica e criativa e reconhecer o seu papel social. Este projeto demonstra um maior detalhamento e uma coerência interna de concepção entre os tópicos apresentados. O currículo mostra-se inovador, flexível e sem aparentes fragmentações, além de um discurso democrático muito avançado. Quanto à área específica da Educação Especial, este curso também contém uma disciplina em seu quadro de disciplinas, chama-se Educação Física Adaptada, e responde às imposições legais.

Na aproximação com os projetos de curso, verificamos algumas similaridades em suas propostas. Em um primeiro momento, os quatro cursos têm como seu objetivo a formação de professores, elevando a função de educador na área escolar. Sem perder o caráter generalista, o currículo possibilita também atuação no campo não-escolar. No campo perfil profissional, em um dos projetos, encontram-se descritas algumas habilidades específicas que deveriam ser fomentadas, com pretensão de trabalhar com comunidades menos favorecidas e grupos especiais, em que a Educação Física possa contribuir para conquista de sua cidadania. Ao se referir a grupos especiais, o texto não deixa claro se o termo abrange as Pc/NE. Apesar desta mínima citação, já aparece na parte de concepção do currículo uma lembrança que parece ser a desta população específica. Fato que não ocorre nos outros currículos. Nos demais, se fala, numa forma geral das diversas comunidades atingidas pela ação do profissional de Educação Física.

Na composição dos mecanismos mais estruturais da proposta curricular, analisamos a carga horária, grade curricular e ementário das disciplinas. Nas quatro instituições, o elenco das disciplinas conta com apenas uma disciplina que trata do conhecimento específico, deficiente. Em três dos cursos, a carga horária é de 60 horas e em um deles a disciplina tem 90 horas. Em todos, a disciplina aparece entre o quinto e o sétimo semestre, ou seja, a partir do terceiro ano do curso. A palavra deficiente, ou similar, não está presente no ementário de nenhuma outra disciplina, nem no demais programas de disciplinas aos quais tivemos acesso.

Depois da análise documental, foi verificada, junto aos coordenadores dos cursos, a existência de projetos de pesquisa ou extensão concernentes ao conhecimento sobre as Pessoas com Necessidades Especiais. Em um dos cursos (UESB) havia um projeto de extensão contínuo que durou dois anos. No entanto, como era uma iniciativa individual de uma professora, quando ela se afastou para qualificação, o projeto foi suspenso. Em outro (UFBA) havia um projeto de basquete para cadeirantes, que visava, sobretudo, uma prática desportiva e segundo a coordenadora do curso existiam 14 alunos envolvidos (não há especificação de qual o tipo de envolvimento) Em um terceiro curso (UEFS), existe um núcleo de pesquisa e extensão que se dedica a pesquisas sobre Educação Física Especial. Apesar deste avanço, ficou claro que esse núcleo atende a um número reduzido de alunos e que o mesmo depende muito de um projeto pessoal do professor da cadeira da disciplina Educação Física Especial.

Além da UEFS, não há nenhum outro curso que tenha um projeto de extensão ou pesquisa. Em um deles (UNEB) o contato que há com a comunidade especial é feito dentro da disciplina Estágio Supervisionado, onde uma instituição de ensino especial é formalizada como campo de estágio. É importante ressaltar que, apenas em um dos quatro cursos pesquisados, existe um com projeto pedagógico que orienta as ações do curso o da UFBA, mas que não faz nenhuma referência específica aos deficientes. Nos outros os únicos documentos formais que a instituição oferece são os seus projetos de curso, os programas das disciplinas e os projetos de pesquisa e extensão.

Este então é o quadro encontrado diante da análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física nas IES públicas da Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da existência de algumas iniciativas para uma mudança na concepção de uma escola diferente, onde é respeitado o lugar das diferenças, há um grande caminho a se percorrer. Atentar para os ranços discriminatórios é um dos pontos a serem discutidos e resolvidos. Ao se ignorar a cultura que difere da hegemônica, reforça-se a idéia de que uma cultura construída fora dos padrões euroamericanos é considerada desimportante, o que mantém afastada dos núcleos escolares a construção de uma identidade que não seja pautada nos valores de uma cultura oficial.

