

DAGMAR BITTENCOURT MENA BARRETO

**A CARNE MARCADA: REFLEXÕES ACERCA DA CORPOREIDADE DA PESSOA  
PORTADORA DE DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação (linha de investigação: Educação e movimentos sociais), sob a orientação do prof. Dr. Elenor Kunz.

FLORIANÓPOLIS

1999



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A CARNE MARCADA: REFLEXÕES ACERCA DA  
CORPOREIDADE DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA”**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/09/1999**

Dr. Elenor Kunz (orientador)

Dra. Ida Mara Freire

Dr. Selvino José Assmann

Dra. Ana Marcia Silva (suplente)

**Profª Edel Ern  
Coordenadora PPGE/UFSC**

**Dagmar Bittencourt Mena Barreto  
Florianópolis, Santa Catarina, Setembro de 1999.**

o pulso ainda pulsa  
o pulso ainda pulsa  
peste bubônica câncer pneumonia  
raiva rubéola tuberculose anemia  
rancor cisticercose caxumba difteria  
encefalite faringite gripe leucemia  
o pulso ainda pulsa  
o pulso ainda pulsa  
hepatite escarlatina estupidez paralisia  
toxoplasmose sarampo esquizofrenia  
úlceras trombose coqueluche hipocondria  
sífilis ciúmes asma cleptomania  
o corpo ainda é pouco  
o corpo ainda é pouco  
reumatismo raquitismo cistite disritmia  
hérnia pediculose tétano hipocrisia  
brucelose febre tifóide arteriosclerose miopia  
catapora culpa cárie cáibra lepra afasia  
o pulso ainda pulsa  
o corpo ainda é corpo

Arnaldo Antunes

*"... cada um sabe da dor e a delicia de ser o que é"*  
Caetano Veloso

## AGRADECIMENTOS

À Elenor Kunz, que ao buscar uma nova pedagogia da Educação Física tem aberto caminhos para a formação de novos pesquisadores;

à turma do mestrado/96: Jacob, Patrícia, Maria Aparecida, Débora, Verena, Javier, Rui, Nelzi, Lourdes, Clovis, Marlete, Vitor, Isabel, Silvia, Ana Rita e Liliane que com simpatia e amizade, tornaram a atividade acadêmica mais lúdica e prazerosa.

ao corpo docente e funcionários do Centro de Ciências da Educação que muito contribuíram nesta caminhada.

à CAPES, pelos recursos oferecidos e o incentivo à pesquisa;

à família de Fabio e Julieta, que sempre se fizeram presentes em todos os momentos da minha vida;

aos “meus” alunos, que me ensinam coisas novas a cada dia;

à todos os companheiros que em comunhão têm trilhado os caminhos da educação;

à Sandra, Mariana e Rodrigo, minha família, meus amores, que me ensinam as delicias de ser humano.

A todos vocês, presenças marcantes em minha vida, Obrigado!

## RESUMO

### **A CARNE MARCADA: REFLEXÕES ACERCA DA CORPOREIDADE DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA**

Autor: Dagmar Bittencourt Mená Barreto  
Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Nos últimos anos, a produção científica, no Brasil, referente a corporeidade, cultura corporal e movimento humano, tem se apresentado com um bom nível de aprofundamento, entretanto, tais questões relacionadas à pessoa portadora de deficiência ainda são pouco consideradas. Vem daí o principal objetivo desta pesquisa: contribuir para o desvelamento das questões que envolvem a corporeidade da pessoa portadora de deficiência. A opção pela pesquisa teórica, tem como propósito investir na consciência crítica promovida pela dialética relação entre teoria e prática. Neste sentido, esta pesquisa busca demonstrar a inter-relação e interdependência entre ética, estigma e corporeidade, que têm na tecitura da realidade material o pano de fundo de suas imbricações. O resgate histórico da discussão sobre corporeidade tendo como referencial teórico a Educação Física demonstra a necessidade de reflexão sobre os condicionantes da construção da corporeidade da pessoa portadora de deficiência com base no pensamento filosófico ocidental; no enquadramento do corpo na lógica do capital e na ontologia de Merleau-Ponty. Por fim, ao encaminhar a discussão sobre o papel da escola especial e da educação Física, enquanto disciplina curricular, procede-se uma reflexão sobre a noção de ser-no-mundo e do movimentar-se, enquanto elemento constitutivo do projeto didático-pedagógico, norteador das metodologias de ensino na escola especial. A conclusão desta pesquisa aponta para possibilidade e necessidade da construção de um projeto de resistência com base no respeito ao jeito de ser de cada um.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

**ABSTRACT****MARKED FLESH: REFLECTIONS ON THE CORPOREALITY OF THE  
PHYSICALLY CHALLENGED**

Author: Dagmar Bittencourt Mena Barreto

Supervisor: Prof. Dr. Elenor Kunz

In the last years the scientific production in Brazil has presented a good degree of deepness regarding the corporeality, corporal culture and human movement. However, such questions related to the physically challenged are scarcely taken into consideration; which leads to the main reason for this research: contribute to the unveiling of the questions involving the corporeality of the physically challenged. The option of a theoretical research was chosen in order to invest in the critical conscience promoted by the dialectical relationship between theory and practice. In this sense, the research aims to demonstrate the interrelationship and interdependence between ethics, stigma and corporeality which find in the tessitura of the material reality the background of their imbrications. The historical rescue of the discussion regarding corporeality, with Physical Education as a theoretical reference, shows the necessity for reflection about the conditioners of the physically challenged person's corporeality's construction based on western philosophical thinking, in the body's framing in the logic of the capital and in the ontology of Merleau-Ponty. Finally, while directing the discussion regarding the role of special schools and physical education, such as curricular discipline, a reflection about the notion of being-in-the-world and moving follows, such as the constitutive element in the didactic-pedagogical project, which is the guide of the special school's teaching methodologies. The conclusion of this research points to the possibility and necessity of building a resistance project based on respect for each individual's way of being.

**Key Words:** Stigma, Physically Challenged, Corporeality

**FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA CATARINA (UFSC)  
CENTER OF EDUCATION SCIENCES  
POST-GRADUATE PROGRAM  
MASTER'S COURSE IN EDUCATION  
LINE OF INVESTIGATION : EDUCATION AND SOCIAL MOVEMENTS**

**SUMÁRIO**

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
A terminologia em questão.....	03
Formulação da situação problema.....	09
Procedimentos metodológicos.....	14
<b>I ÉTICA, ESTIGMA e CORPOREIDADE: RECORTES DE UM MESMO TECIDO</b> .....	21
1.1 Um mesmo tecido.....	21
1.2 Contextualizando.....	26
1.3 Padrões éticos da sociedade.....	30
1.4 Deficiência e corporeidade na sociedade hodierna.....	38

<b>II</b>	<b>CORPOREIDADE: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA À EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>50</b>
2.1	Corporeidade – Pontos de vista.....	50
2.2	Passeando pela história do corpo.....	54
2.3	Corporeidade e deficiência sob a ótica Marxista.....	64
2.4	A ontologia de Merleau-Ponty.....	83
<b>III</b>	<b>O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE .....</b>	<b>89</b>
3.1	Normal e patológico: estórias de construção da corporeidade.....	89
3.2	Um espaço chamado escola especial.....	93
3.3	Caminhos e descaminhos da Educação Física na escola especial.....	101
3.4	Referências para uma teoria pedagógica do se-movimentar na escola especial.....	111
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>129</b>



## INTRODUÇÃO

Analisando a produção científica, no Brasil, referente aos discursos sobre corporeidade, cultura corporal e movimento humano observa-se que, apesar de recentes, a maior parte desta produção se deu a partir dos anos 80 e que esta se apresenta com um bom nível de aprofundamento, entretanto, tais questões relacionadas à pessoa portadora de deficiência ainda são pouco consideradas.

Tendo em vista a precariedade bibliográfica pretende-se, nesta pesquisa, contribuir para o desvelamento das questões que envolvem a corporeidade da pessoa portadora de deficiência.

Ao inserir esta discussão, parte-se do princípio de que as diferentes deficiências têm sido, através dos tempos, abordadas principalmente do ponto de vista biológico, médico e funcional, ou seja, o comprometimento orgânico é o primeiro e a principal referencia que determina quem é ou não deficiente.

Neste sentido, é preciso que se tenha uma compreensão mais ampla, superando a abordagem de caráter ativista, imediato e pragmático, que não oferece subsídios para uma investigação mais aprofundada, o que limita a reflexão sobre o processo de interação social da pessoa portadora de deficiência.

Ao direcionar este estudo aos profissionais de Educação Física e aos profissionais ligados à escola de educação especial, convém esclarecer que as discussões acerca da corporeidade permitem uma grande gama de interpretações e postulados; nesta pesquisa não tem-se a pretensão de listar e/ou analisar tais interpretações nem, tão pouco, defender este ou aquele postulado, mas propõem-se levar reflexões que busquem desmistificar o conhecimento referente a corporeidade da pessoa portadora de deficiência, que entende-se ser extremamente limitado e vinculado ao modelo patogênico, este, preso a um laudo diagnóstico.

A opção pelo tema, reside na experiência de 15 anos de trabalho junto a pessoa portadora de deficiência e, em especial, no ensino de alunos com deficiência mental, tanto na escola especial como no ensino regular.

Convém esclarecer, que apesar de não ter definido para este trabalho um único grupo para análise (deficiência mental, física, auditiva ou visual), a vivência nas escolas que atendem alunos com deficiência mental, conduz, ao relato de experiências vinculadas principalmente a este grupo de deficiência.

Algumas características, condicionantes da construção da corporeidade, são comuns a todos os tipos de deficiência, é o caso do estigma, das relações sociais,

do trabalho entre outras. São estes condicionantes que se pretende refletir na presente dissertação.

### **A terminologia em questão**

O primeiro ponto a ser refletido, ainda na introdução, refere-se a terminologia usada no título deste trabalho, ou seja, as expressões **carne, corporeidade, pessoa portadora de deficiência e interação.**

Historicamente o homem tem buscado a compreensão ontologia do ser, toda esta busca é marcada pela diferenciação entre dois mundos supostamente antagônicos e irreduzíveis, de um lado o mundo do espírito e do outro o da matéria. É na luta e demarcação destes mundos, que o pensamento filosófico ocidental tem sido construído, pensamento que em geral, carrega no seu bojo esta visão dualista de corpo e mente, corpo e alma, homem e mundo.

A dicotomia presente no pensamento da Grécia Antiga, que sugeria os cuidados ao corpo para liberar o espírito à contemplar o mundo das idéias, é modificada pela teologia cristã, esta, muda a terminologia, mas mantém a separação; o corpo tem, então, a alma como antagonista e precisa sofrer para se purificar e atingir a glória eterna. Por sua vez, o cogito cartesiano supera o dualismo teológico, mas também não elimina a dualidade, apenas substitui este pelo dualismo antropológico, corpo e mente representam, portanto, as substâncias que compõe o ser humano.

“O homem é res (coisa) pensante e res (coisa) extensa. Ele é razão e corpo ou pensamento e existência. Assim, as questões do corpo continuam comprometidas até os nossos dias por essas óticas dualistas”<sup>1</sup>. A cisão entre esses mundos se manifesta das mais diferentes maneiras e intensidades em todos os desdobramentos da vida humana.

Se de um lado temos o corpo criado e racionalizado nos preceitos da filosofia ocidental que de certa forma sustenta e é sustentado pelos valores sócio culturais como afirmou Marcel Mauss, em seu trabalho sobre as técnicas corporais em 1935; temos também, por outro lado, um corpo vivido, que expressa o ser-no-mundo, na noção desenvolvida por Martin Heidegger (1889–1976) no tratado Ser e tempo (sein und Zeit), de 1927.

Tomando por base a influência dos valores sócio culturais sobre o homem e sua existência corporal, pode-se afirmar que cada época e sociedade define o perfil e conceito corporal de homem, sendo que os signos tatuados no corpo têm relação direta com os interesses dos projetos culturais e políticos definidos pelos grupos sociais dominantes.

Segundo DAOLIO (1995), “o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOrações ( a palavra é significativa). Mais do que

---

<sup>1</sup> Santin, S. Educação Física outros caminhos. 1993, p.48.

um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões<sup>2</sup>.

São os filósofos da fenomenologia existencial que trazem para o campo da reflexão a noção de ser-no-mundo aliada à compreensão e à superação da dicotomia entre os mundos espiritual e material.

Com o propósito de refletir sobre esta superação Merleau-Ponty (1908-1961), em sua obra *O visível e o invisível*<sup>3</sup>, resgata a expressão carne utilizada no cristianismo pelos apóstolos Pedro e João que, ao contrapor ao conceito de corpo forjado na cultura grega, fazem uso do termo carne para identificar a substância viva contrária a alma. “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus [...] E o Verbo se fez carne ...”. (João 1:14).

Apesar de usar a esfera teológica para referir a definição conceitual, não é esta reflexão responsável pela definição da terminologia usada no título deste trabalho, mas serve como referência para a reflexão proposta.

Santin (1993) apresenta algumas referências a este tema e aponta a leitura de Merleau-Ponty como suporte desta reflexão, far-se-á uso de ambos para fundamentar a terminologia escolhida.

Na crítica ao dualismo cartesiano Merleau-Ponty aponta para compreensão de que é preciso viver o corpo e, ao usar a expressão corpo, vislumbra a unidade

---

<sup>2</sup> DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. 1995, p.25.

<sup>3</sup> O manuscrito intitulado *O visível e o invisível* foi encontrado entre o papéis de Merleau-Ponty após o seu falecimento em 3 de março de 1961. Não foi encontrado referências desse título antes de 1959. Segundo comentário do redator, anteriormente, as notas que concernem ao mesmo projeto mencionam: *Ser e sentido ou Genealogia do verdadeiro ou ainda, a origem da verdade*.

inseparável de mundo material e espiritual. O uso da palavra carne busca expressar a unidade viva em todas as dimensões de homem.

“É preciso pensar a carne, não a partir das substâncias, corpo e espírito, pois seria então a união dos contraditórios, mas, dizíamos, como elemento, emblema concreto de uma maneira de ser geral”.<sup>4</sup>

Em outra nota Merleau-Ponty afirma que a carne, essa massa interiormente trabalhada, não tem uma nomenclatura adequada na filosofia, um nome que dê conta de expressar toda sua amplitude, a carne (a do mundo ou do homem), segundo o pensador, não é contingência, mas textura que regressa a si e convém a si mesma.

A carne neste sentido é também um elemento básico, assim como a terra, o ar, o fogo e a água, mas, é sobretudo um elemento vivo e em formação, está em constante movimento de fazer-se. A carne se diferencia do conceito convencional de corpo que é dado como findo, acabado, ou seja, o conceito carne representa um processo dinâmico e em construção, que abrange todas as instâncias do ser humano.

Como esclarece Santin (1993) a obra de Merleau-Ponty não é suficiente para definir com clareza o uso do termo carne e, de certa forma, esta obra ficou incompleta, uma vez que era intenção do pensador trabalhar mais profundamente esta questão, tal intenção fica explícita nas notas da obra *O visível e o invisível*.

---

<sup>4</sup> Merleau-Ponty, M. *O visível e o invisível*. 1992, p.143.

“É importante que Merleau-Ponty, pelo conceito de corpo, corporeidade ou carne, não tenha a intenção de negar ou reduzir as dimensões do homem, mas de propor novas possibilidades para se poder dizer simultaneamente, com fidelidade e abrangência, a totalidade do homem”<sup>5</sup>. É nesta perspectiva que se usa as expressões carne e corporeidade neste trabalho.

Em relação a identificação pessoa portadora de deficiência, percebe-se que o debate sobre a terminologia mais adequada é freqüente entre os profissionais da área, o que indica, como afirma CARMO (1991) “... que se atribui atenção necessária aos mecanismos de linguagem que atuam como forma de violência simbólica”<sup>6</sup>. Utilizar-se-á a terminologia pessoa portadora de deficiência, nesta dissertação por parecer ser a mais usada pelos próprios portadores de deficiência e ou pelas associações representativas.

Mesmo ciente de que há terminologias mais recentemente utilizadas como pessoa portadora de necessidades especiais ou de necessidades educativas especiais, que buscam uma menor estigmatização e uma maior democratização de acesso, entende-se que estas também apresentam um dado de imprecisão e generalização. Por isso optou-se pela terminologia pessoa portadora de deficiência não deixando esta, porém, de ser igualmente generalista, principalmente, quando o tema central em debate é a construção da corporeidade, ou seja, a condição material concreta de deficiência física, auditiva, visual ou intelectual é um dos condicionantes primeiros na relação com o mundo e com as outras pessoas.

---

<sup>5</sup> Santin, S. Educação Física outros caminhos. 1993, p.58.

<sup>6</sup> Carmo, Apolonio A. Deficiência física: a sociedade brasileira cria recupera e discrimina. 1991, p.9.

Com esta terminologia indica-se que a intenção é de não particularizar o debate em torno de uma deficiência específica, sendo que esta particularização propósta para outros trabalhos, mas nesta pesquisa o propósito é de provocar o debate, a reflexão, quiçá uma "crise", em torno desta generalização.

Por fim a expressão interação, que merece maior destaque uma vez que a idéia de "integração" parece carente de novas reflexões, principalmente, quando entra em uso uma nova expressão como é o caso da "inclusão". Não pretende-se, neste texto, pontuar as diferenças e semelhanças entre estes termos, até porque costumo usar a expressão interação uma vez que na minha compreensão não há a necessidade de integrar e ou incluir, um vez que o portador de deficiência já faz (sempre fez) parte da sociedade. Esta, fundada na desigualdade, historicamente marginaliza alguns grupos sociais, sendo assim a necessidade principal é a de interação entre os diversos grupos sociais.

Interação expressa melhor a dinamicidade do processo de incorporação de crianças deficientes, bem como os diversos grupos marginalizados como proposto na Conferencia Mundial de Educação Especial, realizado em Salamanca (Espanha).

Feito as justificativas referentes a terminologia usada, passa-se a instrumentar o trabalho em relação a formulação da situação problema e os procedimentos metodológicos deste estudo.



## **Formulação da situação problema**

Tomando por base a dialética pode-se afirmar que a realidade social é movida em igual proporção pelas condições objetivas e pelas condições subjetivas. A guisa de introdução, pode-se dizer, que para compreender uma determinada questão, é necessário apreender o marco geral em relação ao contexto histórico que a envolve. Neste sentido, refletir sobre a construção da corporeidade da pessoa portadora de deficiência é buscar desvelar a historicidade destas pessoas no contexto social.

O recorte que pretende-se desenvolver tem base naquilo que se conhece: o trato com as questões pertinentes a construção da corporeidade da pessoa portadora de deficiência, sua inter-relação com o sistema educacional, no Brasil.

Considerando que não há na literatura disponível no meio acadêmico, estudos que tratem especificamente sobre esta temática, far-se-á uso de textos e livros que tratam separadamente destas questões, buscando aproximações e inter-relações que propiciem a compreensão de como se dá tal construção.

É importante ressaltar que é principalmente no interior da produção acadêmica das ciências do movimento humano, no caso da Educação Física, que busca-se elementos para compreensão das questões aqui levantadas. E, entende-se que não é objetivo deste estudo resgatar o histórico do desenvolvimento da

Educação Física no Brasil, porém, para apreensão do marco geral faz-se necessário a retomada de alguns pontos balizadores desta história<sup>7</sup>.

O primeiro ponto diz respeito ao modelo higienista que caracteriza o período até 1930 e tem como pressuposto a idéia de formar uma sociedade de indivíduos fortes, sadios, sem doenças nem vícios.

Tal modelo tem em sua base a utilização dos métodos de Ginástica, Francês e Sueco, criados com o propósito de adestramento militar e também o ideário eugenista que advoga a estratificação social.

O segundo ponto refere-se a tendência militarista, que vê a bravura, a coragem e a obediência como aspectos fundamentais na formação de jovens e crianças. A noção de corpo é construída neste período sob a imagem do corpo guerreiro, o que de certa forma reafirma a eugenia.

Tal eugenia se revela das mais diferentes formas, a ponto de ser implantado um decreto negando a matrícula na escola pública a estudantes que fossem permanentemente incapazes para a prática da Educação Física, ou ainda, como propunha Waldemar Areno, médico e professor da Escola Nacional de Educação Física, a esterilização dos deficientes para evitar o desencadeamento de uma prole dependente e inútil à sociedade<sup>8</sup>.

A terceira fase, corresponde ao período após 1945, que caracterizou-se pela ênfase e implementação do esporte competitivo nos moldes olímpicos na escola.

---

<sup>7</sup> Autores como Castellani Filho (1988), Soares (1990), Betti (1991), Guiraldelli Junior (1988), Pires (1993) entre outros, têm procurado desenvolver estudos que tratam da contextualização histórica da Educação Física no Brasil.

<sup>8</sup> Castellani Filho (1988), Pires (1993).

Com o propósito de identificar e fomentar os talentos esportivos para servirem aos *interesses nacionais*.

Este modelo de esportivação é intensificado a partir **do golpe** do golpe de 1964, sendo a atividade física e, em especial, o esporte utilizados como meios de desmobilizar a resistência civil. A Educação Física, cumpre neste período o papel de coadjuvante do Estado no controle e ocupação do tempo livre da população, tudo em nome da **ordem social**.

Um olhar para a escola contemporânea evidencia ainda a presença da esportivação nas aulas de Educação Física, porém, no final dos anos setenta começa a gestar o movimento de redemocratização do país e, com isso, uma possível ruptura com o modelo de esportivação das aulas.

A utilização da psicomotricidade como conteúdo e até mesmo como modelo para Educação Física, cria espaço à crítica ao modelo de esportivação tão presente nas aulas de Educação Física. Como afirma Kunz (1998) "o período de entrada da psicomotricidade na Educação Física brasileira coincide com o início do desenvolvimento da pesquisa, da produção de conhecimentos próprios para a área, na sua forma mais acadêmica e sistemática"<sup>9</sup>.

A partir dos anos 80, intensifica-se a produção acadêmica na área de Educação Física abrindo, assim, espaço para o debate e defesa das mais diversas tendências teóricas, como se pode observar no quadro organizado por Celi Taffarel (1997)<sup>10</sup>:

---

<sup>9</sup> Kunz, E. Educação Física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. 1998, p. 114.

<sup>10</sup> Taffarel, C. Z. Congresso Nacional de Ciências do Esporte, 1997, p. 868.

---

## **I - Concepções não propositivas**

- Abordagem sociológica (Betti, Bracht, Tubinos);
- Abordagem Fenomenológica (Moreira, Picollo, Santin)
- Abordagem Cultural (Daolio)

## **II – Concepções propositivas**

### **I - Não sistematizadas**

- Abordagem desenvolvimentista (Go Tani);
- Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética (Freire)
- Abordagem da concepção de aulas abertas à experiência (Hildebrant);
- Abordagem a partir da referência de lazer (Marcelino e Costa);
- Abordagem crítico-emancipatória (Kunz e Bracht)
- Abordagem Plural (Vago)

### **II – Sistematizada**

- Abordagem da aptidão física/saúde (Araújo)
  - Abordagem crítico superadora (Coletivo de Autores)
- 

A princípio afirmou-se que a produção científica no Brasil referente aos discursos sobre corporeidade, cultura corporal e movimento humano se apresentam com um bom nível de aprofundamento, entretanto, os debates, reflexões e construção teórica relacionando estes discursos, a pessoa portadora de deficiência, são ainda precários, tanto em quantidade como em profundidade.

Entende-se mesmo, ser necessário uma crise, como propunha João Paulo Medina nos anos 80, *a Educação Física precisa entrar em crise*, ou melhor, a Educação Física enquanto disciplina curricular e área do conhecimento deve

assumir o compromisso de produzir, ensinar e socializar os conhecimentos da cultura de movimento a todas as pessoas.