Um exemplo com o qual podemos situar como sendo de uma cultura padronizada, é o da questão do mundo direcionado por apelos visuais em que vivemos. A escola, como um segmento de um contexto mais amplo, reforça o conhecimento a partir de conceitos organizados pela visão (forma, cor, tamanho, etc.) e despreza a compreensão que faz parte da cultura de um cego, por exemplo, como textura, umidade e temperatura. Ver a escola como um espaço para todos é uma perspectiva que deve exigir algumas mudanças na realidade, e algumas delas devem se concretizar fora das instituições da educação básica, mesmo tendo consciência de que uma única escola não dará conta de todas as demandas sociais e culturais. Como é o caso dos currículos de formação do educador. Estes precisam reavaliar os conhecimentos que devem ser almeçados pelos cursos, discutir mais profundamente os conceitos de inclusão e exclusão. Perceber como os processos de exclusão se estabelecem na prática docente e as contribuições de reforço da exclusão pela práxis do professor e, a partir da conscientização, imprimir verdadeiras mudanças de postura.

Nas análises dos programas, verificamos que, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, mesmo nas disciplinas que estão no quadro da formação geral e que são identificadas como áreas do conhecimento de cunho humanístico (conhecimento filosófico, do ser humano, da sociedade), não aparece formalmente uma preocupação **humanística** com as minorias, e entre elas as Pc/NE. Para se incluir a diversidade, deve haver modificações internas no currículo e nas escolas. Mudanças na organização, na oferta de apoio a professores e alunos, nas classes, na utilização de recursos humanos, materiais, pedagógicos, físicos da comunidade, alterações estruturais e arquitetônicas, preparação do pessoal técnico-administrativo e tudo mais que ocorra como necessário.

Mais do que rearranjos nos aspectos formais do currículo, é necessário que os componentes que efetivam o currículo sejam sensibilizados para as necessidades de mudanças concretas. Não se trata apenas de aumentar o número de disciplinas para atender a esta demanda, modificar ementas ou até mesmo mudar a concepção teórica dos projetos de curso, pois o currículo oculto, aquele que ignora as amarras oficiais, pode manter as mudanças apenas no amontoado de papéis que sustentam o currículo oficial. Afinal, como percebemos, isso já aparece nas incoerências mostradas em alguns projetos, que mantêm uma proposta muito avançada na concepção do curso e que acaba por não ser alinhada com a composição das disciplinas, ementas e, até mesmo, nas estruturas fragmentadas com que os conhecimentos são tratados.

A educação inclusiva pensa numa escola para todos, e isto certamente não é algo simples. Não se trata de incluir as crianças deficientes nas classes regulares, nos moldes em que estas estão estruturadas hoje. Trata-se de um projeto de descobrir quais estratégias a escola regular terá de desenvolver para efetivamente incluir o sujeito e como o professor, responsável para por em prática estes objetivos esteja preparado para tal. Para tanto, na sua formação, o futuro professor deve estar o tempo todo sendo sensibilizado para a necessidade de adotar uma postura política para a inclusão e ser capaz de ver o outro (aluno) em todas as suas dimensões.

Nos projetos avaliados, vimos citações à questão da postura política. Afirmam que deve ser trabalhada, e que este é um objetivo a ser alcançado no perfil profissional. Contudo, nos programas, verificamos que o conhecimento específico, os conhecimentos técnicos são apresentados como os únicos, fora uma minoria de programas que têm em seus objetivos uma preocupação na formação geral para além do anseio de garantia e apreensão do conteúdo específico.

Uma das preocupações, que deve sempre estar sendo pensada, é a capacidade do professor de tratar com a diversidade. A inclusão deve mexer não apenas com a vida do deficiente para que este tente se adaptar ao mundo externo, ao ambiente familiar. É preciso a contrapartida da sociedade. Os cursos de formação de professores têm a obrigação legal de terem em um momento da formação um espaço para falar dos alunos com déficits sensório-motor. Dentro deste grupo podemos encontrar desde crianças que trocam letras no processo de alfabetização a crianças com paralisia cerebral. Nem sempre os conhecimentos privilegiados para discutir este tema são suficientes para deixar à vontade os professores em suas experiências docentes

Ao fazermos uma analogia entre a sociedade/cursos de Educação Física, verificamos que a idéia da adaptação do deficiente permanece. Fica delegado ao professor da disciplina específica (Educação Física Especial) fazer toda a adaptação dos conhecimentos necessários à formação (todas as disciplinas). A disciplina de Educação Física especial e só ela é que tem a obrigação de pensar o deficiente. A sociedade, currículo e professores se eximem de se adaptar ao deficiente. Os formadores de professores não se debruçam em renovar estratégias, estabelecer novas formas de selecionar os conteúdos, entre outros conhecimentos que um licenciado deve ter, para atender ao deficiente, não se dão conta que isto é uma forma de aceitar que o deficiente é que deve se moldar.