Neste contexto, como subverter ao eugenismo, ainda presente nas aulas de Educação Física, que em muitos casos tende à homogeneização das turmas divididas por sexo, faixa etária, e no caso portadores de deficiência, segregados em outras turmas e ou escolas?

Ou ainda, é possível firmar a opção pelo respeito a diferença e criar bases para uma perspectiva pedagógica-educacional da Educação Física, que garanta os conhecimentos e experiências da cultura do movimento humano a todos os alunos, portadores de deficiência ou não?

Como atender a um aluno portador de deficiência na escola especial ou no ensino regular em meio a todas as mazelas do sistema de ensino no Brasil?

Estas são algumas questões que só podem ser respondidas no centro da crise aqui proposta, a partir das reflexões, dos debates e das experiências de atendimento educacional.

Se por um lado a produção acadêmica referente ao movimento humano já se encontra com um bom nível de reflexão, é preciso, em contrapartida, que um maior número de pesquisadores busquem a superação de seu próprio preconceito, abrindo, assim, o espaço para ampliação dos estudos e reflexões sobre a interação da pessoa portadora de deficiência no sistema de ensino brasileiro e nas aulas de Educação Física.

Em certa medida, esta é a pretensão do presente estudo, aproximar as discussões referentes a corporeidade e as pessoas portadoras de deficiências.

O envolvimento profissional se faz condutor desta pesquisa, que tem como questão problema, a saber: Quais os condicionantes da construção da corporeidade de pessoas portadoras de deficiência com base na revisão de literatura das áreas de Educação Física e educação especial?

### **Procedimentos metodológicos**

Após contextualizar aspectos gerais sobre o problema de pesquisa, passa-se neste momento, a explicitar os procedimentos metodológicos que sistematizam este estudo.

Demo (1999), ao apontar a pesquisa como princípio científico e educativo, que envolve um questionamento sistemático, sugere três caminhos para a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa teórica, pesquisa metodológica e pesquisa prática.

Com relação a pesquisa prática, ressalta-se a ênfase na "eliminação da separação entre sujeito e objeto, tentando estabelecer relação dialógica de influência mútua, teórica e prática".<sup>11</sup>

Por pesquisa metodológica, entende ser um dos horizontes estratégicos da pesquisa, capaz de discutir e criar caminhos alternativos para ciência. Por fim, a pesquisa teórica, que caracteriza a presente pesquisa.

---

<sup>11</sup> Demo, P. Pesquisa: princípio científico e educativo, 1999, p.27.

A pesquisa teórica, aparece aqui, como retaguarda e caminho, o “domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade, de cultivar a polêmica dialogal construtiva, de especular chances possíveis de caminhos outros ainda não devassados” (Demo, 1999, p.22).

Dentre a características e possibilidades da pesquisa teórica o autor ressalta:

- a) conhecer a fundo quadros de referência alternativos, clássicos e modernos, ou os teóricos relevantes;
- b) atualizar-se na polêmica teórica, sem modismos, para abastecer-se e desinstalar-se;
- c) elaborar precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria;
- d) aceitar o desafio criativo de propor a realidade à fixação teórica, para que a prática não se reduza à *prática teórica*, e para que a teoria se mantenha em seu devido lugar, como instrumentação interpretativa e condição de criatividade;
- e) investir na consciência crítica, que se alimenta de alternativas explicativas, do vaivém entre teoria e prática, dos limites de cada teoria.

Para efeitos de estudo foram realizadas leituras analíticas<sup>12</sup>, conforme indicações abaixo:

---

<sup>12</sup> Ler a respeito em Severino, A.J. 1996, p. 60.

1) **Análise Textual:** é a primeira abordagem ao texto, numa leitura de reconhecimento seguida e completa, buscando uma visão de conjunto do tema tratado e um levantamento dos elementos básicos para a compreensão e, por último, a esquematização da estrutura redacional do texto.

Obs.: Após esta leitura, procedeu-se a pesquisa para o esclarecimento dos elementos básicos do texto não compreendidos.

2) **Análise Temática:** refere-se a busca da compreensão do texto através da determinação do tema, do raciocínio e tese defendida pelo autor. Considerada como um resumo do texto.

3) **Análise Interpretativa:** diz respeito à interpretação da obra do autor e do contexto cultural de sua especialidade, numa ótica teórica e histórica, relacionando-as, ainda, a outras idéias sobre a mesma temática. Realiza-se uma crítica pessoal diante dos posicionamentos do autor quanto:

- Coerência e validade da argumentação;
- Originalidade e profundidade na análise do autor sobre o tema;
- Alcance e conclusões das idéias do autor.

4) **Problematização:** é a (...) discussão do texto; levantar e debater questões explícitas ou implícitas no texto; debater questões afins sugeridas pelo autor.

e) **Síntese Pessoal:** nesta última leitura ocorre a reconstrução da temática numa perspectiva pessoal. Elabora-se uma redação própria com discussão e reflexão pessoal.



Ainda com relação aos procedimentos de pesquisa algumas questões preliminares favoreceram a visualização e demarcação da abrangência deste estudo. São estas as questões<sup>13</sup>:

1. Para quem estou escrevendo?
2. O que o receptor precisa saber?
3. Para que o receptor precisa saber dessas informações?
4. Que tipo de conhecimento o receptor já tem a respeito do assunto?
5. Qual é a utilização e alcance desta pesquisa?

Com o propósito de melhor fundamentar o presente estudo, apresentar-se-á as respostas formuladas na elaboração do projeto de pesquisa. Sendo assim, a pesquisa é direcionada a todos que se interessam pelas temáticas estigma, corporeidade, Educação Física e Educação Especial. Entretanto, são os professores e estudantes da área de Educação Física os principais receptores a quem se destina o presente estudo. A Segunda questão tem por objetivo determinar o assunto que se vai tratar, dessa forma, entende-se que os receptores deste estudo precisam saber sobre a relação entre ética, estigma e corporeidade, sobre a questão do uso da imagem da pessoa portadora de deficiência nos diversos segmentos da sociedade; sobre as inter-relações das principais leituras na Educação Física referentes a corporeidade, e, por fim, saber das possibilidades da efetivação de um projeto didático-pedagógico que tenha como fundamento a noção do se-movimentar, no direcionamento da interação social da pessoa portadora de deficiência.

---

<sup>13</sup> FEITOSA, V.C. Redação de textos científicos. 1997.

As informações e reflexões, aqui apresentadas, podem servir de subsídios para novas reflexões que propiciem a resignificação da atividade motora nas aulas de Educação Física, bem como no projeto político pedagógico da escola especial.

Buscando a reflexão sobre o conhecimento que os professores e estudantes de Educação Física têm a respeito deste tema, observa-se que ao longo dos anos, poucos trabalhos acadêmicos tiveram como objeto de estudo a pessoa portadora de deficiência, sendo que, destes trabalhos, um número pequeno chegou a publicação e divulgação sistematizada.

Alem disso, três aspectos têm contribuído para que o tema **deficiência** permaneça fora dos trabalhos científicos da maioria dos pesquisadores da educação Física. Primeiro, o fato de que só a bem pouco tempo os alunos portadores de deficiência tiveram acesso à escola e à educação física, uma vez que quando tinham acesso à escola eram dispensados das aulas de educação física, em boa parte dos casos por sugestão do próprio professor.

No segundo aspecto considera-se que a implementação de disciplinas referentes a este tema nos cursos de formação, no Ensino superior, só se deu a partir da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física pelo Parecer n.215/87 de 11/03/87 do Conselho Federal de Educação.

Quanto ao terceiro aspecto, entende-se existir uma enorme desinformação sobre o conceito e o modo de vida da pessoa portadora de deficiência. Desinformação esta que, muitas vezes, serve como suporte para escamotear o preconceito e a discriminação.

Mas, o problema não se restringe aos grandes estudiosos da educação física escolar. A grande maioria dos profissionais da dita "educação física especial" também têm se omitido com relação a divulgação dos estudos e pesquisas desenvolvidas .

Se reunissem todo material escrito no Brasil sobre a educação física especial teriam ainda muito lugar vago na estante. Créditos para Sidney Rosadas, Vilson Bagatini e outros que, apesar de revelarem em suas obras excessiva preocupação com aspectos biológicos, biomecânicos e psicomotores, vêm abrindo espaços e escrevendo sobre este tema a algum tempo.

Os textos e livros de Apolonio A. Carmo também são uma referência a quem queira refletir sobre o papel da Educação Física junto à pessoa portadora de deficiência. Feito estas ressalvas, entende-se que os receptores deste estudo têm pouco acesso à informações sobre o tema aqui discutido.

Por fim, tem-se como encaminhamento final à apresentação à coordenação de pós graduação do Centro de Ciências da Educação como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação, bem como, a produção e divulgação de artigos.

Sistematicamente o relatório de pesquisa está organizado em forma de capítulos, que se interrelacionam entre si.

A **Introdução** retrata a terminologia usada no decorrer do trabalho, bem como a formulação da situação problema e os procedimentos metodológicos utilizados para efetivação da pesquisa.

O primeiro capítulo – **Ética estigma e corporeidade: recortes de um mesmo tecido** – procura demonstrar a inter-relação e interdependência destas categorias que têm na tecitura da realidade material o pano de fundo de suas imbricações. Além de buscar a reflexão acerca do uso da imagem corporal, da pessoa portadora de deficiência, no contexto da sociedade hodierna.

O segundo capítulo – **Discursos sobre a corporeidade: da Educação Física à Educação especial** – demonstra a discussão sobre corporeidade no referencial teórico da Educação Física; partindo da inter-relação entre deficiência e corporeidade, em cada período histórico, Antigüidade, Idade Média e Modernidade. Um segundo momento busca a reflexão sobre o enquadramento do corpo na lógica do capital e, por fim, como terceiro grande discurso, apresenta reflexões com base na obra de Merleau-Ponty .

O terceiro capítulo – **O papel da Educação Especial na construção da corporeidade** – Tem como propósito encaminhar a discussão sobre o papel da escola especial, bem como, o papel da Educação Física enquanto disciplina curricular. Por fim, neste capítulo, procede-se uma reflexão sobre a noção de ser-no-mundo e do movimentar-se, enquanto elemento constitutivo do projeto didático-pedagógico, norteador das metodologias de ensino na escola especial.

Na **conclusão**, tendo como base os capítulos formulados, levantar-se-á discussões sobre a temática desenvolvida, e encaminha-se para reflexão e possível construção de um projeto de resistência com base no respeito ao jeito de ser de cada um.

## I - ÉTICA, ESTIGMA E CORPOREIDADE: RECORTES DE UM MESMO TECIDO

*Hoje, trago em meu corpo as marcas do meu tempo.  
Meu desespero, a vida num momento. [...] Hoje,  
trago no olhar imagens distorcidas, cores viagens,  
mãos desconhecidas ...<sup>1</sup>*

### 1.1 ... um mesmo tecido

Há alguns anos atrás surgiu a oportunidade de lecionar em uma comunidade de pescadores na Fazenda da Armação da Piedade em Governador Celso Ramos-SC. Lá trabalhava-se com alunos de pré-escolar e de 1º Grau. Uma das professoras da segunda série não entendia como alguém conseguia trabalhar com alunos da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), ela mesmo dizia – “Deve ser muito difícil, eu jamais conseguiria ...”

---

<sup>1</sup> Taiguara - música “hoje”.

Apesar de não ter realizado uma avaliação formal, acredita-se que pelo menos dois dos alunos desta professora, caso fossem avaliados em uma escola especial, seriam identificados como clientela da educação especial. Entretanto, pelo fato desta professora não os identificar como portadores de deficiência, mas sim, como alunos mais lentos ou com alguma dificuldade de aprendizagem ela os atendia em pé de igualdade com os demais. As suspeitas não foram colocadas à professora e os alunos continuaram passando de ano.

Da conduta Espartana, na Grécia Antiga que permitia a eliminação dos bebês malformados no abismo de Taígeto, à desinformação e preconceito ainda presentes na escola nos dias atuais, certamente há uma distância que vai além do tempo. Entretanto, há também manifestações de um mesmo conteúdo: o estigma.

O termo estigma foi criado pelos gregos "para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor. Uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos"<sup>2</sup>.

Na compreensão de Goffman<sup>3</sup> o termo estigma é usado em geral como referência de um atributo profundamente depreciativo, sendo assim, é preciso que se busque uma linguagem de relações e não de atributos, uma vez que o atributo, que estigmatiza uma pessoa, pode confirmar a normalidade de outra. É o que

---

<sup>2</sup> Goffman, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, 1982, p. 11

<sup>3</sup> Goffman, Erving. Ob.cit. p.13

acontece por exemplo com o atributo inteligência que tem sido utilizado como ferramenta para legitimar a eugenia social.

Ao desenvolver um teste de inteligência em 1905, o psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) tinha como interesse predizer o êxito acadêmico de crianças das escolas de Paris, com fins de indicar as crianças que deveriam ter um reforço para melhorar seus resultados no teste e na escola.

Apesar de não ter afirmado que a inteligência pudesse ser um atributo inato, fixo e ou hereditário, após a sua morte, os eugenistas fizeram uso de seu teste para estudos biométricos e como instrumento de distinção social.

Neste sentido, há na verdade uma ultrageneralização do atributo, principalmente, o depreciativo. Assim, a professora, antes citada, mesmo sem conhecer acerca da caracterização da pessoa portadora de deficiência, têm uma idéia pré-formada e estereotipada do aluno-identificado como deficiente mental.

Como afirma Agnes Heller (1989)<sup>4</sup>, o preconceito é categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. Por ser um juízo ou regra provisória de comportamento, encontra confirmação no processo da prática.

Ao buscar a compreensão das questões que envolvem a interação social da pessoa portadora de deficiência, observa-se o fato de que o preconceito parte de um julgamento condicionado pelo contexto social.

---

<sup>4</sup> Heller, Agnes. Sobre os Preconceitos. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro, 1989. p.43.

Nas palavras de Marx e Engels (1996), "a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na praxis humana e na compreensão dessa prática"<sup>5</sup>.

Dessa forma, a vida prática da pessoa portadora de deficiência é determinada não apenas por sua condição orgânica material<sup>6</sup>, mas também pelos valores éticos da audiência, ou seja, as outras pessoas que convivem em seu tempo e espaço.

Considerando que as condutas éticas são forjadas em respostas aos problemas que envolvem a relação entre os homens, há que se ter a compreensão de que vive-se diariamente e historicamente em meio a um tormento ético, que nos leva a refletir e decidir sobre que atitude tomar.

A conduta ética em relação a pessoa portadora de deficiência também é definida dentro do processo de transformações que compõe a história, não cabendo, portanto, o juízo moral sobre como as sociedades de outras épocas interagiam ou não com a pessoa desviante.

É notável, porém, o fato de que, por serem forjadas em resposta aos problemas que envolvem a relação entre os homens, as condutas éticas dizem respeito não só ao indivíduo enquanto ser moral, mas sim, em toda sua materialidade.

---

<sup>5</sup> Marx, Karl & Engels, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo, 1996, p 128.

<sup>6</sup> Por condição orgânica material, vou usar neste trabalho o mesmo conceito utilizado nas escolas especiais para identificar a pessoa portadora de deficiência, ou seja, significativa diferença física, sensorial ou intelectual decorrente de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.



O estigma, o preconceito, o estereótipo são formulações subjetivas e ideológicas, baseadas nas condutas éticas de uma dada sociedade, que recaem na corporeidade do ser humano, contribuindo efetivamente para a confirmação e determinação da diferença.

Sendo assim, ética, estigma, e corporeidade são temáticas que apesar de terem um **corpo** de conhecimentos próprios, apresentam características e peculiaridades que as interligam, justapõe e formam, na verdade, as bases para a compreensão das questões relacionadas à interação social das pessoas portadoras de deficiência.

Este capítulo é dedicado à compreensão de como as categorias ética, estigma e corporeidade se interrelacionam, e qual a influência dessa inter-relação na construção do projeto existencial da pessoa portadora de deficiência.

O caminho a percorrer tem como ponto de partida o envolvimento entre corpo e ética, para em seguida, buscar resgatar aspectos das modificações dos padrões éticos da sociedade; o encerramento da exposição, dar-se-á a partir da reflexão do mito da modernidade e da pós modernidade, ou seja, as idéias principais que caracterizam os últimos séculos, com o propósito de identificar a dinâmica que envolve ética, estigma e corporeidade na sociedade hodierna.

Neste sentido, o recorte que pretende-se desenvolver tem base naquilo que se conhece: o trato com as questões da corporeidade da pessoa portadora de deficiência mental em uma escola especial no contexto social brasileiro.

É com base neste marco referencial que se propõe a apresentar algumas formulações referentes ao tema aqui analisado.

Entende-se não ser possível discutir questões relacionadas ao estigma sem que estas estejam diretamente ligadas aos critérios éticos de uma sociedade, em contrapartida, os critérios éticos, assim como a compreensão de estigma só têm sentido quando vinculadas ao ser humano e sua corporeidade.

Neste sentido tem-se diversos interlocutores numa espécie de bate bola, brincadeira onde todos participam usando um único elemento como referência (a bola), para efeito deste texto o elemento central (a bola) é a imagem e identidade corporal da pessoa portadora de deficiência.

## 1.2 Contextualizando ...

Dizer que o homem tem lidado de forma diferenciada com sua corporeidade no transcurso da história, pode parecer muito vago. Entretanto, não é muito difícil perceber que a história do corpo tem sido frequentemente negligenciada, “por um lado, os componentes clássicos , e por outro, os judaicos-cristãos , de nossa herança cultural, avançaram ambos para uma visão fundamentalmente dualista do homem, entendida como uma aliança muitas vezes ansiosa da mente e do corpo, da psique e do soma; e ambas as tradições, em seus caminhos diferentes e por razões diferentes, elevaram a mente ou a alma e denegriram o corpo<sup>7</sup>”.

---

<sup>7</sup> Porter,R. História do corpo. In: Burke, P. A escrita da história. São Paulo, 1992, p.292.

Ao tomar-se como referência a aparência física e a constituição orgânica do homem contemporâneo em comparação com seus semelhantes em épocas anteriores, certamente observar-se-á que as mudanças não foram muito significativas. Porém, refletindo sobre o lugar que este corpo ocupa em sua vida, pode-se verificar que o homem hoje dá uma importância muito maior a seu corpo de que em épocas passadas.

Homens e mulheres vivem de forma dinâmica no ambiente, modificando-o e ao mesmo tempo sendo modificados por ele sobre todos os aspectos: sua forma de pensar, de sentir de se movimentar. Desta maneira a compreensão e o comportamento corporal têm características diferentes em cada época e local, estando estas características ligadas aos condicionamentos sociais e culturais de uma dada sociedade e ambiente.

Neste sentido, cada corpo expressa a história de seu tempo, acumulada por uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças, seus sentimentos, seus signos e seus critérios éticos.

Assmann<sup>8</sup> (1994) afirma que “estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, internamente em si mesmos e com seu mundo-ambiente”. Dito isso o autor sustenta a tese de que a corporeidade deva ser considerada como a referência absolutamente central (embora não exclusiva) na elaboração de critérios valorativos e pedagógicos. A corporeidade aparece aqui como foco irradiante primeiro e principal. “Sem uma filosofia do corpo, que pervada

---

<sup>8</sup> Assmann, H. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba, 1994, p.77.

tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa”<sup>9</sup>.

Esta filosofia do corpo de que fala o autor nos remete a compreensão de que o conceito de corporeidade só pode efetivamente ser compreendido, no contexto filosófico uma vez que envolve não apenas o campo físico/orgânico, mas sobretudo a intencionalidade, a subjetividade do se-movimentar.

Por corporeidade entende-se e resume-se como o jeito de ser de cada indivíduo, ou ainda, no afã de conceituar, cito Gonçalves (1994)<sup>10</sup> que entende serem os aspectos corporais relativos ao se movimentar (andar, correr, pular, etc.); os movimentos de expressão corporal (posturas, gestos, expressões faciais), expressão não verbal; a ética corporal, que diz respeito as idéias e sentimentos sobre a aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, ideais de beleza, etc.) e por fim o controle dos impulsos e necessidades.

Sendo assim, ética e corporeidade se fundem numa mesma compreensão. É sobre o indivíduo, ou melhor, sobre sua corporeidade, a partir das relações cotidianas entre indivíduos, que recaem problemas de ordem moral.

Ao identificar o indivíduo como agente moral é preciso que se tenha a compreensão de que os padrões éticos de uma sociedade recaem sobre este indivíduo em sua totalidade, ou seja, o aborto, a eutanásia, a pena de morte, o estigma, tem como elemento central o corpo humano, sua corporeidade, seu jeito de ser, de agir e pensar.

---

<sup>9</sup> Ibidem.p.77.

<sup>10</sup> Gonçalves, M.A.S. Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação Campinas, 1994.

Não precisa-se, portanto, falar de ética do corpo, uma vez que ao discutir-se as questões relacionadas a ética, estar-se-á sempre nos referindo-se ao homem, sua totalidade, sua corporeidade e sua relação consigo próprio, com seus semelhantes e com o ambiente do qual ele faz parte.

Desta forma, nas palavras de Eco (1994), pode-se construir uma nova ética, tendo como base à corporeidade:

é possível construir uma ética sobre o respeito pelas atividades do corpo: comer, beber, urinar, defecar, dormir, fazer amor, falar, ouvir, etc. Impedir as outras pessoas de se deitar à noite ou obrigá-lo a viver com a cabeça abaixada é uma forma intolerável de tortura. Impedir as outras pessoas de se movimentarem ou de falarem é igualmente intolerante. O estupro não respeita o corpo do outro. Todas as formas de racismo e de exclusão constituem, em última análise, maneiras de se negar o corpo do outro. Poderíamos fazer uma releitura de toda a história da ética sob o ângulo dos direitos dos corpos, e das relações de nosso corpo com o mundo<sup>11</sup>.

Tal construção permitiria buscar a transparência e visibilidade das questões relacionadas ao preconceito e segregação que as pessoas portadoras de deficiência sofrem no dia-a-dia e, que têm relação direta com a construção socio-histórica da corporeidade com base na dicotomia corpo-mente.

É a construção sócio-histórica que condiciona a moral e que por sua vez conduz o comportamento humano a partir dos padrões éticos da sociedade. Ética aqui entendida como a ciência da moral. Neste contexto, passamos a discutir algumas mudanças histórico sociais que permitam refletir sobre as mudanças

---

<sup>11</sup> Eco, U. Entrevista concedida a R. Poldroit, no jornal francês Le Monde, Tradução publicada pela Folha de São Paulo, 03/04/94, pp. 6-7.

morais e a suas relações com o processo de construção do estigma e da corporeidade.

### 1.3 Padrões Éticos Da Sociedade

Buscando a reflexão em torno das questões que envolvem as pessoas portadoras de deficiência, pode-se afirmar que tais questões estão diretamente relacionadas com as características culturais de uma determinada comunidade.

Desta forma, tanto a definição de quem é ou não deficiente, como as condutas que envolvem as relações com indivíduos considerados portadores de deficiência, são condicionadas pelos valores morais<sup>12</sup> de acordo com o contexto histórico de uma dada sociedade.

Pode-se portanto falar de uma moral da antigüidade, uma moral feudal, uma moral burguesa ... uma vez que, assim como as sociedades se sucedem, também a ética tem um caráter provisório e histórico, ou seja, condiciona e é condicionada a partir de mudanças históricas concretas.

Apresentar-se-á algumas das modificações dos padrões éticos, a partir das sociedades primitivas, tendo por base o trabalho do Professor Vasquez como referência.

---

<sup>12</sup> Segundo Vásquez, A.S. moral "é o conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada, o seu significado, função e validade não podem deixar de variar historicamente nas diferentes sociedades" (1993, p. 25).

Remete-se com um breve olhar sobre as origens da moral, à compreensão de que uma conduta moral só é possível a partir do momento em que o homem supera a sua natureza instintiva e passa para uma natureza social, que tem como base a relação entre os homens e destes com o meio ambiente.

Foi através do trabalho que o homem primitivo estabeleceu a sua relação com a natureza e com os outros homens. Desta forma, no afã de satisfazer suas necessidades básicas o homem produz sua própria vida material<sup>13</sup>.

Com o propósito de garantir sua própria subsistência o homem estabelece o caráter coletivo do seu trabalho. Considerando-se que a comunidade em que vive está sujeita as intempéries da natureza, o caráter coletivo da vida social aparece aqui não como opção filosófica e/ou política, mas sim como uma necessidade vital.

Neste sentido, para o bom funcionamento desta sociedade fez-se necessário a regulamentação de normas e mandamentos; assim, tendo como objetivo comum assegurar a participação e concordância individual dos membros da tribo em relação ao interesses coletivos nasce a moral.

Delineia-se, portanto, uma moral coletivista nas sociedades primitivas, com ênfase no bem comum em detrimento do caráter individual. O indivíduo existia somente em fusão com a comunidade. Não se concebia a possibilidade da existência de interesses pessoais, exclusivos, que entrassem em choque com os coletivos.

---

<sup>13</sup> Ler Marx, Karl & Engels, Friedrich. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo, 1996,

Segue o tempo e as condições sócio econômicas engendraram modificações morais das sociedades primitivas, mais especificamente o surgimento da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes.

... na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, dá-se ao mesmo tempo a distribuição, e com efeito a distribuição desigual, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos ; ou seja, a propriedade , que já tem seu núcleo, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família, embora ainda tosca e latente, é a primeira propriedade<sup>14</sup>.

O aumento da produtividade do trabalho e o aparecimento de novas forças de trabalho (escravo) abrem caminho para a produção e estocagem do excedente, criando, assim, condições para a desigualdade de bens entre os chefes de família, bem como a contradição entre o interesse individual ou da família e o interesse coletivo, decretando desta forma, o fim do regime comunal.

O aparecimento da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes antagônicas ( a dos homens livres e a dos escravos), produz igualmente uma divisão de morais, “a moral dos homens livres não só era uma moral efetiva, vivida, mas tinha também seu fundamento e sua justificação teóricas nas grandes doutrinas éticas dos filósofos da Antiguidade”<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Marx, Karl & Engels, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo, 1996, p.46.

<sup>15</sup> Vasquez, Adolfo. Sánchez. Ob. Cit. p31.



Em contrapartida os escravos influenciados pela moral dominante dos homens livres, que os identificavam como coisas e não como seres humanos, apresentavam grande dificuldade de se sobreporem e de fazer emergir uma moral própria.

Neste período, a ética assim como a política são entendidos como atividades naturais, sendo que só na pólis se realiza ética. Desta forma só o homem livre tem a possibilidade e o direito da moral.

“Com o desaparecimento do mundo antigo, que se assentava sobre a instituição da escravidão, nasce uma nova sociedade cujos traços essenciais se delineiam desde os séculos V – VI de nossa era, e cuja existência se prolongará durante uns dez séculos”<sup>16</sup>.

Surge, portanto, uma nova postura moral a partir de uma retomada da coletividade, porém com ênfase na individualidade.

A sociedade feudal, caracterizada por um regime sócio- econômico, acaba por dividir-se em duas classes: a dos senhores feudais e as dos camponeses servos.

Os senhores feudais detinham o poder e eram os donos absolutos das terras enquanto que os camponeses servos permaneciam presos a terra, de forma que quando a terra era vendida os servos da gleba eram negociados juntos como pertences àquela área.

---

<sup>16</sup> Vasquez, Adolfo. Sánchez. Ob. Cit. p33.

Como se vê a diferença entre o escravo e o servo é muito tênue, uma vez que ambos eram submetidos as mais diversas arbitrariedades e violências, entretanto, os servos eram reconhecidos como seres humanos e não como coisas.

A organização social neste período constituía-se de um sistema de dependência ou vassalagem. Os servos e os homens livres das cidades (artesões, pequenos industriais, comerciantes, etc) estavam sujeitos aos senhores feudais e estes a outros senhores feudais mais poderosos. No topo desta pirâmide estava o rei, que detinha poder absoluto.

Entretanto, neste sistema hierárquico, a igreja aparece como uma força política de grande poder, apesar de que nesta época se tinha a compreensão de que moral e política eram categorias separadas.

Considerando-se que a idéia principal neste período histórico centrava-se em Deus, os homens são compreendidos como servos de Deus, iguais entre si e irmãos da natureza. Vem, disto, o poder indiscutível da igreja, entendida como representante direta de Deus na terra.

Desta forma, o conteúdo espiritual e religioso condiciona e define todos os preceitos morais da sociedade, o que garante de certa forma uma unidade, uma vez que reis, senhores feudais, artesões e servos da gleba entendem como verdadeiro o poder espiritual da igreja.

Apesar desta **unidade** que abre caminho para uma retomada da coletividade, deve-se considerar que entre os diversos códigos de moral (aristocrático, das ordens religiosas, das corporações, etc), permanece como dominante a moral

cavalheiresca e aristocrática , assim como, a dos homens livres da antiguidade.

Com o passar dos tempos e apesar das adversidades os artesões e os servos da gleba passam a lutar por melhores condições de vida. Enquanto não alcançam tais condições, procuravam a liberdade e igualdade que a igreja lhes oferecia no plano espiritual, desta forma mantinha-se uma vida moral condicionada pela igreja.

“No interior da velha sociedade feudal deu-se a gestação de novas relações sociais às quais deviam corresponder uma nova moral; isto é, um novo modo de regular as relações entre os indivíduos e entre estes e a comunidade”<sup>17</sup>.

A burguesia surge como uma nova classe social que se forma por ser possuidora dos meios de produção (manufaturas e fábricas). Forma-se também a classe de trabalhadores livres que vendiam ou alugavam a sua força de trabalho em troca de salário.

A consolidação da burguesia como classe hegemônica se dá por meio de uma série de revoluções e em especial a revolução Francesa (séc. XVIII).

Com base na lei de produção da mais valia, onde o propósito principal é garantir os lucros, delineia-se uma conduta moral condicionada pelo fator econômico, ou seja, o operário é considerado meio ou instrumento de produção e não como ser humano.

---

<sup>17</sup> Vasquez, Adolfo. Sánchez. Ob. Cit. p35.

“A economia é regida, antes de mais nada , pela lei do máximo lucro, e essa lei gera uma moral própria. Com efeito, o culto ao dinheiro e a tendência a acumular maiores lucros constituem o terreno propício para que nas relações entre os indivíduos floresçam o espírito de posse, o egoísmo, a hipocrisia, o cinismo e o individualismo exacerbado”<sup>18</sup>.

Do período em que a burguesia era uma classe em ascensão e buscava sua afirmação sócio-econômica aos dias atuais, são incontáveis as modificações sobre todos os aspectos da vida cotidiana, os modos de produção influenciados e condicionados pelo progresso científico e tecnológico foram substituídos sistematicamente.

Apesar da evidência de todas estas modificações, o eixo central do sistema se conserva calcado na exploração do homem pelo homem efetivando, desta forma, uma moral que justifica e regula as relações de opressão e de exploração.

Ao encerrar esta breve exposição dos condicionantes da ética e da moral do homem em determinadas épocas e sociedade, cabe ressaltar que a moral vivida realmente na sociedade muda historicamente de acordo com as reviravoltas fundamentais que se verificam no desenvolvimento social.

Desta forma, ao mudar a moral, muda-se também o conceito de deficiência e a forma de tratamento das pessoas identificadas como desviantes.

---

<sup>18</sup> Vasquez, Adolfo. Sánchez. Ob. Cit. p36.

Autores como Pessotti (1984), Silva (1987), Carmo (1991), Bianchetti (1998) relatam aspectos históricos que demonstram a influência que as mudanças morais, de cada período histórico, exercem sobre a cotidianidade da pessoa portadora de deficiência, definindo, sobretudo, o conceito de deficiência e a relação normal/patológico.

A este respeito, Omote (1994) identifica como aspecto central para a compreensão da problemática que envolve a deficiência, a noção de que esta é um fenômeno socialmente construído.

a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida que interpreta e trata como desviantes certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, ao nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes<sup>19</sup>.

Desta forma, a existência concreta da pessoa portadora de deficiência é condicionada e regulada a partir dos padrões éticos da sociedade, dos hábitos, dos costumes, dos valores, das normas e da moral estabelecida pelo contexto histórico.

Após esta exposição, entende-se que a compreensão atual do conceito deficiência, depende da construção histórica e dos condicionantes sociais que engendram a sociedade em que se vive.

---

<sup>19</sup> Omote, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. 1994, v.1, p.68-69.

## 1.4 Deficiência e corporeidade na sociedade hodierna

Depois deste breve resgate das modificações dos padrões éticos da sociedade, passa-se a refletir sobre a construção da corporeidade do sujeito considerado portador de deficiência, na sociedade contemporânea.

Dentre as diversas características da modernidade, Maffesoli (1996)<sup>20</sup> sugere duas importantes. Primeira: a perspectiva futurista calcada numa concepção linear de história tendo como grande mito a crença naquilo que foi chamado a grande marcha do progresso, a crença de que a ciência daria conta de resolver todos os problemas e produzir o gozo coletivo no amanhã.

A segunda característica é a redução à unidade (pensamento de Augusto Conte). Sobre esta questão o autor sugere três pontos para explicitar tal redução:

1- A constituição dos Estados Nações, a busca da homogeneização política de uma determinada região;

2- O Fortalecimento das instituições - (militares, eclesiásticas, escolares, etc.);

3- A constituição das grandes ideologias: o marxismo como grande relato unificador; O Freudismo como grande sistema de explicação do indivíduo, e o positivismo que daria a justificação para a técnico- economia contemporânea.

Neste contexto, mesmo compreendendo que estes pontos não dão conta integralmente de explicar a redução positivista, o que se percebe, de fato, é uma

---

<sup>20</sup> Maffesoli, M. No fundo das aparências. Petrópolis, 1996.

homogeneização da vida social, tendo o Estado como provedor e gerenciador das relações sociais.

Pode-se, agora, citar características do que se convencionou chamar de pós modernidade, entretanto, Harvey (1992), apresenta em sua análise a compreensão de que “podemos dissolver as categorias do modernismo e do pós-modernismo num complexo de oposições que exprimem as contradições culturais do capitalismo. (...)Nesse caso, a rígida distinção categórica entre modernismo e pós modernismo desaparece, sendo substituída por uma análise do fluxo de relações interiores no capitalismo como um todo”<sup>21</sup>.

Partindo desta análise, entende-se que as principais modificações da vida social e da condição humana, nos últimos anos, têm estreita ligação com as modificações do capitalismo.

Entre estas modificações, pode-se salientar o predomínio da heterogeneidade (on line), ou seja, em todos os domínios há uma fragmentação total; o demérito das instituições e a proposição do fim das metanarrativas ou metateorias.

Outro aspecto importante é o que diz respeito a ênfase dada ao presente, ou seja, viver intensamente o momento presente, como se o mundo fosse acabar amanhã. Faz-se presente uma tendência ao hedonismo (busca do prazer) e neste contexto há uma suposta valorização do corpo, uma corporeização do ambiente, a ideologização do corpo, a mercadificação do corpo. O corpo vira, enfim, espetáculo e mercadoria...

---

<sup>21</sup> Harvey, D. Condição pós-moderna. São Paulo, 1992, p.305.

Nesta perspectiva entra em cena uma supervalorização da imagem. Observa-se dia após dia um verdadeiro bombardeio de imagens. Imagens que confundem, que desorientam, que não permitem o bom funcionamento da razão.

Os padrões estéticos de beleza são definidos não pelo senso comum, mas sim pelas grandes indústrias, com seus modelos longilíneas e de músculos torneados. Vive-se um pleno e verdadeiro massacre da indústria e do comércio, que querem que sintamos culpa quando não estamos nos padrões pré-determinados, quando não compramos a “sandalhuxa”, ou não compramos os produtos de beleza ou dietéticos.

O segredo da indústria da boa forma é que as pessoas por mais que tentem e, sobretudo consumam, nunca ficam em boa forma. Para se vender qualquer produto, a imagem de referência é o corpo, sendo assim, não se vende apenas a mercadoria mas também um corpo esteticamente e comercialmente correto, um corpo mercadoria.

Dentro deste quadro de utilização comercial do corpo, que leva as pessoas a compararem seu próprio corpo com o corpo utilizado nas publicidades, o que pode-se dizer da pessoa portadora de deficiência que muitas vezes traz em seu corpo as marcas de sua deficiência? Como tem sido tratada a questão da corporeidade destas pessoas?

É evidente que não se pode ignorar a deficiência como um fenômeno concreto; bem como a segregação que as pessoas portadoras de deficiências têm sofrido ao longo da história. Goffman (1982), sugere três tipos de estigmas historicamente utilizados pelo homem e ainda presente em nossa sociedade.



Em primeiro lugar, há as abominações do corpo, as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família<sup>22</sup>.

Ao enfatizar as deformidades corporais como primeira referência do estigma Goffman (1982), remete à constatação de que a organização corporal é a base das relações sociais. Neste sentido, na sociedade do trabalho, quem apresentar deformidades ou desorganização dos movimentos corporais terá maiores dificuldades de interação social.

Uma vez rotulada, a pessoa portadora de deficiência passa por um longo caminho até chegar à inserção e interação no meio escolar e no mundo do trabalho. Entretanto, já não é novidade que a grande maioria não chega a inserção muito menos a interação na escola e no trabalho.

Partindo da compreensão de que os signos tatuados no corpo dizem respeito aos aspectos históricos determinantes, a pessoa portadora de deficiência traz consigo, não só as marcas do seu tempo, mas, sobretudo, os vincos do estigma que a sociedade lhe impõe a todo momento.

Entendendo a deficiência como um fenômeno construído socialmente e historicamente, é preciso ter a clareza de que tal construção se deu a partir da

---

<sup>22</sup> Goffman, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, 1982, p.14.

compreensão de corporeidade dos indivíduos de uma dada sociedade e os critérios éticos por ela definidos.

Desta forma, a corporeidade da pessoa portadora de deficiência depois de cristalizada, é mantida, modificada ou remodelada na dialética relação dos processos sociais.

Em contrapartida, por meio da sua condição orgânica material, de sua consciência individual e de sua interação social, a pessoa portadora de deficiência pode também influenciar a construção social e, assim, também modificar sua vida prática.

A compreensão desta relação dialética é de fundamental importância para que se possa refletir sobre as questões que envolvem os sujeitos considerados portadores de deficiência. Entretanto, o refletir deve ser entendido como uma etapa e não como o fim.

Diz-se isso porque entende-se que a discussão sobre a relação normalidade (normal) X excepcionalidade (patológico), tem sido nas últimas décadas, tópico presente em trabalhos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento<sup>23</sup>.

Tal preocupação demonstra a importância e a necessidade de reflexão. Apesar disso, o debate acadêmico tem apresentado dificuldades de romper o discurso e efetivar-se na prática.

---

<sup>23</sup> Ler a respeito em: Telford, C & Sawrey, J. (1976); Goffman, E. (1982); Canguilhem, G. (1990); Carmo, A.A (1990); Bueno, J.G.S. (1993).

As famílias e as escolas especiais têm, desta forma, um papel estratégico e sobretudo determinante na construção da identidade do sujeito considerado portador de deficiência.

A preocupação com a aparência física, com a linguagem e com a conduta social, devem na verdade, serem compreendidas como fator de extrema relevância na vida da pessoa portadora de deficiência, uma vez que advém de categorias que contribuem para o processo de estigmatização.

No caso das pessoas portadoras de deficiência mental, um dos primeiros aspectos que chama a atenção da audiência, são as condutas inapropriadas à situação<sup>24</sup>.

Além das marcas corporais dos portadores de síndromes ou de deficiência física, também a postura inadequada ou a falta de movimentação podem favorecer a efetivação de atributos depreciativos.

Um exemplo disso pode ser observado na disputa nem sempre saudável, que mães e pais fazem ao afirmar que o seu filho de pouca idade é muito levado, não pára quieto, está sempre se movimentando... Essa é uma demonstração da compreensão de que a movimentação ativa é sinônimo de inteligência, enquanto que a pouca movimentação é sinônimo de deficiência.

Novamente explicita-se o corpo como principal base de atributos, preconceitos e estereótipos que determinam a tendenciosidade cognitiva da audiência. Desta forma influenciam a percepção das pessoas por meio da

---

<sup>24</sup> Ler Schneider, D. (1989).

simplificação, da rigidez arbitrária, da generalização e da distorção ou falta de informações.

Quando fala-se em pessoa portadora de deficiência, em geral, já se tem uma idéia pré concebida acerca de como é esta pessoa. Como exemplo, pode-se refletir sobre a deficiência mental que frequentemente é caracterizada ou representada unicamente pelas pessoas com Síndrome de Down.

Como apresentado anteriormente, o processo de mercadificação da imagem do corpo tem crescido na sociedade contemporânea; A divulgação dos padrões politicamente corretos de corpo é feita nos mais diversos meios de comunicação, entretanto, é bom lembrar que também os portadores de deficiência têm suas imagens veiculadas em filmes, revistas especializadas e campanhas publicitárias.

Com relação as campanhas publicitárias, observa-se que, geralmente, estas têm como objetivo principal, angariar fundos às escolas especiais ou promover campanhas de prevenção.

Ao observar com maior atenção a utilização destas imagens, algumas características saltam aos olhos, como:

- Nos cartazes de chamada dos filmes, que apresentam como temática a pessoa portadora de deficiência, é bastante comum a utilização de desenhos e de flores para representar a figura da pessoa portadora de deficiência. Como exemplo tem-se os filmes "Meu pé esquerdo" e "Gabi uma história verdadeira"<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> As figuras foram copiadas das capas de vídeo cassete dos referidos filmes.



Figura 1 – Meu pé esquerdo

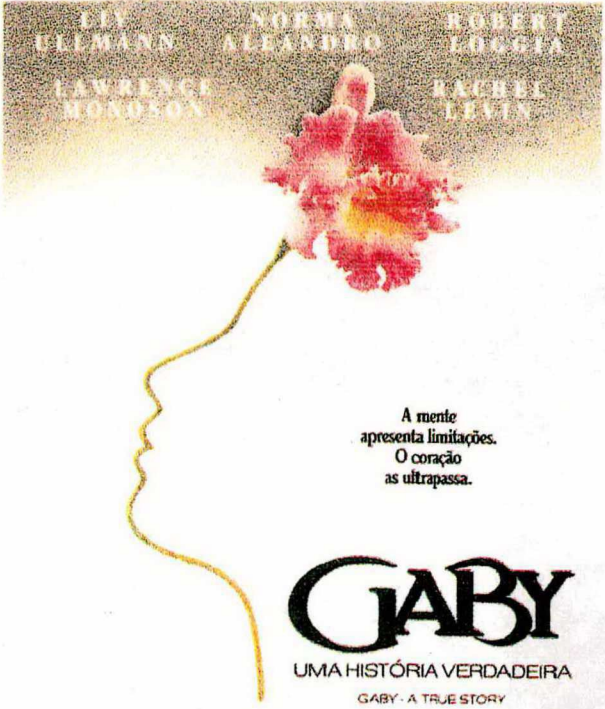


Figura 2 – Gaby Uma história verdadeira

- Também nas logomarcas de algumas associações de atendimento à pessoa portadora de deficiência, vê-se a figura da flor, representando a fragilidade do deficiente e a suposta necessidade de amparo<sup>26</sup>.



Figura 3 - Logomarca de Escola Especial

<sup>26</sup> A logomarca apresentada refere-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, entretanto, outras instituições que atendem a portadores de deficiência fazem uso de logomarcas parecidas com esta.

- Nas revistas especializadas, o portador de deficiência, aparece frequentemente num segundo plano, com uma ênfase muito maior para a atividade que está realizando.
- Nas campanhas publicitárias a escolha dos modelos, está relacionada diretamente aos interesses da campanha, que em geral buscam causar impacto pelo tom dramático e apelativo.

Não pretende-se, aqui, defender a não participação de pessoas portadoras de deficiência na chamada dos filmes, nas revistas ou nas campanhas publicitárias, ao contrário, quer-se sim, que cada vez mais sejam apresentadas tais imagens. Partindo da constatação de que se está em meio a um bombardeio de imagens, entende-se que a presença da pessoa portadora de deficiência nos meios de comunicação, só vem a favorecer uma tomada de consciência de seus direitos e de seu espaço na sociedade. Entretanto, feita de maneira inadequada e sensacionalista, tal presença, muito mais atrapalha do que facilita a conquista da cidadania destas pessoas.

Nota-se que muitas instituições têm se utilizado da veiculação destas imagens, não com o propósito de superar o estigma, de fazer notar a diversidade e a diferença como aspectos fundantes da sociedade, mas sim, como elemento piegas de manutenção destas instituições.

Nestas situações acredita-se que seja necessário fazer valer o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>27</sup>, que identifica como direito fundamental a preservação da imagem da pessoa em situação peculiar de desenvolvimento<sup>28</sup>.

Neste sentido, ao vincular a imagem da pessoa portadora de deficiência deve-se buscar atender aos interesses de todos os envolvidos e não apenas os das instituições especiais. Familiares, profissionais e, principalmente, os portadores de deficiência devem ser ouvidos e respeitados, esta é a base do princípio da igual consideração de interesses<sup>29</sup>.

Pensar em interação social, qualidade de vida e conquista da cidadania da pessoa portadora de deficiência sem passar por uma melhor consciência corporal e de mundo vivido, é não acreditar na totalidade do ser humano, é manter o ideário cartesiano que dá base para a crença na incompetência da pessoa portadora de deficiência.

Refletir tais questões, tendo como fundamento a visão de homem que modifica o mundo e por ele é modificado a partir de sua corporeidade, é abrir espaço para um projeto de humanização que garanta a emancipação de todos, portadores de deficiência ou não.

---

<sup>27</sup> O Título I do Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Artigo 5º dispõe: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. E no Artigo 17º “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

<sup>28</sup> Faz-se uso da expressão utilizada pelo Estatuto da Criança e Adolescente para caracterizar a infância e a adolescência.

<sup>29</sup> Singer (1994), ao defender a idéia de igualdade como princípio ético básico afirma que ao fazer um juízo ético deve-se respeitar o ponto de vista do grupo e não o pessoal, levando em consideração os interesses de todas as pessoas afetadas por ele.

Tem-se a compreensão de que a Escola Especial é um espaço privilegiado de implantação de tal projeto, uma vez que este espaço institucional “se reveste de fundamental importância na construção da corporeidade da pessoa portadora de deficiência, considerando que é nele que são cristalizados os diagnósticos, a classificação das deficiências e a disposição em níveis diferenciados de deficiência.

Ao fechar um diagnóstico, declara-se uma sentença, define-se um rótulo que recai sobre o indivíduo e seu corpo. Um corpo marcado é sobretudo um corpo que precisa não só de tratamento mas de controle. O controle sobre o corpo aparece, aqui, como instrumento de poder, e a escola especial caracteriza-se como um “espaço fechado para um confronto, lugar de disputa, campo institucional onde se trata de vitória e submissão”<sup>30</sup>.