A sociedade também deve sofrer adaptações (tanto dos pontos estruturais, físicos, como a forma de ver e tratar o deficiente) para se fazer parte efetiva desta chamada inclusão social, sabendo-se que um dos pontos de entrave do desenvolvimento completo do deficiente está na impossibilidade de ter uma educação que ajude a superar problemas com a socialização, que estimule o aprendizado de conhecimentos significativos, além de ser um meio de acesso à qualificação profissional. E mais, que se insista em uma educação de qualidade que permita não o acesso apenas, mas também a permanência, constituindo um direito, inclusive, de sonhar em ter um futuro melhor, mesmo sendo deficiente, e ser um cidadão produtivo e respeitado por suas capacidade e compreendido por suas limitações.

O lidar com o diferente em uma classe inclusiva é extremamente complicado quando não se têm os instrumentos metodológicos e psicossociais bem trabalhados. Fatores simples podem atrapalhar o aprendizado como o professor falar ao mesmo tempo em que está escrevendo no quadro, ou seja, de costas para turma que tenha um deficiente auditivo; ou também o sentimento de pena que o professor possa ter sobre seu aluno deficiente mental, que pode levar a uma superproteção e inibir sua criatividade; ou ainda um professor de Educação Física que não coloca um aluno cego na quadra porque é incapaz se dar a este noção de lateralidade sem o auxílio visual. Esses fatores que podem passar despercebidos na formação de um licenciado e que podem levar a negligências na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. A valorização, o respeito, das Pc/NE, bem como sua inclusão na cidadania e nos bens coletivos, podem se efetivar não pela via de sua redução ou ajustamento à identidade das pessoas tidas como normais (seja lá em que aspecto for), mas pela da convivência na diferença, mantendo-a, embora que lutando pela construção da dignidade de vida humana em todos os seus aspectos, dentro desse processo político.

Mesmo com o fortalecimento de uma teoria crítica de currículo que supera as tradicionais, as quais estavam voltadas apenas para o caráter técnico, com objetivos apenas formativos, e ainda com as discussões mais recentes dos pós-críticos, e as questões do multiculturalismo, os currículos, de uma forma geral, inovam muito pouco em sua constituição, no intuito de referendar as minorias. Os cursos de licenciatura em Educação Física ainda trabalham em uma perspectiva voltada para um aluno chamado “padrão”, perfeito na constituição sensório-motora. Os grupos considerados minorias, nos quais se encontram as Pc/NE, não são levados em consideração pela maior parte do professorado, mesmo sabendo que o universo dos alunos nas salas de aula das escolas (principalmente as públicas) é uma realidade bem diferente.

Apesar de uma tentativa de mudanças nas políticas públicas em relação ao deficiente estar se delineando, os ajustes tornam-se apenas legais. A LDB, já em 1996, determina que as Pc/NE devem estar preferencialmente no ensino regular, contudo as licenciaturas ainda não perceberam a grande probabilidade de seus egressos terem de enfrentar uma classe inclusiva.

As licenciaturas em Educação Física nas universidades estaduais baianas cumprem legalmente uma indicação de fazer parte do currículo uma disciplina que *cuide* do conhecimento acerca das Pc/NE, e só. Essas universidades encaixotam esse conhecimento de forma a atender uma demanda legal, mas não é percebida, em todo sua gama de documentos formais curriculares, uma preocupação mais ampliada de atenção a esta parcela da sociedade. O que encontramos de diferente são apenas experiências de caráter individual dos professores que se relacionam com este conhecimento. Não existe um projeto pedagógico que formalize e intensifique, nem ao menos uma discussão ampliada, no sentido de reconceitualizar os conhecimentos produzidos nestes currículos, na tentativa de perceber as minorias como parte integrante da vida social e escolar.

Para uma formação dar conta de atender às futuras demandas sociais/escolares como as Pc/NE, o primeiro momento está em reavaliar os fatores que influenciam na formação. O currículo, sendo o primeiro passo para uma concepção de formação, tem que ser modificado em todos os seus âmbitos, para que as discussões eloquentes e as políticas públicas bem intencionadas não esbarrem na praticidade da realidade concreta. Deve-se conceber um currículo avançado e atento às questões das minorias de uma forma geral e, mais especificamente das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais para que os futuros educadores se sintam no mínimo confortáveis em conviver no seu trabalho diário com as dificuldades de serem competentes diante da diferença.