Por ser o microcosmo da sociedade, a escola é espaço de luta e conquista, de conhecimento e emancipação. Sendo ela espaço onde se solidifica o rótulo é também ela o privilegiado para sua superação.

Com certeza houveram significativas melhorias nas condições de vida e interação da pessoa portadora de deficiência; e, as escolas especiais têm importante papel nestas melhorias, entretanto, um sistema sutil de prática discriminatória pode ser identificado.

A escola especial que têm como função instrumentalizar o acesso ao saber sistematizado necessários para cidadania, cumpre muitas vezes um papel contraditório ao excluir o portador de deficiência do convívio social, solidificando o estigma, o rótulo.



Como exemplo, pode-se citar uma prática comum nas escolas que atendem educandos portadores de deficiência mental. Muitas destas instituições mantêm<sup>30</sup> o atendimento de seus alunos nas turmas de estimulação precoce ao ensino fundamental em meio período do dia. Sendo as turmas freqüentadas no período matutino ou vespertino.

O curioso é que no momento em que seus alunos atingem a adolescência e que perspectiva-se uma melhora na comunicação e na possibilidade de interação social, as escolas sob o pretexto de instrumentar estes alunos para o trabalho, os mantêm em período integral na instituição, limitando assim, a presença e convívio social.

É preciso que os profissionais que atuam na escola especial tenham uma preocupação maior com a construção da corporeidade da pessoa portadora de deficiência.

Tomando a corporeidade como fulcro, dois aspectos merecem destaque e atenção, primeiro a percepção do mundo vivido e a superação dos estigmas como forma de busca da emancipação; segundo, a maneira como vem sendo veiculada a imagem da escola especial e de seus alunos nos meios de comunicação, tendo como propósito colocar em evidência um modelo de sociedade plural, não excludente, onde a pessoa portadora de deficiência seja percebida como diferente, mas não incompetente.

É preciso, enfim, um projeto de desenvolvimento social que garanta a interação social do brasileiro portador de deficiência e possibilite uma reflexão mais

---

<sup>30</sup> Foucault, M. Microfísica do poder. 1979, p. 122.

aprofundada frente aos critérios éticos e os condicionamentos sócio-culturais, que dão base para a construção do estigma e o processo de segregação social.

Por fim, pode-se reafirmar a inter-relação de ética, estigma e corporeidade que têm na cotidianidade e na práxis humana o tecido em que se constrói a história das pessoas portadoras de deficiência e, conseqüentemente, é neste espaço que essas pessoas devem confrontar sua condição e desenvolver o espírito crítico para captar as formas de como vêm sendo manipuladas no processo da história e a partir dessa conscientização mudar sua própria história.

Todo projeto de emancipação tem início na formação de consciência crítica, na percepção de sua corporeidade, do seu jeito de ser, no desenvolvimento da capacidade de se confrontar e de se identificar como sujeito e fazedor de história.

Para elucidar alguns aspectos desta questão, nos capítulos seguintes, apresentar-se-á considerações sobre o papel da escola e da Educação Física na vida das pessoas portadoras de deficiência, antes, porém, tratar-se-á dos discursos da corporeidade na produção científica na área da Educação Física.

## II - CORPOREIDADE: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA À EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e gabinetes presidenciais.

Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas.

Disso, eu que quis fazer minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição a vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e coisas que não tem voz. (Poema de Ferreira Gullar)

### 2.1 Corporeidade – pontos de vista

Primavera, 1999, Kosovo destruída na luta entre etnias de sérvios e albaneses. Nos guetos de Johannesburgo, esperança e dúvida com as modificações do governo de Mandela. Na Europa, **unificada**, cresce o neonacionalismo e com ele os grupos de nazistas radicais. No Oriente Médio, o processo de negociação de paz

entre israelenses e palestinos é ameaçado por novos atentados (...). No Brasil, grupos de extermínio no campo e na cidade, corrupção, impunidade, diferenças ...

Fala-se em uma “nova ordem mundial”, mas como falar em nova ordem mundial se a fome e a desnutrição endêmicas explicitam a miséria em todos os cantos do mundo, se a violência e a luta pelo poder têm espaço garantido na tela da televisão, se apesar da alta tecnologia que permite ao homem mandar sondas ao planeta Marte, constatamos que esse mundo abriga hoje milhões de pessoas vivendo em risco permanente em precárias condições de habitação, saúde e educação. Que educação?

Que tipo de educação devemos dar ao homem que mora nesse mundo cheio de conflitos, transformações e contradições? Quais as bases filosóficas e ideológicas desta educação? Como queremos que seja este homem? Estas são algumas das questões que os educadores, buscam solucionar. Ou será que não?

Mas, ao se pensar na educação da Pessoa Portadora de Deficiência, certamente novas dúvidas e problemas surgirão. As respostas a estas questões estão condicionadas a quem faz as perguntas e de onde ele as faz, seu ponto de vista e o contexto histórico.

Sem a pretensão de responder a todas estas questões, mas com o firme propósito de reflexão e engajamento no processo de interação social da pessoa portadora de deficiência, propõe-se, neste capítulo, apresentar uma análise acerca

dos principais discursos sobre corporeidade, e buscar no contexto filosófico e histórico elementos para compreensão da construção da corporeidade da pessoa portadora de deficiência. Já que o presente estudo têm como referência principal a imagem e identidade corporal da pessoa portadora de deficiência, bem como as matrizes históricas que possibilitem a reflexão sobre esta questão.

Efetivamente a discussão sobre a corporeidade não pode ser compreendida como uma temática nova, uma vez que tal discussão sempre esteve presente em todas as tentativas de pensar o homem, mesmo que a terminologia não fosse esta, toda e qualquer intenção de conceituar homem, sociedade e mundo só pode ser efetivada a partir da compreensão da corporeidade.

Tal compreensão está vinculada aos critérios histórico-culturais de uma dada sociedade fechando, assim, um ciclo que engendra toda a práxis histórica.

A reflexão sobre corporeidade ganha dimensão a partir do momento em que os homens tentam explicar racionalmente sua origem e sua natureza, sendo que o espaço de discussão acadêmica se efetiva especialmente no domínio das ciências humanas e sociais.

É a partir do referencial teórico sobre história da pessoa portadora de deficiência e a temática corporeidade, produzido nas ciências humanas e sociais e mais especificamente na Educação Física e na Educação especial, que pretende-se desenvolver algumas inferências acerca da corporeidade da pessoa portadora de deficiência.

A busca da produção teórica da Educação Física sobre a temática corporeidade, encaminhou para três grandes discursos. Primeiro: o corpo nos diferentes momentos históricos; segundo: a corporeidade na perspectiva marxista e por fim a dimensão ontológica de corporeidade na leitura de Merleau-Ponty.

Entendendo que a reflexão sobre corporeidade, desenvolvida nos trabalhos acadêmicos e nas obras literárias da Educação Física, enfatizam principalmente, mas não exclusivamente estes três grandes discursos<sup>1</sup>, propõe-se a reflexão sobre a corporeidade da pessoa portadora de deficiência a partir destes referenciais.

## **2.2 Passeando pela história do corpo ...**

Apesar da distância de espaço e tempo que separa os períodos históricos passados, buscar-se-á neste item, com apoio da produção científica, acenar para os aspectos da corporeidade e a multiplicidade de leituras realizadas na Antigüidade, na Idade Média e na Modernidade acerca desta temática.

Quanto a compreensão da corporeidade da pessoa portadora de deficiência pode-se dizer que mesmo não encontrando material bibliográfico específico, tal questão sempre esteve presente, uma vez que a deficiência enquanto conceito socialmente e historicamente construído só pode ser percebida e pensada a partir do sujeito histórico e sua corporalidade.

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar a importância dos trabalhos desenvolvidos a partir do pensamento de Michel Foucault, e também, as propostas de estudos, com base nas chamadas atividades corporais alternativas, que têm em Wilhelm Reich e nas técnicas e filosofias orientais o suporte para produção do conhecimento. Porém, no campo da Educação Física, tais estudos, não têm tido o suficiente engajamento na produção de textos para reflexão e publicação.

Desta forma, passa-se agora a resgatar algumas características relacionadas ao homem e sua corporeidade no pensamento filosófico ocidental, para tanto se fará um breve passeio histórico, a partir da Antigüidade Grega e da tradição platônico-aristotélica, que fez do Ser o seu objeto fundamental.

Gusdorf (1978) esclarece que “a dissociação da alma e do corpo só se torna possível graças ao preço de uma reflexão tardia que inaugura o reino da consciência de si numa individualidade centrada em si mesmo. Na tradição ocidental, Sócrates figura como o autor desta revolução espiritual que marca a passagem da idade mítica arcaica à idade da reflexão, graças à qual cada homem doravante se pertence a si mesmo”<sup>2</sup>.

Alma e corpo têm, portanto, destinos diferentes. Nesta perspectiva a compreensão e o tratamento dado a cada um destes elementos também é diferenciado.

Platão seguindo os caminhos de seu mestre, em certos momentos reafirma esta dicotomia entendendo que o corpo, com suas inclinações e paixões, contamina a pureza da alma racional, impedindo-a de contemplar as idéias perfeitas e eternas<sup>3</sup>, sendo assim o corpo é entendido como o cárcere do espírito.

Por outro lado, a antigüidade clássica reserva também uma outra compreensão de corpo como elemento de glorificação e de interesse de Estado, a tal ponto que a ginástica chega a integrar o sistema educativo, juntamente com o ensino da música, da gramática, da retórica e da aritmética.

---

<sup>2</sup> Gusdorf, G. A agonia da nossa Civilização, 1978, p. 124.

<sup>3</sup> Gonçalves, M.A.S. Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação Campinas: Papirus, 1994, p.51.

A característica guerreira do povo helênico se encarregava por exigir um padrão robustez, virilidade e força como garantia de sua hegemonia política.

A máxima "Mens sana in corpore sano" criada pelo poeta satírico Juvenal, tem como pano de fundo a compreensão de que a atividade física vigorosa garante ao corpo a saúde perfeita, liberando o espírito para melhor contemplar as idéias.

Neste sentido, a historiografia da pessoa portadora de deficiência indica que, tanto no modelo espartano como no ateniense a eliminação se justificava pela compreensão da impossibilidade de uma criança malformada vir a se constituir em um adulto guerreiro, nem tão pouco terá possibilidades de atingir o mundo das idéias.

Em Esparta as crianças eram consideradas propriedades do Estado, portanto as que não se encaixavam no leito de Procusto<sup>4</sup>, por ele definido, eram jogadas do alto do monte de Taygeto.

No modelo ateniense, Platão expressa assim o diálogo de Socrates e Glauco, em A República. "Socrates \_ Para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto. Glauco - é um meio seguro de preservar a pureza da raça dos guerreiros"<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Segundo Amaral (1997, p 24) Procusto é uma personagem da mitologia grega. Em algumas versões, um fidalgo; em outras, um marginal, que exigia de hóspedes, seja no seu hipotético palácio ou nas encruzilhadas que estes se adequassem exatamente ao tamanho de um determinado leito (daí a expressão Leito de procusto). Como isso raramente acontecia, o hóspede era esticado ou amputado para caber na forma.

<sup>5</sup> Platão. A República, 1997, p.163.



Ou ainda, os preceitos de Sêneca<sup>6</sup>: “nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos; não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las”.

Tais definições dos filósofos deste período histórico sintetizam aspectos da compreensão de homem e de mundo hegemônicos da Antigüidade , de um lado a perfeição e eternidade do mundo das idéias, do outro a imperfeição do mundo sensível, explicitando, assim, a estruturação da concepção dualista que atribui ao espírito a perfeição e eternidade, e ao corpo a transitoriedade, a imperfeição a perecibilidade.

Aos portadores de deficiência, que carregavam na carne as marcas de sua deficiência, esta dicotomia justifica a segregação bem como a sumária eliminação e ou exposição<sup>7</sup>.

Seguindo a história, tem-se o declínio do poder grego e a dominação do Império Romano, este assimila diversos aspectos da cultura helênica e lhe imprimia outros, entre eles a concepção de que a vida humana é perspectivada como transcendente e não vinculada ao mundo físico como se propunha na cultura grega.

Dentre as características deste período pode-se citar, entre outras coisas a noção de verdade que passa a ser perspectivada pela teologia. A compreensão de

---

<sup>6</sup> Sêneca apud Mises, Roger. A criança Deficiente. 1977, p 13.

que o ser humano é composto de duas substâncias permanece, porém, sob o referencial da teologia e muda-se a terminologia de corpo e mente para corpo e alma, com primazia e superioridade da alma sobre o corpo. O menosprezo sobre o corpóreo, pelas coisas materiais e terrenas sempre esteve presente na retórica cristã.

Apesar da compreensão cristã acerca da criação e o dogma de que o filho de Deus se fez carne, na Idade Média a idéia de carne (corpo) está sempre associada ao pecado. Se mutilam os corpos para purificar a alma, os corpos são marcados a ferro e fogo para punir os pecadores.

“O corpo, portanto, é considerado perigoso: é lugar das tentações; dele, de suas partes inferiores, surgem naturalmente as pulsões incontroláveis; nele se manifesta o que depende do mal, concretamente, pela corrupção, pela doença, pela purulências, às quais nenhum corpo escapar; sobre ele se aplicam os castigos purificadores que expulsam o pecado, a falta”<sup>8</sup>.

O jejum, a autoflagelação, as torturas e a fogueira da inquisição são algumas das formas de punir o corpo e obter a redenção dos pecados. O bom carrasco não é aquele que mata o herege pecador, mas sim, aquele que o mantém vivo e sofrendo na carne toda a culpa de seus pecados.

Santo Agostinho (354 – 430) o primeiro grande autor cristão, ao retomar o pensamento de Platão reafirma o dualismo entre alma e corpo. “A teoria platônica da idéia sustenta o discurso agostiniano de que o homem é a imagem de Deus e se

---

<sup>7</sup> A prática da exposição realizada neste período histórico caracterizava-se por deixar as crianças deficientes ou de pouco peso e estatura expostas no campo ou em uma rua afastada da cidade para que morressem ou fossem

dele nós nos afastarmos perdemos a nossa mais íntima dignidade, e se Dele nós nos aproximarmos mais perto ficamos da divindade e da vida eterna”<sup>9</sup>.

Neste período histórico misturam-se os *deficientes* aos *loucos* e estes aos *criminosos* e aos *possuídos pelo demônio*, todos marcados pela culpa e mesmos identificados como obras de Deus, paradoxalmente marcam a presença do demônio. O corpo carrega em si o seu contrário: o ódio e o medo do corpo.

“O corpo humano era, pois, o lugar privilegiado de um verdadeiro combate entre o mal e o bem, entre a doença e o milagre, força divina muitas vezes obtida através da oração aos santos. As desgraças físicas não provinham unicamente dos homens”<sup>10</sup>. A alma deixa-se transparecer por meio do corpo que a contém, portanto, um corpo mal formado explicita uma alma, contaminada, devassa, pecadora.

Em *Contra Julianum Pelagionum* Santo Agostinho explicita a idéia de que as pessoas deficientes não fazem senão expiar as faltas de seus pais e ao comentar sobre estas pessoas afirma: “elas são às vezes tão repelentes que não têm mais espírito do que o gado”<sup>11</sup>, esta é outra forma de relacionar a deficiência ao pecado.

Citar-se-á duas das passagens bíblicas que revelam a compreensão da época sobre a relação entre deficiência e pecado: em Lucas(11:14) lê-se - “e estava ele expulsando um demônio, o qual era mudo. E aconteceu que, saindo o demônio, o mudo falou”, esta passagem demonstra a compreensão de que a deficiência e o demônio são um só. Em João (9:2-3) lê-se: “e passando Jesus viu

---

carregadas pelos viajantes, tornando-se assim escravas desses.

<sup>8</sup> Aries, P. e Duby, G. A história da vida privada 2: Da Europa feudal a renascença. 1990, p.516.

<sup>9</sup> Carmo Junior, W. (1992, p. 91).

<sup>10</sup> Aries, P. e Duby, G. A história da vida privada 2: Da Europa feudal a renascença. 1990, p.441.

<sup>11</sup> Santo Agostinho apud, Mises (1977, p14).

um homem cego de nascença. E seus discípulos perguntaram, dizendo: Mestre, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Jesus respondeu: nem ele pecou nem seus pais; mas foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus. Nesta Segunda passagem observa-se que o deficiente é identificado como instrumento para redenção dos pecados dos outros<sup>12</sup>.

Embora a própria doutrina cristã tenha reforçado a idéia de que a diferença esta relacionada ao pecado, cabe também a ela o papel de identificar os portadores de deficiência como filhos de Deus e, portanto, dotados de alma e merecedores de caridade.

Agora a ética cristã reprime a tendência a livrar-se do deficiente através do assassinio ou da *exposição*, como confortavelmente se procedia na antigüidade: o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambigüidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o castigo transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com conforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil<sup>13</sup>.

Este paradoxo esteve presente em todo transcurso da Idade Média, a complacência para com "les enfants du bon dieu" era permeada pela segregação e a compreensão de que o corpo carrega em si a marca do pecado original e, portanto, só o sofrimento do corpo pode redimir ou aliviar da culpa.

---

<sup>12</sup> Ler a respeito em Botelho, J.B. (1991) e Bianchett, L. E Freire. I.M. (org), 1998.

<sup>13</sup> Pessoti, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência. 1984, p.07.

A falta de informação e conhecimento sobre as doenças e suas causas promove no seio do povo e das classes mais abastadas a necessidade de identificar na doença e na deficiência uma conotação de mistério e, em geral, racionalizada a partir da noção do mal, coisa do diabo.

Silva (1987) apresenta uma coletânea de situações a respeito de como a pessoa portadora de deficiência era tratada neste período. Dentre estas situações, comenta que no final da Idade Média as sociedades existentes na Europa dão os primeiros passos no sentido do reconhecimento e de sua responsabilidade, frente as camadas menos favorecidas. Daí a criação de hospitais, asilos e leprosários.

Durante o renascimento (séculos XV e XVI) se promove uma releitura dos pensadores da Antigüidade Grega, abrindo novas perspectivas para a compreensão do homem e da condição humana. Há uma valorização da figura humana, o trabalho físico já não é visto como aviltante à natureza humana.

Este novo olhar do homem sobre o mundo tem como mola propulsora a dessacralização do corpo, não mais perspectivado com base única na teologia, mas sim como objeto da ciência. Cria-se desta forma condições à educação e impulsiona-se a abordagem científica que se efetiva no século XIX.

Talvez, seja o momento de lembrar que esta cronologia histórica tem cunho eminentemente didático e, que o movimento histórico, não se ordena claramente, portanto, pode-se encontrar nos relatos históricos a freqüente ambivalência entre o bem e o mal, a rejeição e a superproteção que se explicita em todos os momentos da praxis humana.

Seguindo o breve passeio, na modernidade a corrente racionalista, representada principalmente por Descartes (1596 - 1658), entende ser a mente o centro e suporte de toda a realidade. Descartes "abre uma nova perspectiva no pensamento filosófico, que inaugura realmente a modernidade, a descoberta da subjetividade, da consciência, do Eu [...] Entretanto o Eu de Descartes é somente um eu pensante.<sup>14</sup>"

A partir da proposição cartesiana, surge a interpretação de corpo-objeto, associado a idéia de homem-máquina. É de Descartes a afirmação de que "Deus fabricou nosso corpo como máquina e quis que ele funcionasse como instrumento universal, operando sempre da mesma maneira, segundo suas próprias leis<sup>15</sup>" o que torna o corpo autônomo, alheio ao homem.

A filosofia cartesiana identifica o corpo como coisa extensa que se caracteriza pela movimentação simultânea, das partes deste corpo; as funções da alma e do corpo são explicitadas na obra "As Paixões da Alma" (1649), onde Descartes apresenta o corpo como exterioridade, coexistem no homem a substância pensante de natureza espiritual *res cogitans*, e a *res extensa* de natureza material, o corpo.

Reafirma-se a cisão de corpo e mente e, esta, dá margem a distinção de teoria e prática refletindo na valorização do trabalho mental em relação ao trabalho braçal. O corpo torna-se objeto de estudo, fragmentado possibilita sua disciplinarização, seja na família, na escola, no exército ou no hospital.

---

<sup>14</sup> Gonçalves, M.A.S. Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação.1994, p. 51.

<sup>15</sup> Aranha, M.L.A. e Martins, M.H.P. *Filosofando: Introdução a Filosofia*.1986, p.345.

John Locke (1632-1704), representante do empirismo inglês define o primado das sensações como princípio pedagógico e filosófico e afirma: “a experiência é fundamento de todo o nosso saber. As observações que fazemos sobre os objetos sensíveis externos, ou sobre as operações internas da mente, que percebemos, e sobre as quais refletimos nós mesmos, é o que supre o nosso entendimento com todos os materiais de pensamento.”<sup>16</sup>

Ao criticar o inatismo, Locke entende ser a mente do recém-nascido uma página em branco, sem nenhuma letra, sem nenhuma idéia (tabula rasa), onde depreende-se possibilidades de atendimento educacional aos portadores de deficiência mental.

Segundo Pessoti (1984) a deficiência passa a ser compreendida como carência de experiências sensoriais e/ou de reflexões sobre as idéias geradas pela sensação entretanto o atendimento pedagógico só se efetiva a longo dos anos e dos trabalhos de Condilliac, Rosseau e Itard<sup>17</sup>.

Em meio ao turbilhão de novas idéias que se relacionam às modificações no plano social e filosófico, deste período histórico, a concepção cartesiana imprime a concepção de homem cindido em corpo e alma, necessitando cada uma destas substância tratamento diferenciado. Até mesmo os estudos dos fenômenos psicológicos e fisiológicos merecem espaços separados, ignorando-se a totalidade de homem.

---

<sup>16</sup> Locke apud Pessoti, (1984, p. 22).

<sup>17</sup> Jean de Itard (1774-1838) figura como autor do primeiro programa sistemático de educação especial, elaborado em 1800. Também é creditado a ele a tarefa de educar o menino selvagem de Aveyron. Ler a respeito em Pessoti (1984).

O portador de deficiência recebe, desta forma, atendimento em separado, de acordo com sua patologia. Tem-se ainda hoje, muito presente a idéia de que se deva ter centros de excelência para o atendimento à pessoa portadora de deficiência, não é à toa que neste final de século ainda se discuta o processo de inclusão dos alunos deficientes nas escolas dos "normais".

Para que se possa dar seqüência ao contexto histórico e a reflexão proposta no início deste capítulo, passa-se agora a abordar a temática corporeidade e deficiência com base na concepção marxista de homem.

### **2.3 Corporeidade e Deficiência Sob a Ótica Marxista**

No item anterior, procurou-se evidenciar aspectos gerais sobre a compreensão de corpo no transcorrer da história a partir do pensamento filosófico ocidental. O objetivo, agora, é abordar aspectos que permitam uma reflexão maior acerca da corporeidade da pessoa portadora de deficiência a partir da perspectiva marxista.

Com base nesta reflexão, pretende-se relatar algumas modificações no processo de trabalho do modo de produção capitalista como matriz de análise das transformações deste final de século.

Parte-se do entendimento de que o trabalho sob a ótica marxista é o elemento essencial da vida humana. Neste sentido, buscar a compreensão sobre os aspectos da interação social da pessoa portadora de deficiência é buscar a compreensão de como os homens se relacionam para produzir suas necessidades



e, sobretudo, observar como se dá o movimento da história humana, a história do trabalho.

“O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como a milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos”<sup>18</sup>.

As reflexões feitas por Marx, assim como as diversas análises realizadas de suas obras, parecem constituir um caminho às questões históricas, precisamente porque tratam das relações entre os homens. Sendo assim, o objetivo não é identificar ou discutir sobre as características básicas do materialismo histórico. Contudo, na elaboração deste capítulo, far-se-á uso de alguns de seus pressupostos como fio condutor das análises e abordagem do tema proposto.

É portanto, de Marx a citação que dá suporte a esta etapa do capítulo: “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua **organização corporal**<sup>19</sup>. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Marx, K. e Engels, F. A ideologia Alemã. 1996, p. 39.

<sup>19</sup> O grifo é meu

<sup>20</sup> Marx, K. e Engels, F. A ideologia Alemã. 1996, p 27.

A organização corporal aparece aqui como mola propulsora do desenvolvimento humano, não no sentido biológico como insistem alguns, mas sim, como fator social, como condição determinante do processo produtivo (trabalho) e, conseqüentemente, das relações daí advindas.

É importante ressaltar que este corpo, socialmente determinado, é igualmente um corpo produzido historicamente. Como tal, sujeito aos limites das relações sociais criadas pelos próprio homens. "Até o presente os homens sempre fizeram falsa representações sobre si mesmos, sobre o que são ou deveriam ser. [...]. Os produtos de sua cabeça acabaram por se impor a sua própria cabeça. Eles, os criadores, renderam-se às suas próprias criações".<sup>21</sup>

Um breve passeio pela história do modo de produção capitalista, através das diversas formas de processos de trabalho, possibilita a compreensão de que a história da evolução do capitalismo é, também, a história da dominação do corpo pelo poder hegemônico (capital).

### 2.3.1 O enquadramento do corpo na lógica do trabalho

Uma das grandes contribuições de Marx para o pensamento filosófico ocidental, é a compreensão sobre a concepção de homem a partir de sua concretude e historicidade, contrapondo-se à compreensão metafísica que tem por base a essência ideal abstrata e imutável.

---

<sup>21</sup> Marx, K. e Engels, F. *A ideologia Alemã*. 1996, p.17.

Desta forma, as modificações ocorridas no mundo do trabalho são frutos das ações do homem ao mesmo tempo que condicionam a sua existência, sobre todos os aspectos de sua totalidade.

Mesmo ciente de que as análises sobre as formas de como os homens se relacionam para produzir suas necessidades, tem sido suficientemente discutidas e refletidas sobre os mais diferentes prismas e em especial a partir das obras de Marx, optou-se por caracterizar as principais modificações do sistema de produção capitalista e, a partir destas, refletir sobre a corporeidade da pessoa portadora de deficiência.

Em seu brilhante estudo "Deficiência Física: a Sociedade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina"<sup>22</sup>, Carmo (1991) levanta questões sobre o significado do trabalho e do papel social das pessoas portadoras de deficiências. Neste estudo, o autor aponta aspectos sobre a relação do trabalho e o homem nos sistemas tribal, comunal/estatal e Feudal/Estamental, ponderando as seguintes ilações:

- a. Os *deficientes* foram discriminados e segregados, nas diferentes formas de organização ocorridas entre os homens, através da história;
- b. o trabalho sempre foi uma necessidade fundamental para a vida humana, quer enquanto simples forma dos homens se relacionarem com a natureza para dela extraírem seu sustento, quer enquanto forma alienante e punitiva, onde uma grande maioria de homens trabalha para a satisfação e sustento de uns poucos privilegiados. Em todas essas formas, o trabalho para o deficiente sempre foi negado. Por isso, historicamente o deficiente, quando conseguia sobreviver, era sempre mantido ou por esmolas ou por benevolência das instituições ligadas as ordens religiosas;

---

<sup>22</sup> Como relatado anteriormente a produção acadêmica da área da Educação Física sobre a pessoa portadora de deficiência é limitada com relação a quantidade e qualidade, porém, há que se relatar com destaque a obra do Professor Apolônio Abadio do Carmo, que no início da década de noventa levantava questões de grande relevância sobre esta questão e que se fará uso no decorrer deste texto.

c. Embora fossem os escravos, servos, vilões e vassallos em cada época submetidos a uma vida de caráter desumano, pelos príncipes, senhores e nobres, dificilmente lhes era negado o sentido de utilidade, isto é, a condição humana de agir e reagir, diante dos homens e da natureza. Entretanto, aos deficientes era negado este sentido de utilidade, esta condição humana básica, significando com isto, em essência, a própria morte em vida, sobretudo porque o homem age e reage no meio social<sup>23</sup>.

Em comunhão com o autor supra citado, entende-se que dentre as diversas separações entre os homens ( a linhagem familiar, a cor da pele, as propriedades móveis e imóveis, a religião, o trabalho, entre outras), a mais cruel de todas é a separação do homem de sua condição humana, de ser indivíduo útil à sociedade.

### 2.3.2 A organização capitalista do trabalho e sua influência na construção da corporeidade

A união de trabalhadores de cada ofício em corporações, com o intuito de se protegerem da crescente concorrência dos servos que se tornaram livres e dos fugitivos que buscavam refúgio e trabalho nas cidades da Idade Média, possibilitam transformação do trabalho realizado para si mesmo em trabalho assalariado, em processo de valorização que permite o desenvolvimento do capital.

A cooperação simples apresenta-se, então, como uma das primeiras formas de organização capitalista do trabalho, tendo como característica a reunião de diversos trabalhadores em um mesmo espaço físico. Apesar dos trabalhadores serem o cerne da produção, diminuem o controle sobre o tempo do trabalho, uma

---

<sup>23</sup> Carmo, A.A. Deficiência Física: A sociedade cria recupera e discrimina . 1991, p. 56.

vez que este passa a ser determinado coletivamente. Embrionariamente esta posta a separação entre concepção e execução do trabalho.

A divisão manufatureira do trabalho que tem como característica a fragmentação dos ofícios, permitiu um maior controle sobre o processo produtivo e, conseqüentemente, a especialização do trabalhador, que antes era conhecedor de todo o processo. Restrito agora a determinadas funções própria do ofício, há um aumento na produtividade. Verifica-se neste momento, um aumento real do trabalho excedente e, ao mesmo tempo, um aumento considerável no processo de alienação do trabalhador.

Embora a divisão manufatureira do trabalho represente uma significativa mudança na organização do trabalho, não opera uma transformação na configuração técnico-material do processo de trabalho. O que se processou foi uma decomposição do processo de trabalho artesanal sem que isso determinasse uma transformação da base técnica da produção: os meios de trabalho e os meios de produtivos se mantêm basicamente inalterados<sup>24</sup>.

Em relação a corporeidade, o trabalhador vai perdendo o controle do tempo de produção, bem como do processo de trabalho como um todo, ficando, cada vez mais, submetido às padronizações impostas pelo capital.

O surgimento da maquinaria no processo produtivo evidencia que o trabalho está sob o comando do capital. A maquinofatura traz como conseqüência o aumento da produtividade, uma queda real nos custos da reprodução da força de trabalho; a integração no mercado de trabalho das mulheres e crianças ao trabalho simples, igual e social, que não exige aptidões especiais; a revolução industrial e

---

<sup>24</sup> FERREIRA, C. Processo de trabalho, tecnologia e controle da mão de obra. 1984, p.750.

todas suas nuances, bem como a formação de um exército de reserva e, conseqüentemente, a queda de salários.

Neste momento, além de ficar sujeito ao poder do capital hegemônico, o trabalhador fica à mercê do ritmo imposto pela máquina de forma que seu corpo passa a ser apenas uma das muitas peças do maquinário.

“O homem-máquina [...] é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de docilidade que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.”<sup>25</sup>

No final do século XIX, entra em cena o Taylorismo, que tem na administração científica o seu mais forte postulado. A idéia central da direção científica expressa o controle do trabalho pelo capital, forma que se dá a expropriação do trabalho e do conhecimento dos trabalhadores, personificações do lucro.

Tal expropriação é concretizada a partir de um esquema criteriosamente planejado e subdividido em fases, assim identificado por Coriat:

1. Fase: é necessário, em primeiro lugar, reduzir o saber operário, complexo, aos seus elementos simples e, assim, proceder uma espécie de tábua rasa do saber técnico. Esta decomposição realiza-se por meio da medição de gestos e dos tempos. A introdução do cronômetro na oficina é que vai permitir, praticamente realizar este objetivo. *A cada gesto corresponde um tempo*, tal a consigna dada os cronometristas;

---

<sup>25</sup> Foucault, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 1989, p.126.

2. Fase: uma vez que todos estes gestos fragmentados, este saber em *migalhas* é sistematicamente selecionado e classificado.

3. Fase: para cada operação apenas se retém *the one best way, a melhor maneira* a qual consiste numa combinação e numa só, dos elementos simples recolhidos. O modo operatório é assim transmitido diariamente aos operários com os tempos requeridos para cada elemento simples.<sup>26</sup>

Com base neste esquema, Taylor deu um grande passo em torno da desapropriação do trabalhador, a favor da separação entre concepção (planejamento) e a execução do trabalho.

A organização científica do trabalho traduz-se no interior da fábrica pela perda da autonomia e iniciativa do trabalhador, uma vez que depois de fragmentada as funções, a administração capitalista define o tempo gasto e a melhor maneira de executar a tarefa. Define também qual o material mais adequado e *o homem certo para o lugar certo*. Todos estes elementos nas mãos do administrador garantem a alienação e disciplinação dos trabalhadores, e um sensível aumento da exploração capital/trabalho, como também, a reprodução das relações capitalistas.

O Taylorismo apresenta-se na história da sociedade capitalista como fundamental para o desenvolvimento dos métodos e da organização do trabalho, possibilitando ao capital a incorporação da força de trabalho não-qualificada, não-organizada e de baixíssimo custo, favorecendo "o desenvolvimento da acumulação do capital segundo outras modalidades - as da produção em massa -, operando

---

<sup>26</sup> Coriat, B. *Le taylorisme et'expropriation su savoir ouvrier*. 1985, p. 90).

simultaneamente uma recomposição da classe operária de maneira a reforçar a dominação do capital sobre o processo de trabalho.”<sup>27</sup>

A produção em série produz cada vez mais o estranhamento do trabalhador, ao mesmo tempo que enfatiza e privilegia o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrija, o desarticula e o recompõe. Uma *anatomia política*, que é também igualmente uma *mecânica do poder*, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos *dóceis*. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma *aptidão*, uma *capacidade* que procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Idem, 1985, p.104.

<sup>28</sup> Foucault, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 1989, p.127.



Em 1914, Henry Ford promove modificações na política de salário, com o pagamento dos *five-dóllars a day*, com o objetivo de minar a resistência dos trabalhadores e assim introduzir a linha de montagem.

Estas duas inovações, a introdução da linha de montagem e as modificações na política salarial, são, na verdade, os pilares do Fordismo, enquanto modelo de controle do processo de trabalho. A introdução de linha da montagem promoveu mudanças no processo de trabalho, de tal forma que a fixação do operário em postos de trabalho e a mecanização, que fez o trabalho chegar ao trabalhador, acaba promovendo um espantoso ganho de tempo e aumento de produção combinada com a mais-valia.

Além desse aspecto, a padronização das peças e equipamentos, assim como a homogeneização dos produtos e a fabricação em larga escala, conduziram ao barateamento por unidade produzida o que sugere a necessidade do incremento do consumo. É exatamente a compreensão da reciprocidade e inter-relação entre produção em escala e consumo de massa, que leva Ford a promover modificações na política salarial e na gestão capitalista da força de trabalho. O controle social de seus funcionários, a redução da jornada de trabalho (8 horas/dia), conduz para a interpretação da necessidade de regulação do consumo por parte do operariado, estabelecendo, assim, novos padrões de consumo. Possibilitando ainda, uma interação entre a produção e as necessidades de consumo da sociedade, como forma de manutenção e prosperidade do processo de acumulação capitalista.

Entretanto, nos lembra Harvey (1993), nem todos eram atingidos pelos “benefícios” do Fordismo. A vinculação de negociação salarial a determinados

setores da economia, a pressão do crescente número de excluídos, o aumento da pobreza, o descontentamento dos países do terceiro mundo pela perda de identidade e a ampliação dos problemas sociais internos, a crítica a pouca qualidade de vida, a estilização funcionalista promovida pela produção em massa, [...]; todas estas dificuldades convergem no final dos anos 60 para uma situação de convulsão social, tendo como característica a mobilização popular em protestos no mundo inteiro, destacando-se o movimento dos estudantes na França e o movimento dos negros nos Estados Unidos.

Tão logo se evidenciou que o modelo é concentrador de renda e não distributivo como anunciavam, e que a acumulação e maior produtividade não se davam apenas por inovações técnicas mas às custas da intensificação do trabalho e arrocho salarial, os conflitos e forte resistência operária àquela organização do trabalho de tarefas monótonas começaram a aparecer na forma de absenteísmo, atrasos, baixa qualidade, alto índice de refugos, sabotagens, greves, pedidos de demissão.<sup>29</sup>

Tanto no modelo Fordista, quanto no modelo Taylorista, percebemos que tais modificações atingem o trabalhador e seu corpo. Neste sentido, o corpo é identificado como alvo do poder. Foucault (1977) comenta sobre os corpos dóceis aos quais se impõe a disciplina que consiste no controle minucioso de suas ações corporais, pela delimitação do espaço, o controle do tempo e do movimento.

A conjunção do modelo Fordista/taylorista a um industrialismo conduz a um trabalho altamente especializado e repetitivo que desumaniza progressivamente o trabalhador.

---

<sup>29</sup> SHIROMO, E. O fordismo, sua crise e impactos sobre a educação. 1995, p.02.

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o Modelo T, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia Ford registrou que destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam *homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente perfeitas*; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas *comum*, a maioria do resto podia ser realizada por *mulheres ou crianças crescidas* e, continuava friamente, verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos. Em suma, a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. Nunca foi apresentada uma prova mais vívida do quanto a superespecialização pode ser brutalizante.<sup>30</sup>

O início dos anos 70 é marcado por uma profunda crise do capitalismo em todo o mundo, crise esta, que tem como causa principal o esgotamento do modelo Fordista de acumulação.

Torna-se cada vez mais explícita a incapacidade do modelo Fordista/Keynesiano em conter as contradições relativas ao capitalismo. Começam a surgir novas tentativas, novas experiências de organização industrial e empresarial baseados na flexibilização.

A acumulação flexível, é marcada por um confronto direto com a rigidez do Fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto em setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo" no mundo capitalista - os horizontes temporais da tomada de decisão privada e pública se

<sup>30</sup> Toffler, A. A terceira onda. 1980, p. 62-63.

estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessa decisões num espaço cada vez mais amplo e variado.<sup>31</sup>

Outros aspectos relacionados à flexibilização, dizem respeito à fabricação de produtos variados em pequena escala, para atender ao gosto do consumidor<sup>32</sup>; possibilidade dos empregadores exercerem uma maior pressão sobre os trabalhadores, motivado pelo alto número de desempregados e a redução do poderio sindical; redução drástica do número de empregos e ampliação dos contratos de ordem parcial e temporário bem como o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho<sup>33</sup>.

Estes aspectos associados ao uso de “novas” tecnologia produtivas e “novas” formas de organização e gerenciamento aliados ao aumento da competição, conduzem o sistema de produção flexível à ampliação da lucratividade capitalista.

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais.<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> Harvey, D. Condição pós-moderna. 1993, p 140.

<sup>32</sup> A produção em pequenos lotes e a subcontratação tiveram por certo a virtude de superar a rigidez do sistema fordista e de atender a uma gama bem mais ampla de necessidade de mercado, incluindo as rapidamente cambiáveis (HARVEY, 1993, p.148).

<sup>33</sup> Harvey (1993) salienta que esta revolução que representa a entrada da mulher no mercado de trabalho é “de modo algum progressista”.

<sup>34</sup> Ibidem .p.148).

Ao longo dos anos 80, vivemos como diz Harvey (1993), um período de transição do Fordismo para a acumulação flexível, um momento em que as práticas políticas, as relações sociais e o movimento flexível de acumulação do capital promovem a sensação de paradoxos: esperança/incerteza, busca frenética pelo “novo” e resgate de antigos valores (na família, na religião, no nacionalismo).

Na dinâmica do desenvolvimento social, produzido pelas relações sociais fundadas no trabalho, identifica-se o momento presente como algo marcado por contradições ainda maiores, ou seja, se por um lado, tem-se inovações tecnológicas que supostamente liberam os trabalhadores do esforço físicos, por outro, ainda, encontra-se formas de trabalhos rudimentares que têm na força e controle corporal sua sustentação.

O corpo, hoje, como comenta Baudrillard, “recuperado como instrumento de fruição e expoente de prestígio [...] torna-se então objeto de um trabalho de investimento que, sob o manto do mito da libertação com que se deseja cobri-lo, representa um trabalho ainda mais profundamente alienado que a exploração do corpo na força de trabalho.<sup>35</sup>”

Talvez, o corpo não possua a consciência que pensa-se que **deveria ter**. Porém, o corpo do homem tem uma determinada consciência (que é aquela socialmente produzida): é a consciência social ou histórica<sup>36</sup>.

Neste sentido, o corpo expropriado de consciência crítica tem sua cultura e sua identidade negados em nome do consumismo e do poder hegemônico que

<sup>35</sup> Baudrillard, J. A sociedade de consumo. 1981, p. 160.

define como se deve vestir, o que se deve comer, como se deve movimentar e o que se deve ser.

Ao abordar-se sucintamente as modificações nos processos de trabalho, no modo de produção capitalista, buscamos identificar também as condições impostas ao trabalhador e seu corpo, tendo como premissa básica a compreensão de que o corpo traz em si as marcas do seu tempo. Neste sentido, os homens e mulheres deste final de milênio, trazem em si as marcas da sociedade capitalista, os traços de sua cultura, [...]. O poeta Carlos Drummond de Andrade (1987) expressa assim sua indignação na poesia, “Eu, etiqueta,” forma literária que não deixa de configurar relações humanas:

[...] e fazem de mim homem-anúncio itinerante, escravo da matéria anunciada. Estou, estou na moda. É doce estar na moda, ainda que a moda seja negar minha identidade, trocá-la por mil, açambarcamento todas as marcas registradas, todos os logotipos do mercado. [...] Por me ostentar assim, tão orgulhoso de ser não eu, mas artigo industrial, peço que meu nome retifiquem. Já não me convém o título de homem. Meu novo nome é coisa. Eu sou coisa, coisa <sup>37</sup>

Antes, quando trabalhava para si mesmo, o trabalhador era dono do seu corpo. Depois, seu corpo (quando trabalha para o outro), embora lhe pertença, torna-se mercadoria (objeto de consumo), pela outra classe. Nesse sentido, é valor-de-uso como outra mercadoria qualquer.

O trabalhador vende o uso (a utilização) de sua capacidade de trabalho. Agora, só pode ser “útil” à sociedade aquele que adaptam seu corpo ao trabalho

---

<sup>36</sup> Em A Ideologia Alemã, Marx & Engels esclarecem que não é a consciência que determina a sociedade, mas é esta que determina a consciência, porque o homem é fruto do que faz (pelo trabalho).

<sup>37</sup> Andrade, C.D. Corpo. 1987, p.85-87.

coletivo (à massa de trabalho) ditada por fatores externos aos homens e, portanto, ao seu corpo, sua força, seu ritmo, etc.

Desta forma, quem deve cuidar do corpo é o trabalhador (comer, dormir, exercitar-se), porque este corpo lhe pertence, e não ao capital. Este, o capital esta apenas interessado na utilização dessa energia geral que vem do corpo, a qual ele paga via assalariamento.

As palavras de Marx ao refletir sobre a forma de trabalho do modo de produção capitalista são reveladoras: "... chegamos à conclusão de que o homem (trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais – comer, beber e procriar, ou no máximo em sua residência e no seu embelezamento – enquanto em suas funções humanas se reduz a um animal. O animal se torna humano e o homem se torna animal."<sup>38</sup>

E, agora? A pessoa portadora de deficiência, como fica? Parece que só interessa o corpo socialmente determinado, apto à velocidade da máquina, não importando as necessidades individuais (afeto, cuidados médicos, exercícios), uma vez que há trabalhadores que excedem as necessidades do capitalismo.

Ao analisar as discussões sobre a interação destas pessoas no meio social pode-se observar uma valorização dos discursos acerca da necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Todavia, entende-se que em muitos casos tal discussão se realiza num plano ideal desconectado da realidade social. Dito isso, reforça-se o pensamento de que

---

<sup>38</sup> Marx, apud Fromm, 1983, p.94.

de forma alguma, se pode identificar as questões pertinentes à pessoa portadora de deficiência, bem como a compreensão de sua corporeidade fora do contexto social, da história do homem, da história do trabalho.

Ser portador de deficiência representou e ainda representa uma condição de subalternidade de direitos e funções sociais. Condição esta, criada e mantida por uma sociedade (ou uma escola) alicerçada em normas de rentabilidade, homogeneidade e eficácia, marginalizando aqueles que não acompanham estas exigências.

Percebe-se que nos últimos anos houve incremento do discurso legal e da ação vinda do Estado. A idéia de integração é pautada "no discurso de que todos são iguais e , portanto, ninguém deve ser excluído do convívio social." (Carmo, 1988, p.05). Porém, apesar de observar os avanços obtidos no sentido de uma maior participação social da pessoa portadora de deficiência, na vida comunitária e na legislação, que afirma garantir educação, habilitação, reabilitação, saúde, trabalho e lazer, cabe salientar que tais avanços se deram por ato da resistência dessas pessoas e daquelas envolvidas diretamente com esta questão. Observa-se também, que a pessoa portadora de deficiência e sua família têm dificuldades de integração e engajamento nos movimentos sociais organizados.

Por um lado, estão colocados os obstáculos do cotidiano de um país com uma estrutura sócio-econômica excludente. Do outro lado, está a sociedade em geral e, no seu interior, os movimentos sociais organizados que apesar de esforços não conseguiram vencer a barreira da desinformação, da ignorância e do preconceito.



Observa-se que pelo mundo afora, organizações voltadas ao atendimento e reivindicações das pessoas portadoras de deficiência tem se proliferado. No Brasil, associações como: APAE, PESTALOZI e outras encabeçam um processo reivindicatório. Contudo, apresentam uma grande dificuldade de superar o filantropismo e paternalismo, enraizados em suas estruturas há muito tempo. Sem dúvida, a busca do amparo e da proteção são mais sedutoras e apresentam uma maior facilidade do que a busca de independência e de emancipação social.

Neste ponto, pode-se identificar dois pressupostos que contribuem decisivamente para dificultar a interação da pessoa portadora de deficiência: o primeiro, diz respeito às dificuldades e os equívocos da dita educação especial que, sob o pretexto de “preparar” o aluno portador de deficiência, cumpre também, o papel de excluí-lo do convívio social (Tomasini, 1995); o segundo, refere-se ao panorama da realidade social, marcado pela pauperização de grande parcela da sociedade e da dilapidação da força de trabalho, que conjugados bem com os avanços tecnológicos exigem ao mesmo tempo outra qualificação do trabalhador e a destruição dos postos de trabalho.

Resgata-se, neste momento, a discussão sobre corporeidade como elemento essencial nas relações entre os homens e o trabalho, fundadas na compreensão de que os signos tatuados no corpo do trabalhador dizem respeito aos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados. Desta forma, a pessoa portadora de deficiência traz consigo não só as marcas do seu tempo, mas, sobretudo, os vincos do estigma que a sociedade lhes impõe a cada momento de sua vida.

Fazer o homem sabedor de que seu corpo estará expressando o discurso hegemônico de uma época, e que a compreensão do significado deste discurso, bem como de seus determinantes, é condição essencial para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos que serão gravados em seu corpo<sup>39</sup>, é tarefa árdua, porém, necessária para que se possa efetivar a consciência corporal .