Este trabalho tem a intenção de mostrar a todos que o conhecimento sobre as pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Públicas da Bahia aparece em apenas uma disciplina, de forma fragmentada, em relação a todo o curso. E que, fora às disciplinas específicas, quase não existem projetos de pesquisa e extensão (em atuação apenas um núcleo de pesquisa) na área de Educação Física especial. Verificando-se que no tripé ensino-pesquisa-extensão o tratamento pedagógico sistematizado sobre o conhecimento sobre os Pc/NE é ínfimo, descontextualizado e fragmentado. Diante de tal análise documentada evocamos os curso a uma atenção maior a este conhecimento que vem sendo tratado com pouco cuidado nos currículos e que pontuamos ser de grande importância para atender as necessidades reais de uma parcela da população marginalizada como são as pessoas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de. **Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 2004.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.
- ANDRÉ, Marli (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. (Org). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. Im MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**. 2ª ed., Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, Vozes, 1999.
- ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação. In SILVA, Tomaz T. **Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BAGATINI, Vilson. **Educação física para deficientes**. Porto Alegre: SAGRA, 1987.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio, FREIRE, Ida Mara (org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BIANCHETTI, Lucídio, FREIRE, Ida Mara (org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio, FREIRE, Ida Mara (org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Cria na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos: Decreto Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde *Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03, de julho de 1987*. Substanciada no parecer n. 215/87 do Conselheiro Mauro Costa. (xerox)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Física e Desportos. *Proposta curricular por habilitação específica para cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil*. Brasília, 1979.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Ministério de Educação e Cultura. Currículo Mínimo de Educação Física: Parecer nº 894/69 do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1969.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde Ministério de Educação e Saúde. Currículo Mínimo de Educação Física: Resolução nº 69, de 06 de novembro de 1969, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1969.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde Currículo Mínimo de Educação Física: Parecer nº 215/87 do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Currículo Mínimo de Educação Física: Resolução nº 07, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. *Brasília, 1987*

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

CANEN, Ana, MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores associados, 2003.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teórica e práticas*. 3ed. São Paulo: Summus, 1998.

CARTA de Belo Horizonte. **Reflexões sobre Educação Física brasileira**. In; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Belo Horizonte, 1984.

CARVALHO, Rosita Edler. O direito de ter direitos. In: Salto para o futuro: **Educação Especial; tendências atuais**/ Secretaria de Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: **Novos Toques**, Salvador-BA, nº 04, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Declaração de Salamanca. Salamanca, 1994.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** O que quer um pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3.ed. Campinas: Editora Autores Associados,1998.

DEMO, Pedro.**Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOLL Jr., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

DUSSEL, Inês. Que tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença? In: CANEN, Ana, MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org).**Ênfase e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

DUVEEN, Gerard. A construção da Alteridade.in: ARRUDA, Ângela. Representando a Alteridade. 2ed. Petrópolis: 2002.

ESPIRITO SANTO, Fernando Reis. **Currículo e formação profissional em Educação Física na UFBA**: uma análise na busca de uma nova proposta 1996. Dissertação (mestrado em Educação). UFBA, 1996.

ESPIRITO SANTO, Fernando Reis. 2003. **Políticas de reformulação curricular e a formação em Educação Física no Brasil**: uma arena de conflitos.Tese (doutorado em Educação). PUC-SP, 2003.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. **Licenciatura e Bacharelado**. uma abordagem perspectiva/ Projetiva; In: Oliveira, Vitor Marinho (org.).Fundamentos Pedagógicos da Educação Física, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; 1987.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. **Professor de Educação Física**: licenciado generalista. In OLIVEIRA, V. Marinho. Fundamentos pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. v.2.

FENSTERSEIFER, Haimo. **As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos**. Recife, Congresso Brasileiro de Ciência e Esporte, 5., 19, 1987, Recife. Xerocopiado.

FENSTERSEIFER, Haimo. **Avaliação de eficácia nos processos de formação de professores de Educação Física**. ARTUS: Revista de Educação Física e desportos, Rio de Janeiro, n.9, v.11, p.89-94,1981.