Neste contexto, a discussão e compreensão da corporeidade da pessoa portadora de deficiência surge como elemento fundamental na reflexão sobre sua inserção e interação no mundo do trabalho. Se entende-se a deficiência um fenômeno socialmente e historicamente construído , precisamos ter a compreensão de que homens e mulheres, portadores de deficiência, ou não, são agentes de sua história. Assim, cabe a todos a construção de uma nova relação entre os homens.

As possibilidades de análise das questões relacionadas à relação educação/trabalho são variadas e carecem de estudos mais aprofundados. Sendo assim, recorre-se novamente a Harvey (1993), partindo do suposto de que o referido autor apresenta, como proposta de método para análise, a discussão e percepção do "*fluxo de relações interiores no capitalismo como um todo*"<sup>40</sup>.

É com base no *se-movimentar* do ser humano, nas contradições da relação capital/trabalho, no movimento histórico e nas contradições que ele gera sobre o homem e sua corporeidade, que se precisa refletir. Ao não proceder dessa maneira, estar-se-á, talvez, muito mais perto da reprodução e manutenção do sistema

---

<sup>39</sup> Castelani Filho(1992).

<sup>40</sup> Harvey, D. Condição pós-moderna. 1993,p.305.

capitalista do que propriamente de sua compreensão e superação, tão ao gosto do pensamento liberal.

### 2.3 A Ontologia De Merleau Ponty

Outro discurso presente no referencial teórico da Educação Física se refere ao pensamento de Merleau-Ponty (1908-1961). Tal pensamento é entendido como uma das fontes principais para a reflexão acerca da corporeidade, uma vez que identifica o corpo e o movimento como elementos fulcrais da totalidade humana.

Partindo da crítica à dicotomia promovida pela metafísica cartesiana, que separa corpo de espírito, consciência de objeto, homem de mundo, Merleau-Ponty busca a compreensão de homem de uma forma mais ampla, afirmando a existência de reciprocidade entre estes pólos.

*“O homem é um ser no mundo e só pode ser compreendido ‘a partir de sua facticidade’. O homem [...] é ambigüidade. Nele estão presentes dois mundos – o mundo do corpo e o mundo do espírito -, numa tensão dialética, sendo ao mesmo tempo, interioridade e exterioridade, natureza e cultura, num movimento que é a própria vida e o tecido da história”<sup>41</sup>.*

A dimensão de facticidade do corpo está sempre relacionada a transcendência, uma vez que, o corpo é o acesso as coisas e a ele mesmo. É através da noção de intencionalidade, enquanto fenômeno psíquico, que se espera superar tais dicotomias.

“Se o corpo não é coisa, nem obstáculo, mas é parte integrante da totalidade do ser humano, meu corpo não é alguma coisa que eu tenho; eu sou meu corpo. Ao estabelecer o contato com outra pessoa, me revelo pelos gestos, atitudes, mímica, olhar, enfim, pelas manifestações corporais”<sup>42</sup>.

É possível, desta forma, identificar a partir do existencialismo, as dimensões que direcionam o ser, primeiramente a noção de ser no mundo, *eu existo meu corpo*, ou seja, para estar em contato com o mundo é preciso ser no mundo, o mesmo pode ser dito do corpo, é preciso vivenciá-lo.

Em vez de contrapor mundo e corpo, é preciso compreender o corpo como o “único meio possível para chegar ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo-as carne”<sup>43</sup>.

Outra dimensão refere-se ao *ser-para-outro*, é a noção de que meu corpo é conhecido e utilizado pelos outros como forma de conhecerem a si mesmos. A imagem corporal, a consciência de si são efetivada entre outras formas a partir do olhar para o espelho, mas aquela imagem não é suficiente para perceber como sou ou quem eu sou.

Pode-se ainda utilizar a imagem representada, por exemplo, pelo meios de comunicação e dos recursos audio-visuais, mas estes fazem uso de modelos e padrões hegemonicamente definidos que não permitem a identificação do ser, mas sim, a ilusão do vir a ter.

---

<sup>41</sup> Gonçalves, M.A.S. Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação. 1994, p. 65.

<sup>42</sup> Aranha, M.L.A. e Martins, M.H.P. Filosofando: Introdução a Filosofia. 1993, p 315.

<sup>43</sup> Merleau-Ponty, M. O visível e o invisível. 1992, p.132.

Por fim, tenho a imagem do outro, que vejo e convivo dia-a-dia, mesmo que eu não o conheça, percebo seu olhar, sua maneira de respirar, o toque de suas mãos, suas feições nos momentos de prazer ou de dor. Todos estes aspectos que são, em essência, corporais, estão presente em mim, desta forma consigo me perceber no outro e ele em mim.

O cancionero popular expressa assim tal sentimento: "aqui estou eu que nada mais sou do que tu, o espírito do todo a que nos transformamos a cada dia, pela simples razão de que precisamos juntos viver, e ser uma só coisa nesta transformação a que nos submetemos, tu te confundes em mim porque és fruto de mim e eu de ti, porque me transformas e eu a ti"<sup>44</sup>.

Assim, se expressa dialéticamente a identidade do ser a partir do outro, existo para mim como conhecido por outro, como corpo, este aparece como meio, e elemento de fusionalidade ao mundo.

A audiência (o outro) é portanto determinante na construção da imagem e da identidade do ser. Neste ponto, pode-se incluir a reflexão sobre a construção da corporeidade da pessoa portadora de deficiência tendo como referencia teórica as obras de Merleau-Ponty.

Considerando que a facticidade está relacionada a transcendência, pode-se dizer que a noção ou consciência da deficiência vai além da condição orgânica material, uma vez que depende do sentido que é dado a esta deficiência por parte do portador e também da audiência.

---

<sup>44</sup> Texto colhido a partir da gravação do Raizes da America

Reações de indiferença, negação ou supervalorização da deficiência sempre estiveram presentes no dia-a-dia e na história das pessoas portadoras de deficiência, há aqueles que negam ou desconhecem sua deficiência<sup>45</sup>, mas há também aqueles que identificam sua deficiência e desta fazem uso com os mais diferentes propósitos.

Independente do uso que se faça desta consciência, entende-se ser de suma importância a percepção e reflexão sobre sua condição corpórea, uma vez que o reconhecimento desta condição é base para a experiência de ser-no-mundo; E, partindo disso, garantir o processo de humanização, de busca da emancipação e conquista da cidadania.

Ao fazer uso dos exemplos de membro fantasma em amputados, e da anosognose<sup>46</sup>, Merleau-Ponty busca a superação das explicações de cunho neuro-fisiológico e psicológico, e apresenta sua análise a partir da perspectiva de ser no mundo. “Aquilo que em nós recusa a mutilação e a deficiência é um Eu engajado em um certo mundo físico e inter-humano, que continua a estender-se para seu mundo a despeito de deficiências ou amputações”<sup>47</sup>.

Apesar da possível limitação da percepção correspondente a condição orgânica material da deficiência, é preciso entender que a corporeidade é um processo, uma construção. Desta forma, é no contexto cultural e histórico, a partir da

---

<sup>45</sup> No caso dos portadores de deficiência mental é comum estes não se identificarem como portadores e deficiência e indicarem como tal aquelas pessoas que apresentam traços físicos que fogem aos padrões da normalidade (faces sindrômicas e deficiência física). O tema deficiência é pouco trabalhado e refletido junto aos alunos das escolas que atendem as pessoas portadoras de deficiência mental

<sup>46</sup> Segundo Merleau-Ponty. 1996, p. 120. “a anosognose é a ausência de um fragmento da representação do corpo que deveria ser dada, já que o membro correspondente está ali. O membro fantasma é a presença de uma parte da representação do corpo que não deveria se dada, já que o membro não está ali”.

<sup>47</sup> Ibidem, p. 121.

sua relação consigo próprio, com os outros e com o mundo, que se efetiva sua totalidade existencial.

Por ser um processo, não é coerente o uso de expressões do tipo reeducação física ou reeducação psicomotora, uma vez que, independente da idade e da etiologia da deficiência a corporeidade está sempre em construção, movida por diferentes modificações e significações que envolvem o ser-no-mundo.

O corpo não se identifica como coisa, como um amontoado de órgãos e membros, mas sim a partir da noção de ser-no-mundo, ou seja, se constrói a partir das relações sociais e históricas.

O corpo é entendido como o primeiro momento da experiência humana. Por meio de sua corporeidade, do seu se-movimentar o homem entra em contato consigo mesmo e com o conjunto da realidade. *O movimento antes de ser um fenômeno físico é um comportamento, uma postura, uma intencionalidade.* É através do seu *se-movimentar* que o indivíduo realiza o contato com o mundo e consigo mesmo.

Nesta perspectiva, o movimento é caracterizado como modificações do todo indivisível que se relaciona significativamente a algo exterior a estas modificações ou mudanças. Portanto, o se-movimentar do homem é ao lado de falar, pensar, etc., uma das muitas formas que a unidade indivisível de homem e mundo se manifesta<sup>48</sup>.

Frente a esta compreensão, o se-movimentar relaciona-se ao processo de interação social que tem como locus primeiro o corpo próprio, suas múltiplas

possibilidades e limitações; daí a necessidade de ressignificação da diferença enquanto fenômeno social sujeito as modificações da história e a identificação do se-movientar como ação pedagógica de fórum social e individual, que conduz para o processo de cidadania, busca do conhecimento e de emancipação.

Por fim, a obra de Merleau-Ponty conduz a um caminho de intensa busca do saber e a compreensão de que é preciso levar o corpo a sério para perceber as suas significações superando, assim, a dicotomia que separa corpo e espírito e que impede o pleno desenvolvimento da pessoa portadora de deficiência.

No próximo capítulo, refletir-se-á sobre o papel da escola especial e o espaço reservado ao movimento humano como forma de ação pedagógica em busca do conhecimento e da emancipação.

---

<sup>48</sup> Kunz, Elenor, (1988), Santin, Silvino (1987).



### **III – O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE**

... mas é preciso ter manha é preciso graça  
é preciso ter sonho sempre quem traz na pele essa  
marca possui a estranha mania de ter fé na vida.  
(Fernando Brant e Milton Nascimento).

#### **3.1 Normal e patológico: estórias de construção da corporeidade**

Ao dar início a este capítulo, onde busca-se evidenciar aspectos da construção da corporeidade das pessoa portadora de deficiência e relacionar com a importância do agir pedagógico do movimento humano, é necessário descrever primeiramente uma estória.

Dois casais vizinhos, um deles um rapaz com 27 anos e sua companheira de 25 anos; no outro, a mulher e seu esposo têm a mesma idade 28 anos, todos

trabalham, já têm uma boa estrutura sócio-econômica, casa própria, carro, coisas de classe média bem sucedida.

Bem, esta não é uma estória feito estes dramalhões mexicanos ou uma novela da Globo, mas aqui também quase tudo dá certo, sendo assim, os casais resolvem que está na hora de gerarem um filho, fazem o acompanhamento médico necessário e casualmente as duas mulheres ficam grávidas na mesma época.

Oba! tudo é festa, os dias são até mais bonitos, começam os preparativos, apesar do mito popular, coisa de tia ou de avó, que aconselham a não comprar nada antes dos três meses, afinal pode dar azar e a criança não vingar, os pais e até mesmo as avós, mesmo que na surdina, já compram ou produzem as primeiras peças do enxoval.

Passa o tempo, e o desenvolvimento intra-uterino vai de vento em popa, o acompanhamento pré natal é seguido a risca, os médicos confirmam, vai tudo bem.

Dia após dia, planos são feitos, beijos na barriga, conversa ao pé do umbigo, sonhos..., meu filho vai ser médico; dentista, jogador de futebol, quiçá economista. Vai ser menino ou menina, não importa, desde que tenha saúde, nessa horas se idealiza um filho perfeito, deficiente, nem pensar, bate na mesa muda de pensar.

Lá se foram os nove meses, e as duas mães sentem as dores, há correria e no mesmo dia ambas são levadas à maternidade, parece novela...

Nasce o primeiro. É um menino, 3,850 kg, APGAR 8 no primeiro minuto, 10 no quinto minuto (APGAR é o teste realizado com os recém-nascidos, que vai de 0 a 10 e é observado os reflexos, tonos, movimentos, frequência cardíaca e

respiratória). Está tudo bem com a criança, diz o médico que recebe beijos e abraço do papai radiante.

Logo chegam os parentes, aquele amigo com uma minúscula camisa do Flamengo, tudo é festa... os sonhos estão se concretizando.

Na sala ao lado, nasce o segundo. Porém, houve um problema. Por uma circular de cordão o pequeno teve uma hipoxia perinal e por conta disso um quadro de paralisia cerebral.

O médico chama o pai já apreensivo e tenta lhe explicar o ocorrido.

\_ Está tudo bem com sua esposa, mas houve um problema com seu filho...

Neste momento o mundo dos sonhos já foi "por água abaixo". O pai insiste,

\_ O que houve?

Por sua vez, o médico tenta acalmá-lo, mas mantém a sinceridade

\_ Seu filho teve uma anóxia perinatal...

\_ Doutor, que diabo é isso? o que tem o meu filho...?

O médico deixa de lado o jargão clínico e explica

\_ Seu filho teve uma paralisia cerebral e ....

Neste momento, ao ouvir a palavra cerebral, o mundo deste pai vai mais abaixo ainda. Toda aquela idéia pré-conceituada de deficiente mental invade o pensamento. Tudo é tristeza...

Mesmo que o médico tente explicar que talvez o problema seja só de motricidade, e que a criança tem boas perspectivas de vida. Certamente não haverá festa.

Dias após o nascimento, mães e as crianças já voltaram para casa. A mãe da primeira criança esta ansiosa para levar seu filhinho para praça, ela diz que é para ele tomar banho de sol, o que ela quer mesmo é mostrar a todos a sua preciosidade.

\_ Deixa eu pegar ele no colo, aí como é fofinho, eu também quero pegar... com isso a criança vai sendo estimulada.

A mãe da outra criança não leva seu filho para praça porque acredita que as vizinhas estão de olho para ver se seu garotinho tem deformidades, aquelas amigas mais próximas visitam em sua casa, mas não pegam a criança no colo, elas têm medo de machucar, é melhor que a mãe mexa com o neném.

Dando mais um salto no tempo e pensando estas crianças na época de ir à escola...

Chega a mãe com seu garotinho de três anos para matricular na escola particular próxima de sua casa, a diretora da escola prontamente atende, mostra a sala de aula, a professora do maternal, mãe e filho saem da escola com a matrícula já concretizada.

A outra mãe chega na mesma escola com seu filho e houve da diretora a sentença

\_ Olha, eu gostaria muito que seu filho ficasse aqui com a gente mas infelizmente nós não temos professores especializados para atender crianças com este problema, quem sabe a senhora procura a APAE ou uma outra escola especializada...

E, assim, a estória segue...

Apesar de ser uma estória, ela tem semelhança com a história de muitas pessoas, que desde o seu nascimento têm um trajeto diferente da grande maioria.

Diferente na construção histórica e social, no desenvolvimento do seu plano existencial, nas possibilidades de interações com a natureza e com as outras pessoas, diferente na construção da corporeidade, do seu jeito de ser.

Esta breve estória tem como proposição introduzir uma discussão sobre a construção da corporeidade da pessoa portadora de deficiência, neste sentido, dar-se-á ênfase no papel da escola especial e da disciplina Educação Física, nesta construção.

### **3.2 Um espaço chamado Escola Especial**

Partindo da compreensão de que homens e mulheres vivem de forma dinâmica no ambiente, modificando-o e ao mesmo tempo sendo modificados por ele, pode-se afirmar que, o processo de aprendizagem e a atitude social têm características diferentes em cada época e local, estando estas, ligadas aos condicionamentos sociais históricos e culturais de uma dada sociedade e ambiente.

Ao tomar como fundamento a noção de que o homem vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais do meio em que vive (família; escola; comunidade) pode-se relacionar este fundamento com as funções e finalidades da escola especial, daí duas questões são colocadas: a) Quais as contribuições que tem sido dados aos alunos portadores de deficiência? b) Que contribuições se pode dar?

Com o propósito de discorrer sobre esta primeira questão passa-se a comentar sobre a função social exercida pela educação especial no contexto social brasileiro.

Bueno (1997), ao discutir sobre a trajetória histórica da educação especial, explicita duas posições teóricas sobre a função social que a escola especial exerce na sociedade moderna.

a primeira entende que a educação especial nasce com o advento da chamada sociedade industrial e que veio responder aos anseios de democratização da educação. Isto é, que a educação especial nasceu com o objetivo de atender àquelas crianças que, por alguma características pessoais, não conseguiram acompanhar o processo regular de ensino. Essa visão que eu chamaria de visão liberal tradicional, de que a educação especial nasce, fundamentalmente para atender às necessidades da população deficiente.

A Segunda, uma visão exatamente oposta, entende que a educação especial nasceu para segregar o indivíduo deficiente, uma vez que as instituições de educação especial surgidas a partir do final do século XVIII eram, em sua totalidade internatos. Sob a capa de instituições que diziam responder às necessidades da população deficiente, o que existiu, na verdade, foram instituições asilares que tinha por objetivo único a separação dos anormais. Mesmo depois de os asilos serem substituídos por instituições abertas, esta corrente considera que as práticas institucionais, entre elas as escolares, nada mais fizeram do que reiterar e contribuir para a exclusão social da pessoa deficiente<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Bueno, J.G.S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. 1997, p. 37-38.

A partir destas posições, entende-se que muitas vezes a escola especial se perde em meio ao discurso da integração e da definição de suas funções. Por um lado o Governo não assume efetivamente suas responsabilidades frente às pessoas portadoras de deficiência, e por outro lado, as escolas especiais assumem responsabilidades que não são suas e que em muitos casos sequer dão conta de sua concretização.

Integrar os alunos à sociedade, encaminhar os alunos para o ensino regular e preparar os alunos para o mercado de trabalho, são certamente os objetivos que aparecem com frequência nos planejamentos das escolas especiais.

Entretanto, ao refletir sobre estes objetivos, em relação a questão anterior (o que temos feito...?), pode-se observar a dificuldade encontrada na efetiva inclusão dos alunos deficientes no ensino regular, bem como, a constatação de que poucos alunos da escola especial foram encaminhados e/ou permaneceram no mercado de trabalho.

Ao ponderar sobre estas questões, uma pontinha de frustração passa a incomodar. Uma vez rotulada, a pessoa portadora de deficiência passa por um longo caminho até chegar na inserção e interação no meio escolar e no mundo do trabalho. Entretanto, já não é novidade que a grande maioria não chega a inserção, muito menos, a interação na escola e no trabalho.

O rótulo, como foi explicitado no primeiro capítulo, se solidifica e cristaliza-se no meio social, desta forma, os profissionais que atuam nas escolas, baseados essencialmente em critérios subjetivos confundem imaturidade para aprendizagem

com conduta inapropriada, contribuindo desta maneira para criação do rótulo de deficiente.

O ato de fechar o diagnóstico e classificar a deficiência é justificado como forma de oferecer oportunidades adequadas as necessidades diferenciadas. O que se observa é a consolidação do atraso e, conseqüentemente, a construção de uma identidade estigmatizada do sujeito.

Tal construção se traduz na corporeidade, no jeito de ser de cada um, na postura, na atitude e no processo de aprendizagem que se modificam para atender o rotulo, as marcas.

Na sociedade industrial moderna as relações sociais são condicionadas em meio as relações do mundo do trabalho, ou seja, a produtividade e a homogeneidade apresentam-se como características determinantes de cidadania. Para ser considerado de fato cidadão, o indivíduo precisa ser, de alguma forma, produtivo<sup>2</sup>.

Se a homogeneidade e a produtividade condicionam a construção da identidade do sujeito a partir do seu potencial enquanto força de trabalho, as pessoas deficientes, ou melhor, as pessoas improdutivas na escola estão fadados a serem excluídas do mercado de trabalho.

Neste ponto, pode-se identificar dois pressuposto que contribuem verdadeiramente para dificultar a interação da pessoa portadora de deficiência: O primeiro, diz respeito as dificuldades e os equívocos da dita educação especial que

---

<sup>2</sup> Bueno, J.G.S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. 1997, p.38.



na desculpa de “preparar” o aluno portador de deficiência, cumpre também o papel de excluí-lo do convívio social<sup>3</sup>.

O segundo, refere-se ao panorama da realidade social, marcado pela grande pauperização da sociedade e a dilapidação da força de trabalho, bem como aos avanços tecnológicos que se traduzem na exigência de uma melhor qualificação do trabalhador, e a redução dos postos de trabalho. Mas, temos ainda a segunda questão, o que se pode fazer?

Se é possível fazer a história, sem falso otimismo, pode-se dizer que a situação concreta em que se encontram a sociedade e nela a escola especial, aponta como exigência a necessidade de uma mudança radical de seu paradigmas e objetivos.

Os problemas que a escola especial enfrenta hoje, são também frutos da construção ideológica das pessoas, que estão diretamente ligada às pessoas portadoras de deficiência. Assumir a responsabilidade por estes problemas é o primeiro passo em busca da superação.

Há quem possa dizer, “de que problema se esta falando? A escola especial vai muito bem!”. Talvez. O certo é que desde a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo Decreto Imperial n. 1.428, de 12 de setembro de 1854 (145 anos) até hoje, a escola especial não tem apresentado resultados satisfatórios.

---

<sup>3</sup> Ler Tomasini (1995) e Rosa (1988).

É fato que as instituições especializadas tem tido um papel importante nas conquistas em prol das pessoas portadoras de deficiência, porém, o processo de interação social destas pessoas esta muito aquém do que se poderia esperar.

Sem a pretensão de resolver as questões até aqui formuladas, mas com a determinação de participar efetivamente dos debates e reformulações da Educação Especial no Brasil, passa-se a pontuar algumas destas questões.

Entende-se que ao tratar das funções e finalidades da educação e sobretudo da educação especial, é necessário ter clareza de que elas representam muito mais do que etapas de um planejamento institucional; a definição das funções e finalidades representam pressupostos ideológicos das pessoas que estão envolvidas com a instituição de ensino.

Então é necessário rever a estrutura técnica administrativa e instrumentação pedagógica da escola especial para, efetivamente, atender aos interesses das pessoas portadoras de deficiência.

Observa-se que nos últimos anos o mundo tem presenciado profundas modificações que repercutem nos processos de trabalho, nos hábitos e costumes, nas relações sociais e na reestruturação geográfica e política, assim como em todos os seguimentos do gênero humano.

Tal constatação se evidencia a cada dia, uma vez que somos atingidos das mais diversas formas por tais modificações. Por este motivo, compreender as características essenciais deste fenômeno torna-se uma tarefa, no mínimo, necessária.

“A organização do mundo converteu-se em si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação”<sup>4</sup>. Sendo assim, é impraticável pensar nas funções da educação especial sem levar em consideração as modificações e contextualizações do existente.

Outra base para reflexões deve ser pautada na estruturação do sistema de ensino que determina as linhas gerais para a concretização do processo educacional.

Apesar das leis que regulamentam a educação no estado e no município, bem como os estatutos e regimentos das escolas especiais expressarem como objetivos e finalidade a formação de cidadãos conscientes e participativos, o que se vê é muito mais um processo de adaptação destes alunos no ambiente escolar e ou de trabalho, do que a busca de sua emancipação.

A adaptação deve ser entendida como uma etapa do processo de emancipação, entretanto, na escola especial observa-se a manutenção permanente da adaptação como meta. O que era pra ser uma etapa, torna-se o processo e o fim.