FERRARO, Alcyr. **A Educação Física na Bahia: memórias de um professor**. Salvador: Centro editorial e didático da UFBA, 1991.

FERREIRA, Maria Elisa, CAPUTO, GUIMARÃES Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, M. R., BOTOMÉ, S.P. **Deficiência Física e inserção social: a formação dos recursos humanos**. Caxias do Sul- RS: EDUCS, 1984.

FICHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais da contemporaneidade. In. SILVA, Luiz H. da. **Século XXI: Qual o conhecimento? Qual o currículo?** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6.ed. Petrópolis: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GÓMEZ, A I. Pérez. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. *Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.119-147*.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIRADO, Marlene. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teórica e práticas.**3ed. São Paulo: Summus,1998.

HALL, Stuart. A **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T.(org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 2ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares. **Tecnologização do Currículo escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do Currículo contemporâneo.** Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil 2003.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado De Letras, 2002.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas.** São Paulo: EPU,1986.

LUZ, Namcimária C. P. AWASSOJU: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. In: **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 12, jul./dez.,1999.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia BARBOSA Paiva (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** Fortaleza: Demócrito rocha, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multireferencia e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do sissenso para o novo milênio.** Trad. Márcia Moraes e Roberto Catado Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MANZINI, Eduardo José (org). **Educação Especial: Temas atuais.** Marília: UNESP-Marília Publicações, 2000.

MARINS, Marcos Antônio. Licenciatura em educação Física: concepção pedagógica docente e discente. In: Ferreira Neto (org). **Educação Física: ensino & realidade.** Vitória: UFES, 1994.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.** São Paulo EPU,1993.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. Dissertação (mestrado em educação Física. UNICAMP, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectiva para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. in: Palhares, M.S.; MARINS, S. C. F. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação a distância. **Deficiência Mental Deficiência Física**. Cadernos da TV escola. Educação Especial. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação a distância. **Deficiência Visual**. Cadernos da TV escola. Educação Especial. Brasília, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação a distância. **Salto para o futuro: Educação Especial. Tendências atuais** Brasília, 1998.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Currículo: Questões Atuais**. 4ed Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores In: Moreira, Antonio Flavio Barbosa. (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 4ed. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio. A crise da teoria curricular. COSTA, M. V. (org.) **O currículo nos limites do contemporâneo**. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio, PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite. (org.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri, BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (org). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

PASSOS, Laurizete Ferragut. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, Marli (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**.4ed. Campinas: Papirus, 2002.

RIBEIRO, S. M., ARAUJO, P. F. A formação acadêmica refletindo na expansão do esporte adaptado: uma abordagem brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, v.25, n. 3, 7-160, maio 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri, BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (org). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T., MOREIRA, A.F.(Orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J.Gimeno; Gómez, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J.Gimeno; Gómez, A. I. Pérez. **Currículo: ma reflexão sobre a prática**. 3.ed.Tradução. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de “alunos com deficiência”. In. **Revista da FAEDEB**, Salvador, v.11,n 17, Jan./jun.,2002.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Ana Célia Bahia. **Projeto pedagógico: instrumento de gestão e mudança**. Belém:UNAMA, 2000

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Savador: EDUFBA./CEAO, 1995.

SILVA, Luiz H. da. **Século XXI: Qual o conhecimento? Qual o currículo?** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Tomás Tadeu,. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

SILVA, Tomás Tadeu. (org). **Identidade e diferença** 2 ed. Petrópolis: Vozes,2003.

- SILVA, Tomás Tadeu,. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica,1999
- SILVA, Tomás Tadeu, (org). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica,2000.
- SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 2ed. São Paulo: Cortez,1995.
- SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.
- SILVA, Tomaz T.(Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis:Vozes, 2000.
- TOJAL, João Batista Andreotti Gomes, **Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.
- TOMAZINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: Reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio, FREIRE, Ida Mara (org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 3ed.Campinas,SP: Papyrus, 2000.
- TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertard, 2002.
- VEIGA. I. P. A., RESENDE, L. M. G.(Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- YOUNG, M. F. D.O currículo do futuro. **Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papyrus, 2000.
- WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade na Sala de aula: descobrindo talentos** In: PALHARES, Marina Silveira, MARINS, Simone. **Escola inclusiva**.São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu. (org). **Identidade e diferença** 2 ed. Petrópolis: Vozes,2003.