“A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse só nisto, produzindo nada além de pessoas ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior”<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Adorno, T.,W. Educação e Emancipação. 1995, p.1 43.

<sup>5</sup> Ibidem. p.143

Desta forma, a educação especial tem se mantido por muitos anos em meio a atitudes de conformismo. É certo que houve muitas modificações e melhorias das relações que envolvem a pessoa portadora de deficiência, entretanto, tais modificações se deram a partir de atitudes isoladas e/ou por pressões para solucionar problemas emergentes e não com base em um projeto de resistência.

Um projeto de resistência que consolide a interação social da pessoa portadora de deficiência só pode se concretizar no embate diário em meio as relações sociais, e caracterizada pela busca e socialização de conhecimentos, pela implementação de programas de prevenção e por modificações estruturais e pedagógicas na escola especial e no ensino regular.

Além disso, outro aspecto, que entende-se ser imprescindível neste projeto, é a compreensão de que assim como o rótulo e o estigma recaem sobre o indivíduo e sua corporeidade, também, toda e qualquer forma de superação destes só se concretiza a partir de uma *educação corporalizada*, ou seja, uma proposta pedagógico que busque a superação da dicotomia corpo/mente.

Desta forma, comunga-se com Assmann (1994) ao sustentar que: *“o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.”*<sup>6</sup>

A Educação Física apresenta-se neste contexto como disciplina privilegiada, porém não exclusiva na mudança de paradigma na educação, tendo a educação motora, o se movimentar, a corporeidade como elemento fulcral.

Na escola especial a educação motora no sentido biofísico apresenta-se como de vital importância para que se possa instrumentar o aluno na atividade acadêmica, porém, manter esta índole complementar se caracteriza como sendo um reducionismo sem precedentes.

Para refletir sobre a educação motora, passa-se a discutir sobre a Educação Física enquanto disciplina curricular que tem como objeto de estudo o movimento humano. Desta forma, far-se-á uma análise das práticas presentes na Educação Física na escola especial, e apresentar-se-á algumas reflexões acerca da compreensão do se-movimentar, não como critério pedagógico exclusivo da Educação Física, mas de toda prática pedagógica escolar.

### **3.3 Caminhos e descaminhos da Educação Física na escola especial**

Abre-se aqui, um espaço para discutir as questões pertinentes a Educação Física enquanto disciplina curricular da escola especial, para tanto, usar-se-á como referência de análise as principais atividades desenvolvidas pelos professores na escola especial, ou seja, o esporte, o lazer e a psicomotricidade, ciente dos riscos de se analisar temas de tamanha complexidade e importância na brevidade de um sub-capítulo.

Entretanto, é exatamente por reconhecer a relevância que a atividade motora, o esporte e o lazer têm assumido na sociedade moderna, que será apresentado,

---

<sup>6</sup> Assmann, H. Paradigmas educacionais e corporeidade. 1994, p.113.

neste trabalho, alguns comentários, com o intuito de promover um debate que possibilite ampliar, a reflexão e a compreensão sobre estes fenômenos sociais relacionados à pessoa portadora de deficiência.

Neste sentido, propõe-se não teorizar sobre esporte, lazer e psicomotricidade, mas sim, levantar algumas reflexões que busquem desmistificar um pouco do contexto que envolve a educação física para as pessoas portadoras de deficiência.

Com relação a esta teorização, aponta-se alguns autores que tratam sobre esta questão e que servirão de referência para algumas das formulações aqui apresentadas, são eles: Cavalcanti (1984), Carmo (1991), Huizinga (1993), Marcellino (1992).

Em certa medida, os pontos que serão abordados aqui se fazem presentes no cotidiano dos profissionais que atuam na área da educação especial e, apesar da limitada produção acadêmica sobre o tema em questão<sup>7</sup>, o mesmo tem um caráter interdisciplinar e de significativa presença tanto na escola especial, como nas associações que atuam em prol da pessoa portadora de deficiência.

O ponto de partida é a constatação de que o interesse pelas atividades esportivas e de lazer têm crescido de maneira estrondosa nos últimos anos, haja visto, os mega investimentos na organização de campeonatos, no patrocínio de clubes, na construção de parques de diversão, bem como o espaço que os eventos esportivos têm recebido na mídia.

---

<sup>7</sup> Nos últimos anos temos presenciado um aumento significativo na produção acadêmica sobre esporte, lazer e atividade psicomotora, entretanto, estes temas relacionados a pessoa portadora de deficiência estão carentes de análises e reflexões.

Em ano de Copa do Mundo ou de Olimpíadas, qual empresário não gostaria de ver seu produto sendo vendido por um dos jogadores da seleção? Camisas, tênis, bebidas, etc., qualquer produto é apresentado como indispensável, mesmo para as mais simples formas de lazer.

Dito isso, salienta-se o fato de não haver um consenso entre os diversos autores sobre o que é lazer e sobre as influências do esporte na sociedade. Desta forma, busca-se um alinhamento com os que entendem que tanto o esporte como o lazer têm como elemento fundante o lúdico, e, por serem fenômenos culturais produzidos na sociedade, apresentam-se condicionados pelo poder hegemônico.

Apesar do esporte e o lazer, ou melhor, o lúdico ser apresentado e discutido muitas vezes como tendo fim em si mesmo, como é o caso em Huizinga (1993), que caracteriza o jogo como sendo uma atividade livre, desligada de todo e qualquer interesse material, o que se percebe na verdade é que cada vez mais o esporte e o lazer têm sido utilizados com fins unicamente financeiros, não é à toa que se fala do incrível crescimento da indústria do esporte e/ou do lazer.

Em meio as modificações no modo de produção, a espontaneidade, o lúdico perdem espaço para o jogo sistematizado, burocratizado, capitalizado, sendo assim, "o jogo e a competição atuam como meio desta sociedade atual e visam, principalmente, a melhorar o corpo, à condição social, ao orgulho e à vaidade do prêmio e da diferenciação.<sup>8</sup>"

Não pretende-se aqui, prender-se unicamente a esta comercialização da atividade lúdica, entretanto, fazer de conta que ela não existe é uma postura política

contrária a que defende-se. Gostaria, sim, de exaltar a atividade lúdica<sup>9</sup> como um aspecto importante no processo de educação e construção da corporeidade.

No caso da educação especial, o que percebe-se é uma **banalização da atividade lúdica e da recreação**, compreendidos muito mais como atividade ocupacional desprovida de valor pedagógico, do que com o seu real valor educativo.

Passa-se neste momento, a refletir sobre algumas práticas frequentemente realizadas na escola especial relacionadas ao esporte e lazer:

Juntar turmas, com o propósito de liberar professores ou remediar a falta destes desenvolvendo, então, atividades recreativas com os alunos, é uma prática bastante comum na escola regular e na escola especial, tal atividade neste contexto tem finalidade unicamente ocupacional, uma vez que um ou mais professores distribuem material de lazer e responsabilizam-se pela ordem e disciplina e não pela mediação das atividades.

Outra questão a ser refletida são aquelas aulas em que o professor planeja desenvolver a criatividade dos alunos, então, distribui uma variedade de materiais e define um **tempo livre** para os alunos criarem. Na verdade este tempo livre é para o professor e não para o aluno, até porque não existe desenvolvimento da criatividade sem problematização e mediação direta e sistematizada do professor.

---

<sup>8</sup> Carmo, A.A. *Deficiência Física: a sociedade brasileira cria recupera e discrimina*. 1991, p. 129.

<sup>9</sup> Atividade lúdica é aqui entendida como a essência do jogo e sobretudo como espaço de vivência de conteúdos culturais transmitidos por meio do jogo. Apesar dos debates em torno da terminologia correta que envolvem o "lazer", o "lúdico", o "Jogo", a "recreação", opta-se, aqui, por usá-los como grande parte dos professores os usam, ou seja, como sinônimos.



Pode-se discutir ainda um outro lado desta questão, ou seja, aqueles professores que dão a devida importância às atividades lúdicas e mediam atividades recreativas a seus alunos, mas não têm o reconhecimento de seu trabalho e ouvem insinuações do tipo “vida boa hein! só fica brincado com os alunos ...” numa demonstração clara da concepção de que lazer não é coisa séria, e de que a atividade motora, corporal não é conteúdo pedagógico.

A atividade lúdica, quando planejada com responsabilidade e comprometimento social, pode se revelar em um elemento de ação educativa concreta e de grande potencial para interação social.

Com o esporte acontece um procedimento um pouco diferente, com a falsa intenção de integrar, os profissionais tendem a investir num esporte cada vez mais elitizado, segregador nos moldes do desporto olímpico de rendimento.

Tal procedimento envolve a utilização de regras internacionais, de índices de rendimento para participar de competições, e de treinamento sistematizado que possibilitam a uns poucos privilegiados, que na maior parte dos casos nem deveriam estar em uma escola especial, à participação em eventos nacionais e internacionais.

Neste sentido, o esporte que deveria proporcionar a melhoria da qualidade de vida, o resgate da ludicidade, a busca da autonomia e emancipação de todos os alunos, acaba sendo muito mais um objeto de auto promoção de alguns profissionais, que se utilizam dos méritos esportivos de seus alunos em benefício próprio.

Os jogos e olimpíadas promovidos pelas escolas especiais e/ou suas mantenedoras , tem tido no Brasil uma caracterização voltada muito mais para o esporte rendimento do que para o esporte educacional. Um grande erro; Pois, entende-se que a experiência de participar deste jogos, a possibilidade de conhecer outros lugares, de desenvolver a autonomia e emancipação tem sido sistematicamente cerceada da grande maioria dos alunos portadores de deficiência, em prol de uns poucos alunos com uma habilidade motora mais desenvolvida.

Vale ressaltar a iniciativa de alguns profissionais da Educação Física, que preocupados com uma maior participação dos alunos portadores de deficiência em jogos e competições esportivas têm feito adaptações as regras para efetivar tal participação.

Concorda-se que os alunos portadores de deficiência com alta habilidade motora, devam sim ter oportunidade de demonstrar e desenvolver suas potencialidade em eventos esportivos, entretanto, tais eventos esportivos devem ser organizados e patrocinados pelas associações de desporto para portadores de deficiência, e não pelas escolas especiais, estas devem sim organizar e promover jogos e olimpíadas que propiciem a participação dos alunos com um comprometimento motor maior, com o propósito de melhoria da qualidade de vida e principalmente utilizando-se de todos os benefícios educacionais e humanísticos que o esporte pode promover.

Não se trata de um propósito segregacionista que pretenda distinguir aluno com grandes habilidade dos demais, mas sim, entender o esporte como um elemento educacional de grande motivação e garantir a todos os alunos das escolas

especiais a possibilidade de participar de eventos com regras adaptadas que permitam, a estes alunos, os benefícios que a atividades esportiva possa proporcionar.

Neste ponto (a organização de jogos e olimpíadas) me parece que se apresenta o grande entrave. De acordo com a nova política esportiva no Brasil, o Estado, através de seus institutos de fomento e administração esportiva, só liberam verbas para realização de eventos às associações esportivas, sendo que, no caso do desporto para as pessoas portadoras de deficiência mental, a maior parte das associações estão vinculadas diretamente a algumas instituições de educação especial, principalmente a Federação das APAE's.

Considerando-se que ao falar de esporte, não está-se falando unicamente de atividade lúdica, mas, de poder, de status, de promoção ..., pode-se perceber que a separação que se propõe, entre o esporte educação e o esporte rendimento necessita ser melhor explicitada e refletida.

A compreensão do que é esporte educacional e o que é esporte rendimento é uma questão que também não esta resolvida no ensino regular, entretanto, entende-se que na escola especial os alunos não sofrem tanto os condicionamentos impostos pela imprensa esportiva, daí a possibilidade de se propor modificações nas regras do jogo que possibilitem uma participação mais igualitária de todos os alunos.

O esporte rendimento deve ser promovido e organizado pelas federações, clubes e associações esportivas, enquanto que o esporte educação, aqui entendido como elemento curricular, deva ser discutido e praticado principalmente nas aulas de Educação Física, com o firme propósito de promover a ampliação do mundo de

movimentos dos alunos e a reflexão sobre as diversas interações e vivências sociais relacionadas às práticas esportivas.

Falta ainda comentar sobre a psicomotricidade, que se legitimou como conteúdo da Educação Física a partir de 1980, quando o Ministério de Educação e Cultura (MEC) proibiram, sob forma de Lei, o ensino dos esportes competição/performance antes da 5ª série. Desde então este é um conteúdo bastante utilizado nas aulas da Educação Física Infantil.

Pode-se identificar a psicomotricidade como um fundamento teórico que instrumenta o professor na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, porém, na escola especial a psicomotricidade tem sido ministrada a longo tempo, e ainda hoje, é compreendida como uma das principais unidades de trabalho, não só da Educação Física, mas também das demais categorias profissionais presentes na escola especial( fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, pedagogia).

A psicomotricidade pode ser identificada como uma das tendências que mais têm recebido críticas por parte dos profissionais da Educação Física, dentre estas críticas: a identificação da mesma enquanto recurso terapêutico; a ênfase no trabalho individualizado; a sua intenção voltada para resolução de problemas cognitivos com vistas às outras áreas do ensino; o desprezo às experiências sociais, pois não leva em conta os condicionantes sócio históricos, e por fim, o uso de padrões de movimento genéricos e universais bem como a utilização de testes padronizados<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Nas Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação Infantil da rede municipal de Florianópolis/SC são apresentadas reflexões e críticas acerca das tendências da Educação Física, entre elas, a psicomotricidade.

Além destas críticas pode-se acrescentar a compartimentação das atividades em funções psicomotoras, sendo assim, o movimento humano se desintegra em subdivisões (esquema corporal, tonus, coordenação motora ampla e fina, organização espaço temporal, ritmo, lateralidade e relaxação).

Entretanto, a psicomotricidade, tem no contexto da história da Educação Física no Brasil um papel importante uma vez que este conteúdo marcou uma certa contraposição ao modelo esportivo tão presente na Educação Física Escolar.

Apesar das críticas entende-se que a psicomotricidade, assim como o esporte e o lazer, enquanto conteúdos da Educação Física, são importantes e devem passar pelo trato pedagógico para serem ministrados, uma vez que, riscar estas tendências do fazer pedagógico do professor de Educação Física é limitar as possibilidades de ampliação e compreensão do mundo de movimento dos alunos, acredita-se que tais tendências contribuam para o alargamento das possibilidades do se-movimentar do ser humano.

Por acreditar no caráter interdisciplinar das questões aqui discutidas, entende-se que o esporte, o lazer e a psicomotricidade na escola especial não podem ser vistos e desenvolvidos com finalidades ocupacionais e de promoção pessoal ou como atividade complementar, precisam sim, serem analisados e refletidos enquanto fenômenos culturais de alto valor educativo, portanto, elementos constituintes do plano político pedagógico, que deve nortear todas as ações da escola especial e com a efetiva e democrática participação de todos os segmentos envolvidos no atendimento educacional da pessoa portadora de deficiência.

Por fim, acredita-se que antes de eliminar estas tendências do projeto pedagógico do Professor de Educação Física, é preciso re-significar tais práticas, tanto o esporte como o lazer podem oferecer uma contribuição importante na formação e entendimento da cultura do movimento. Também a psicomotricidade pode favorecer o desenvolvimento do aluno em sua totalidade a partir dos conhecimentos conquistados nas diversas áreas como psicologia e neuro-ciências; até mesmo o uso das escalas de desenvolvimento quando perspectivada como referência e não como regra ou ainda os estádios de desenvolvimento na perspectiva walloniana<sup>11</sup>, parece um bom indicativo deste caminho.

A possibilidade do ser humano se constituir enquanto sujeito e de se apropriar das conquistas anteriores da espécie humana está, assim, de uma lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso e do outro, à qualidade das trocas que se dão entre os homens, ou seja, à qualidade do processo educativo do qual faz parte. Daí a necessidade de considerar as relações recíprocas que a maturação e o processo educativo, incluindo-se aí o ensino, exercem sobre a construção de conhecimentos e portanto, sobre a constituição e desenvolvimento dos seres humanos<sup>12</sup>.

Outro aspecto de grande importância é a compreensão de que o fenômeno cultura do movimento ultrapassa os limites da Educação Física, ou seja, precisam ser analisados e refletidos enquanto fenômeno cultural de alto valor educativo, portanto, elemento interdisciplinar, constituinte do projeto de resistência que deve nortear todas as ações da escola especial, com a efetiva e democrática participação de todos os professores e segmentos envolvidos no atendimento educacional da pessoa portadora de deficiência.

---

<sup>11</sup> Wallon (1879-1962) estabeleceu uma concepção dialética do desenvolvimento infantil e dentro desta concepção, propõe estágios de desenvolvimento que não estão presos a linearidade da cronologia de tempo e desenvolvimento.

É preciso rever a proposta metodológica da Educação Física na escola especial, assumindo uma postura livre dos preconceitos, ciente das limitações e possibilidades das tendências da Educação Física, bem como, da importância do movimento no desenvolvimento do aluno em sua totalidade e, sobretudo, do compromisso com os alunos portadores de deficiência em relação a sua corporeidade e a construção da história possível.

### **3.4 Referências para uma teoria pedagógica do se-movimentar na escola especial**

Ao aventurar-se na reflexão sobre o se-movimentar, é de bom tom esclarecer que a produção acadêmica no Brasil sobre este tema é escassa e restrita a poucos professores.

Os trabalhos dos holandeses Buytendijk, Gordijn, e Tamboer ainda sem tradução para o português, têm sido divulgado e explicitado a partir dos artigos e livros de Andreas Trebels, Elenor kunz, Maria Augusta Gonçalves entre outros, portanto, é a partir destes textos que se propõe fazer algumas inferências sobre a teoria pedagógica do se-movimentar na escola especial.

De início, parece necessário, antes de mais nada, abrir um espaço de reflexão e discussão da Educação Física enquanto área do conhecimento e, sobretudo, como manifestação pedagógica que estuda os fenômenos do

---

<sup>12</sup> Davis, Claudia; Silva, Maria Alice Setúbal. Espósito, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. 1989, p.50.

**movimento humano** e produz conhecimentos significativos para sua existência. O movimento humano é, portanto, o objeto de estudo da educação Física.

Neste sentido, "ao trabalhar com o movimento humano dentro das diversas formas que se apresenta, deve pautar-se pela possibilidade de um movimento que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance, quer no âmbito individual quer no coletivo, e se projete para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã<sup>13</sup>."

Entende-se a Educação Especial como um dos espaços em que, esta consciência promovida pelo movimento humano, pode alcançar total amplitude, principalmente pela diversidade da clientela que necessita de meios para ampliação do seu mundo de movimentos.

Vale ressaltar ainda, que ao falar de movimento está-se levando em conta as múltiplas possibilidades, sentidos e significados que o movimento humano traduz em suas manifestações. Desta forma, pode-se identificar algumas funções do movimento:<sup>14</sup>

Função adaptativa e comparativa, estas estruturas ou esquemas de se-movimentar já vêm previamente estabelecidos. São típicos dos esportes normatizados pelo modelo olímpico e, em geral, tem presença freqüente nas aulas de Educação Física; Outra função presente, porém, em menor escala é a expressiva que se relaciona a atividade como a dança e a expressão corporal; A Função Explorativa manifesta-se nos movimentos com a intenção de conhecer objetos

---

<sup>13</sup> Santa Catarina, SEED. Proposta curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.



materiais pelo uso/contato, buscando novas formas de movimento e jogos; Na Função produtiva o movimento manifesta-se na produção de obras artísticas e objetos de valor utilitário como é o caso dos materiais de sucata; A Função Comunicativa manifesta-se especialmente em atividades, gestos humanos com a finalidade de expressar alguma intenção, saudação ou idéia, é a comunicação corporal; A função terapêutica e ou compensatória manifesta-se na reabilitação do movimento e na construção da corporalidade.

Desta forma a Educação Física, enquanto disciplina curricular integrada no contexto da Escola Especial, tem como compromisso trabalhar com todos os alunos, fazendo uso das diversas funções do movimento para transmitir os conhecimentos referentes a cultura do movimento, bem como contribuir para melhoria da qualidade de vida destes alunos.

Como ressaltado anteriormente, a Educação Física tem um espaço privilegiado na Escola Especial, seja na estimulação essencial ou na educação de jovens e adultos, no treinamento desportivo ou na hidroginástica, enfim, as diversas modalidades de atendimento da Educação Física propiciam um rico espaço de ação pedagógica.

A ação pedagógica deve favorecer a auto-formação dos alunos a partir da livre oferta de oportunidades de aprendizagem, em favor da individualização da composição das diversas formas de movimento, com base na mediação do professor de Educação Física. Neste ponto é preciso que se faça uma diferenciação entre **movimento** e **se- movimentar**. O movimento pode ser entendido a partir da

---

<sup>14</sup> Brodtmann et alli, apud kunz, E. Educação Física: Ensino e Mudanças. 1991, p. 166.

física, como uma ação mecânica, desta forma, tecnicamente não se diferencia o movimento, o deslocamento do homem, de uma bola ou de um trem.

O se- movimentar, por sua vez, caracteriza-se pela intencionalidade, portanto, relaciona-se ao homem e sua condição humana.

Em um experimento, dois sujeitos foram equipados com óculos que deformam o ambiente e que, assim, pelos deslocamentos e distorções causadas no ambiente, influenciavam enormemente a orientação espacial. E, enquanto um dos sujeitos se movimentava ativamente (empurrando uma cadeira de rodas), o outro se manteve passivo, foi movimentado (se encontrava na cadeira de rodas). O ponto alto do resultado empírico deste experimento, consistiu exatamente, no fato de que o sujeito do experimento que se movimentou ativamente, no espaço de uma hora, aprendeu a se adaptar com os óculos, enquanto que o outro sujeito, que ficou passivo, não conseguiu nenhum tipo de adaptação.<sup>15</sup>

Ao executar seu próprio movimento o primeiro sujeito do experimento promove a interação de seu corpo com o mundo (ser-no-mundo); no outro caso, o sujeito do se se movimentar não é ele mesmo, mas sim o sujeito experimental ativo, que o empurra na cadeira. Este exemplo possibilita a compreensão e diferenciação do movimento e o se- movimentar.

Voltando o olhar à escola especial, é importante que o professor de Educação Física, comprometido com seu aluno e ciente da necessidade da pedagogia do se movimentar, possibilite experiências de movimento variadas, ampliando, assim, o mundo de movimento do aluno, bem como a compreensão das possibilidades e limitações da relação entre o corpo e o mundo.

---

<sup>15</sup> Ennenbach apud Trebels, 1989.

Buytendijk em sua obra "Teoria Geral da Conduta e do Movimento Humano"(1956), apresenta alguns pontos de referência do movimento humano com base no se- movimentar, enquanto movimento próprio, do sujeito que se move<sup>16</sup>.

O se- movimentar é sempre uma ação do sujeito, é a implementação do diálogo homem-mundo e, na proposição de Merleau Ponty, o se-movimentar é condição relacional de homem e mundo.

O se- movimentar é sempre uma ação vinculada a uma determinada situação concreta, é por meio das diversas manifestações do movimento ( esporte, dança, jogo) que a relação homem-mundo se explicita.

Movimentar-se é uma ação relacionada a um significado, ou seja, o movimento se dá com base em uma orientação intencional que possibilita um **compreender o mundo pelo agir.**

Desta maneira o se movimentar efetiva-se como sendo a expressão viva da relação dialógica de homem-mundo. "o movimento é entendido como um diálogo porque, como conduta humana, este modo de ser/estar é sempre um questionar e receber respostas, de ser questionado e de responder em relação ao mundo de movimentos, e, desta forma, mundo e movimentos vão se constituindo em significados"<sup>17</sup>.

A compreensão do se movimentar, portanto, se reveste de grande importância para Educação Física voltada à pessoa portadora de deficiência, uma vez que, possibilita a superação frente à atividade motora ministrada a estas

---

<sup>16</sup> Kunz (1998) Trebels (1998).

pessoas que, como afirmado anteriormente, se caracteriza pela aplicação do esporte, do lazer e da psicomotricidade com finalidade exclusivamente ocupacional e/ou de reabilitação.

A Educação Física pode assim não mais ser adjetivada como atividade meio, alheia ao processo educativo, mas sim, além de ser facilitadora de conhecimentos de conhecimentos e funções de outras disciplinas, apresentar-se como atividade fim, com o objetivo central de instrumentar e possibilitar a dialogicidade do se movimentar.

A partir da noção de se movimentar, a Educação Física cumpre recuperar e legitimar sua função pedagógica junto à escola especial, co-responsabilizando-se pelo estudo e implementação do projeto de resistência, na superação da dicotomia cartesiana e/ou da ascese cristã, em prol da identificação da pessoa portadora de deficiência enquanto totalidade, que compreende o mundo pelo agir.

“A educação Física tem o papel de ensinar e ajudar a viver e sentir-se corporeidade”<sup>18</sup>. Na escola especial este papel se traduz na busca de identidade, do seu jeito de ser, que caracteriza-se como ponto principal para conquista da cidadania e da interação social.

Para que a pessoa portadora de deficiência possa interagir na escola, no trabalho, no convívio social, é condição fulcral que ela possa interagir consigo mesma, com sua corporeidade, com seu jeito de ser no mundo.

---

<sup>17</sup> Kunz, Elenor. Limitações no fazer ciência em Educação Física e Esportes. 1998, p.9.

<sup>18</sup> Santin, Silvino. Educação Física uma abordagem filosófica da corporeidade. 1987, p.50.

Considerando que o corpo humano pertence ao sujeito ao mesmo tempo que é parte do mundo, a carne é o ponto de encontro de ambos. "Neste contexto, movimentar-se, como movimento corporal, é a forma pela qual nós estamos sempre de novo a atualização, por pontos, a unidade de homem e mundo e, com isso, aprendendo a entender tanto o mundo como também a nós mesmos"<sup>19</sup>.

A relação homem/mundo, que se dá pelo se-movimentar, é expressa por Gordijn como uma travessia e ao usar esta imagem o autor sugere uma tríplice travessia promovida pelo movimento na fronteira homem/mundo.

A *travessia direta* corresponde a fusionalidade entre um interior (homem) e um exterior (mundo) numa intencionalidade pré-reflexiva. Assim, o homem faz alguns movimentos sem racionalizar sobre eles, e mesmo sem o tutelamento da racionalidade consegue adaptar-se as mudanças das condições situacionais, respondendo a elas de maneira adequada de seu se- movimentar.

A travessia aprendida, refere-se ao movimento que não se dá espontaneamente e precisa ser aprendido. Gordijn apud Trebels (1998), afirma que "a pessoa que se movimenta tem de poder fazer para si uma imagem daquilo que é esperado dela"<sup>20</sup>, porém, não se trata de mera repetição de movimentos padrões, mas sim, da possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento *das formações de movimentos situacionais pessoais*.

Por fim, a travessia inventiva pode caracterizar-se como sendo o jeito individual, pessoal de se movimentar. Na relação homem-mundo há entre a

---

<sup>19</sup> Trebels, Andreas H. Aprender a movimentar-se. 1998, p.39.

<sup>20</sup> Gordijn apud Trebels, 1998, p.41.

assimilação e a aprendizagem um espaço para o movimento humanizado, *um experimentar pessoal situacional de movimento* e efetiva construção da corporeidade.

Uma teoria pedagógica para a escola especial com base no se movimentar deve ter como premissa fundamental a compreensão de que há uma construção histórica e social não só do conceito deficiência, mas também, do jeito de ser, da corporeidade do sujeito identificado como deficiente.

Por ser a corporeidade um constructo sócio histórico, a escola se revela como um dos espaços, onde se estabelecem as relações constituidoras de homem e mundo. A aprendizagem com base no se- movimentar revela-se como condição para que a pessoa portadora de deficiência se identifique enquanto sujeito histórico, fazedor da história do mundo e de sua própria história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longo é o caminho que vai desde a definição do problema de pesquisa até a conclusão do relatório final. Longo, porque teve seu início muito antes da definição da questão problema e, certamente, não se encerra aqui, talvez, o título mais adequado para esta etapa do trabalho seria **considerações não finais**.

É curioso olhar às etapas cumpridas, as leituras, as conversas, os capítulos e perceber que o que vem pela frente é ainda mais inquietador e provocante: outras etapas, leituras, conversas,[...], capítulos...

Nesse trabalho, que tem como objetivo precípua, se constituir como uma contribuição para o desvelamento das questões que envolvem a corporeidade da pessoa portadora de deficiência, pode-se enfatizar algumas considerações:

1. Ética, estigma e corporeidade se fundem como categorias que têm no vasto tecido das relações sociais as bases concretas para suas imbricações. O estigma e o preconceito tão presentes e constituidores da vida da pessoa portadora

de deficiência se revelam das mais diferentes formas e sempre recaem sobre o indivíduo e sua corporeidade.

O preconceito, enquanto categoria do pensamento e do comportamento cotidiano, se estabelece como juízo ou regra provisória de comportamento, condicionado pelos valores éticos de uma sociedade na razão espaço e tempo.

Desta forma, não se pode falar de ética do corpo, uma vez que todas as questões éticas são, a priori, questões da corporeidade, referem-se ao ser humano em sua totalidade enquanto ser corpóreo. Estigma, preconceito, aborto, eutanásia e pena de morte são questões éticas que têm como elemento fulcral a corporeidade de homens e mulheres.

Por ser no tecido da relações sociais que a construção da corporeidade se efetiva, a audiência, se revela como definidora da diferença e do tratamento dado aos diferentes. A construção imagem que define o estereótipo, também pode ser a que revela a alteridade como direito e, sobretudo, como condição humana.

2. As diferentes concepções da corporeidade, ao longo da história humana caracterizam-se essencialmente em três pensamentos centrais que refletem na formação do conceito de deficiência e no interação social:

Primeiro, a negação do corpo, portanto, da corporeidade e a conseqüente valorização do espírito conduzindo à idéia de que o indivíduo deficiente traz na carne as marcas dos seus pecados ou os de seus familiares. A pessoa portadora de deficiência é entendida como depositaria do bem ou do mal e isto justifica a exposição, a eliminação ou, na **melhor** das hipóteses, a exclusão social.



Segundo, a descoberta do corpo como objeto da ciência; O estudo das características biológicas e psicológicas conduzem à idéia de corpo fragmentado, dissecado, dicotômico, corpo-máquina, coisa.

No campo da educação tal concepção se traduz na cristalização da diferença e do tratamento dado a esta, surge daí, a escola especial, as especialidades e os especialistas. O educando é percebido como um corpo que carrega consigo um diagnóstico, um carimbo e é claro um manual para uso.

Junto a definição do laudo diagnóstico segue uma infinidade de prognósticos, que supostamente antecipam o que o indivíduo com um determinado grau de deficiência pode ou não fazer ou ser. Desconsidera-se desta forma a influência do meio, das relações sociais e da possibilidade do sujeito produzir sua existência bem como construir sua corporeidade, seu jeito de ser.

O terceiro, corresponde à noção de totalidade do homem que se expressa a partir de sua corporeidade. Tal pensamento ainda está no campo das aspirações, do vir a ser, e congrega pessoas, que acreditam que o conceito de deficiência se efetiva no campo social e histórico e desta forma é sujeito a modificações e principalmente superações.

Ainda com relação as diferentes concepções, é coerente lembrar que por não ser a história determinada por fatos e momentos estanques, mas sim, condicionada a partir de movimentos dialéticos, que envolvem as relações entre homem e mundo, todas estas formas de pensar a questão da corporeidade da pessoa portadora de deficiência estão presentes no cotidiano e na história da praxis humana.

3. Em meio ao turbilhão das modificações do modo de produção capitalista, a pessoa portadora de deficiência insere-se como exército de reserva, portanto, a luta pela interação social deve necessariamente passar pela emancipação de todos os trabalhadores, portadores de deficiência ou não. Só as conquistas sociais para todos, podem se efetivar como conquistas reais para os grupos minoritários e entre eles o dos portadores de deficiência.

A compreensão de corpo, que antes era perspectivado unicamente como força de trabalho, se modifica com o advento da modernidade em corpo mercadoria, adquirindo caráter de classe. Assim, *o corpo deficiente, mal constituído é marginalizado*, uma vez que, supostamente não se identifica como corpo produtivo além de não se amoldar ao *leito de proscuto*, o espectro da homogeneidade.

É em meio ao *fluxo de relações interiores no capitalismo como um todo*, e no modo como o sujeito produz sua própria existência que se efetiva o processo de sua humanização ou desumanização. Nas palavras de Marx e Engels a produção dos meios de vida é condicionada pela organização corporal, é a partir de sua corporeidade que o ser humano se revela fazedor de história.

Dito isso, a pessoa identificada como deficiente demanda a necessidade de ser sabedora do discurso hegemônico acerca da corporeidade, para que possa compreender os signos que estão ou serão gravados em seu corpo e possa participar e interferir no processo de construção de sua própria corporeidade.

4. A crítica de Merleau-Ponty, a dicotomia reforçada pela metafísica cartesiana, bem como a afirmação da reciprocidade entre corpo/espírito,

homem/mundo, dá margem à reflexões acerca da pessoa portadora de deficiência e sua corporeidade.

A superação da noção de que *eu tenho um corpo* para a noção de *eu existo meu corpo*, coloca a corporeidade no centro das questões educacionais.

É a partir das percepções que o indivíduo realiza a interação com o outro e com o mundo. Perceber-se enquanto ser-no-mundo e investir no dialogo corporal é abrir portas para a formação da identidade.

A condição de ser-no-mundo tem como base a percepção do homem e sua condição corpórea. Superada a dicotomia, corpo-mente e corpo- espírito a carne se revela como elemento unificador; partindo desse situar-se, é possível vislumbrar o processo de humanização, de busca da emancipação e conquista da cidadania da pessoa portadora de deficiência.

5. A escola especial é considerada, nesse trabalho, como um mal necessário, uma vez que, seguidamente configura-se como legitimadora da deficiência, porém, na história da educação no Brasil a escola especial tem exercido importante papel nas conquistas das pessoa portadora de deficiência.

Passados 145 anos da criação da primeira escola especial no Brasil é chegado o momento de uma profunda reflexão sobre a estrutura técnico administrativa e a instrumentação pedagógica destas escolas. Mantê-las com a estrutura e finalidades atuais é efetivar o conformismo e reforçar a segregação.

6. À Educação Física se reserva o papel de ensinar e ajudar a viver e sentir-se corporeidade. Entretanto, assim como a educação especial, ela carece de uma profunda modificação de valores e propostas metodológicas para que possa cumprir

este papel e contribuir para o projeto de resistência que favoreça a interação social da pessoa portadora de deficiência.

Da maneira como tem sido ministrada, salvo raras exceções, não se justifica enquanto disciplina curricular, uma vez que tem servido muito mais como atividade ocupacional do que espaço de transmissão de conhecimentos sobre a cultura de movimento humano.

### **A Construção de um projeto de resistência**

Tem-se usado a expressão projeto de resistência para identificar o desejo de modificações no seio da escola especial, que possibilitem a emancipação da pessoa identificada como deficiente.

Tal expressão revela o pensamento do vir a ser e a compreensão de estas modificações só serem possíveis enquanto ato de resistência as condições concretas da sociedade hodierna.

Ao buscar na leitura sobre corporeidade elementos para organização e fundamentação deste projeto de resistência na escola especial pode-se identificar alguns aspectos que se interrelacionam e constituem uma construção dialética que envolve mudanças no pensamento e na prática educacional.

O primeiro aspecto diz respeito a compreensão de que emancipação é sinônimo de conscientização e racionalidade, portanto, considerando que na juventude, e principalmente na infância, se encontra uma postura de realismo

supervalorizado, uma ênfase maior na aprendizagem deve ser priorizada nesse período da vida humana.

A desestruturação deste realismo conduz de certa forma ao conformismo. Nas palavras de Adorno (1995), o fato do processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos, identificando-se desta forma ao agressor.

No caso dos jovens e crianças portadoras de deficiência esta pressão é ainda maior, tendo em vista o estigma que estes carregam consigo, ser portador de deficiência sempre representou e ainda representa uma condição de subalternidade de direitos e funções sociais. Condição esta, criada e mantida por uma sociedade (ou uma escola) alicerçada em normas de rentabilidade, homogeneidade e eficácia, marginalizando aqueles que não acompanham estas exigências.

A busca do esclarecimento, da emancipação e a crítica deste realismo supervalorizado é uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implementada já na infância.

Vem desta questão o segundo aspecto para a construção de um projeto de resistência, a ênfase na infância, considerando a educação como um equipar-se para orientar-se no mundo numa perspectiva dialética, entendemos que esta conscientização deva iniciar o mais cedo possível.

Defende-se aqui uma postura educacional diferenciada para os alunos mais jovens, estes ainda não tiveram sua possibilidade de desenvolvimento e de construção da corporeidade cerceada pelo processo de adaptações do sistema

educacional e social.

A superação da "menoridade" ou falta de decisão e coragem para emitir opinião, ou seja, o esclarecimento deve ser a premissa fundamental da educação infantil para toda as pessoas, portadoras de deficiência ou não.

O terceiro ponto de análise diz respeito a estruturação estratificada do sistema educacional, tem-se, portanto, escolas para os altamente dotados, escolas para os mediamente dotados e também escolas para os que seriam, teoricamente, praticamente desprovidos de talentos.

A questão é, como entender o processo educacional como emancipatório, se a estrutura educacional é estabelecida a partir do falso conceito de talento, identificado como inato e não como construído no processo social?

A transformação e superação deste sistema de ensino estratificado e preconceituoso é condição primária para efetivação da emancipação de todos, independente do seu estágio atual de desenvolvimento.

Certamente a construção de um projeto de resistência carece de maior discussão e fundamentação, principalmente se levar-se em conta que sistematicamente a sociedade vem sendo excluída da possibilidade de participar dos rumos da educação, percebe-se a limitação das ações individualizadas. Neste sentido, sugere-se um outro aspecto que precisa ser cuidadosamente trabalhado.

Além da preocupação com a formação educacional do aluno portador de deficiência, faz-se necessário focar o outro lado desta formação, *uma inflexão em direção ao sujeito*, ou seja, as pessoas que estão envolvidas neste processo: Professores, dirigentes, pais, empresários, sociedade.

Pensar em mudanças na vida das pessoas portadoras de deficiência usando exclusivamente estas como referência, é uma situação cômoda e ao mesmo tempo inútil. Para que se possa respeitar o jeito de ser do outro e identificar o portador de deficiência como agente histórico é preciso que a audiência também se identifique como co-responsável na produção da existência desses sujeitos e dela própria.

A compreensão e construção da corporeidade do outro diz respeito a construção da nossa própria corporeidade.

É preciso refletir e organizar uma série de ações com o intuito de esclarecer e reafirmar o princípio da igualdade e liberdade no contexto social, na perspectiva de garantir o desenvolvimento individual, a superação do estigma e a concretização da emancipação .

No centro de toda esta discussão esta a questão da igualdade, considerada como valor supremo da convivência humana ou, ainda, como aspiração perene dos homens vivendo em sociedade, bem como um dos princípios fundamentais para o estabelecimento da justiça social.

A militância em movimentos sociais, que discutem as situações de conflitos enfrentadas pelo grupos minoritários e em especial o das pessoas dotada de uma distinção física, sensorial ou biológica, remete a constatação de que as reflexões na maior parte dos casos têm se realizado de maneira superficial.

Muitas foram as ampliações dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, entretanto, tal esforço não tem sido suficiente para garantir a estas pessoas o acesso à educação, lazer, trabalho. Sendo assim, entende-se que os profissionais e pesquisadores que atuam direta ou indiretamente com estes

indivíduos , membros de grupos minoritários, precisam se posicionar frente aos problemas éticos presente no contexto social.

Somente o resgate e ampliação da compreensão da igualdade e suas aplicações às pessoas portadoras de deficiência, possibilitará a superação das dificuldades com vistas à interação social, no sentido da equalização dos desiguais, onde o desenvolvimento de cada um seja a condição para o desenvolvimento de todos.

Faz-se necessário, portanto, uma leitura mais aprofundada sobre as questões relacionadas a aplicação dos critérios de igualdade com o propósito de ampliar as reflexões dos conceitos filosóficos necessários à compreensão crítica da cultura ética política da sociedade contemporânea.

A construção de um projeto de resistência que tenha como princípio a revisão das funções e finalidade da Educação Especial no Brasil, não deve ser entendido simplesmente como uma formulação ideológica e utópica, mas sim uma necessidade.

Este projeto só é viável a partir da compreensão de que a carne, que é o elemento unificador da relação homem e mundo, se manifesta pelo se- movimentar e se insere como instância fulcral na articulação de todos os conceitos éticos, políticos e educacionais necessários à conquista da cidadania, da igualdade e emancipação de todos portadores de deficiência ou não.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMARAL, L.A. Histórias da exclusão – e da inclusão? Na escola pública. In. **Educação especial em debate**. São Paulo: Conselho regional de psicologia de São Paulo, 1997.
- ANDRADE, C. D. **Corpo**. 10ª Rio de Janeiro: Record, 1987.
- ARANHA, M.L.A. MARTINS, A.H.P. **Filosofando– Introdução A Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARIÈS, P. DUBY, G. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade do consumo**, Lisboa: Edições 70, 1991.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In. BIANCHETTI, L. E FREIRE, I.M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira**. São Paulo: EDUC. 1993.
- CAVALCANTI, K.B. **Esporte para todos: um discurso ideológico**. São Paulo: Ibrasa, 1984.

- CORIAT, B. **Le taylorisme et l'expropriation du savoir ouvrier** In: **science, technique et capital**. Paris, Ed. Du seuil, 1976. Versão traduzida para o português in: **Sociologia do trabalho**. Lisboa, A Regra do Jogo, 1985.
- CARMO, A. A. **Estigma, corpo e "deficiência"**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte. 9(3), 5-8, 1988.
- CARMO, A. A. **Deficiência Física: A sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- CARMO JUNIOR, W. **Educação Física e a questão corpo-mente a luz da filosofia**. Santa Maria – RS. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. 1992.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a História que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.
- 
- Notas de aula do curso de especialização (lato sensu) Educação Física para portadores de deficiência. Uberlândia: UFU, 1992.
- DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. In: **Revista Movimento** - Ano 2, n. 2, 1995.
- DAVIS, C. SILVA, M.A.S. ESPÓSITO, Y. Papel das interações sociais em sala de aula. In: **Caderno de Pesquisa**. n. 71, 1989.
- DESCARTES, R. **Discurso do método; As paixões da alma**. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ECO, U. Entrevista concedida a R. Poldroit, no jornal francês Le Monde, Tradução publicada pela **Folha de São Paulo**, 03/04/94, pp. 6-7.
- FEITOSA, V. C. **Redação de textos científicos**. 3ª Ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- FERREIRA, Cândido. **Processo de trabalho, tecnologia e controle da mão-de-obra**. In: **Estudos Econômicos**, São Paulo: IPE/USP, vol. 14 n° 3, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GONÇALVES, M.A.S. **Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação** Campinas: Papyrus, 1994.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GUSDORF, G. **A agonia da nossa civilização**. São Paulo: Convívio, 1978.

- GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (NEPEF/UFSC – SME/FLORIANÓPOLIS). **Diretrizes curriculares para Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Ijuí: Sedigraf, 1996.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** (parte I). Petrópolis: Vozes, 1995.
- HELLER, Agnes. Sobre os Preconceitos. **O Cotidiano e a História**. 3ª ed. , Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989. p.43.
- HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultura In: **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo, cortez, 1995.
- KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ijuí-RS, Número especial. 1998.
- \_\_\_\_\_. Educação Física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas In. **Anais do seminário brasileiro em pedagogia do esporte**. Santa Maria: UFSM, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- MAFFESOLI, M. **No fundo da aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARCELLINO, N.C. O lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V.12, n. (1,2,3), 1992.
- MARX, K. & ENGELS, F.. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MAUSS, M. Noções de técnicas corporal. In. **Sociologia e antropologia** (vol. I). São Paulo: EDUSP, 1974.
- MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papirus, 1987.
- MISES, R. **A criança deficiente mental**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- \_\_\_\_\_. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectivas, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Campinas: Papirus, 1990.
- Universidade Federal do Parana – Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos.** 6ª ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1996.
- OMOTE, S. **Deficiência como fenômeno socialmente construído.** XXI Semana da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação. Marília: UNESP, 1980.
- \_\_\_\_\_. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial.** N.2 (janeiro-junho), vol. I. 1994.
- PLATÃO. **A República.** Os pensadores. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo:EDUSP, 1984.
- PIRES, G.L. **A Educação Física escolar no Brasil: contextualização histórica.** Florianópolis, 1993 (mimeo).
- PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. **A escrita da história.** São Paulo: EDUNESP, 1992.
- ROSA, E.C. **Política de saúde mental na escola - o caso das escolas especiais na rede pública de ensino.** In. Tópicos Educacionais. Recife: UFPE, 6(1-2): 29-46, 1988.
- SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade** Ijuí: UNIJUI, 1987.
- \_\_\_\_\_. Educação Física: corporeidade e motricidade humana. In. **Anais do 3. Congresso Latino Americano – esporte, educação e saúde no movimento humano.** Fóz do Iguaçu – PR. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física outros caminhos.** 2ª ed. Porto Alegre:EST, 1990.
- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In. Gilberto Velho (org) **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social.** 6ª ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1985.
- SILVA, O. M. **A epopéia ignorada – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987.
- SHIROMA, E. O. **O fordismo, sua crise e impactos sobre a educação.** Florianópolis: Centro de Educação - UFSC, texto para discussão, mimeo, 1995.

- SINGER, P. **Ética prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- TOMASINI, M.E. A. **Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada**. In. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. II, n. 3, 1995.
- TOFFLER, A. **A terceira Onda**. São Paulo:Record, 1980.
- TREBELS, A.H. Aprender a movimentar-se. In. **Anais do seminário brasileiro em pedagogia do esporte**. Santa Maria:UFSM, 1998.
- \_\_\_\_\_. Movimentar-se: aprender e ensinar. In. **Anais do seminário brasileiro em pedagogia do esporte**. Santa Maria:UFSM, 1998.
- \_\_\_\_\_. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. N. 13 (3), 1989.
- VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WALLON, H. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

- BERGER, P.I. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 8ª ed. Petrópolis:Vozes, 1980.
- BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BIANCHETTI, L. E FREIRE, I.M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BOTELHO, J.B. **Medicina e religião. Conflito de competência**. Manaus: Metro Cúbico, 1991.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon – Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- HELEAL, R. **O que é Sociologia do esporte?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

- FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- MENA-BARRETO, D.B. **Educação Física especial: relação teoria/prática na formação profissional**. Universidade Federal de Uberlândia, 1993. (monografia).
- MOREIRA, W.W. **Corpo presente**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- RODRIGUES, J.C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- ROMEIRO, E. O corpo no século XVIII. In. **Ensaio Educação Física e Esportes**. (vol. I). Espírito Santo:UFES, 1993.
- SANTIN. S. **Educação Física Ética – estética Saúde**. Porto Alegre: EST, 1995.
- SENNETT, R. **Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- TELFORD, C., SAWREY, J.M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.