



“Se movimentar” à emancipação: implicações e (im)possibilidades pedagógicas para estudantes com deficiências

“Moving” towards emancipation: pedagogical implications and (im)possibilities for students with disabilities

Del “moverse” a la emancipación: implicaciones e (in)posibilidades pedagógicas para estudiantes con discapacidades

Gisele Carreirão Gonçalves¹

Professora da Fundação Catarinense de Educação Especial, São José/SC, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz²

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil

Recebido em: 22/03/2026

Aceito em: 27/07/2026

Resumo

O texto mergulha no livro *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de Elenor Kunz, importante teórico da Educação Física escolar no Brasil. Dada a relevância e a fecundidade da obra, surge a possibilidade de problematizar a questão do silenciamento acerca dos/das estudantes com deficiências. O autor propõe a reelaboração do ensino do desporto para as aulas de Educação Física nas escolas, reconhecendo sua potência como fenômeno social. Partindo das proposições de Kunz, o artigo indaga qual é o (não) lugar oferecido aos alunos e às alunas com deficiências nessa metodologia. Ao fazê-lo, não o faz com caráter condenatório, mas como lembrete para essa área do conhecimento: tal lacuna ainda precisa ser encarada.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Esporte. Deficiências.

Abstract

This article examines Elenor Kunz's book *Didactic-Pedagogical Transformation of Sport*, a seminal work by an important theorist of school Physical Education in Brazil. Given the relevance and richness of the work, the article problematizes its silence regarding students with disabilities. The author proposes a reworking of how sport is taught in Physical Education classes in schools, recognizing its potential as a social phenomenon. Drawing on Kunz's propositions, the article asks what (non-)place is afforded to students with disabilities within this methodology. This inquiry is not intended as a condemnation, but rather as a reminder to the field: this gap still needs to be addressed.

Keywords: School Physical Education. Sport. Disabilities.

¹ E-mail: gisacarreirao@gmail.com .

² E-mail: alexfvaz@uol.com.br .

Resumen

El texto se adentra en el libro *Transformación didáctico-pedagógica del deporte*, de autoría de Elenor Kunz, importante teórico de la Educación Física escolar en Brasil. Dada la relevancia y la fecundidad de la obra, surge la posibilidad de problematizar su silencio respecto a los/las estudiantes con discapacidades. El autor propone una reelaboración de la enseñanza del deporte en las clases de Educación Física en las escuelas, reconociendo su potencial como fenómeno social. A partir de las proposiciones de Kunz, el siguiente artículo indaga cuál es el (no) lugar ofrecido a los alumnos y las alumnas con discapacidades en esta metodología. Al hacerlo, no lo hace con un carácter condenatorio, sino como un recordatorio para este campo del conocimiento: esta laguna aún necesita ser enfrentada.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Deporte. Discapacidades.

Introdução

O final dos anos 1980 e o início da década seguinte marcaram importantes discussões críticas na Educação Física brasileira. Um dos principais atores desse processo, Elenor Kunz, propôs a pedagogia crítico-emancipatória. Com dois livros que ajudaram a fundamentar a crítica e a abertura a novas questões na área – *Educação Física: ensino e mudança* (Kunz, 1991) e *Transformação didático-pedagógica do esporte* (Kunz, 2004)³ – e um artigo pioneiro na crítica (Kunz, 1989) ele consolidou entre nós uma maneira de analisar a Educação Física, mas também de pensá-la em suas possibilidades de compor a escolarização emancipadora.

Trazendo novos conceitos, oriundos principalmente de autores alemães e holandeses, Kunz não tirou os olhos do próprio país e de sua realidade, ao desenvolver perspectivas que alcançassem ressonância nas práticas escolares brasileiras. Considerando a relevância da obra desse autor, tratamos aqui de um inadvertido convite que ele nos faz, ao não abordar em seus trabalhos a questão de alunas e alunos com deficiências no ambiente escolar. Se à época da escrita dos livros referidos essa questão se deixava ver em paralelo com o debate escolar, nossos tempos a apresentam como parte das reflexões sobre a inclusão desses sujeitos em aulas regulares, o que supõe também as de Educação Física.

Assim, o presente texto⁴ se ocupa de alguns fundamentos da proposta de Kunz, observando-lhes a ausência da discussão sobre pessoas com deficiências. Com isso pretendemos apontar, sim, uma lacuna,

³ Elenor Kunz também é organizador e coautor das seguintes obras, todas compondo um mesmo quadro reflexivo: *Didática da Educação Física 1*, *Didática da Educação Física 2*, *Didática da Educação Física 3*. Nossa opção pela obra aqui analisada se dá pela grande repercussão na área, bem como porque nela há importante desenvolvimento de conceitos como “cultura de movimento” e “se-movimentar”, essenciais à compreensão da Concepção Crítico-Emancipatória.

⁴ Devemos registrar que esse texto nasce das reflexões emergentes da dissertação intitulada *Dos saberes da Educação Física escolar e suas (im)possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência*, escrita por Gisele Carreirão Gonçalves, sob a orientação de Alexandre Fernandez Vaz, 2009.

menos para mostrar falha do autor – o que seria anacronismo de nossa parte – e mais para observar o potencial orientativo de seus pressupostos no trabalho pedagógico que inclua, na Educação Física escolar, pessoas com deficiências. Para tanto, é necessário exercer a *crítica*, entendida aqui como atividade que reconhece a importância e a pertinência de seu objeto.

As páginas seguintes dividem-se em três partes, depois arrematadas com as conclusões e as referências. A próxima trata do *ensino dos esportes* (mas a eles se somam, como assinala Kunz [2004], a “objetivação cultural do movimento”, como “a dança, a ginástica ou atividades lúdicas”). Logo depois tratamos da *linguagem e comunicação* como dimensão fundamental da proposta, para então fechar com o que o autor entende que seria o sentido/significado do movimento humano, materializado nas dimensões do “saber-fazer”, “saber-pensar” e “saber-sentir”.

A aposta na emancipação: um debate (possível?) para além da normatividade

Antes de adentrarmos na obra, entendemos a necessidade de nos pronunciarmos sobre alguns aspectos que perpassam o debate proposto. Nossa escrita será sobre as deficiências, numa abordagem plural, afastando-nos de um olhar massificador sobre elas, bem como sobre as pessoas que as trazem em seus corpos. Encarar as diferentes categorias de deficiência, na amplitude das possibilidades diagnósticas, é assumir as singulares demandas, bem como as particularidades históricas de cada uma e como foram marcando os sujeitos, construindo representações sociais vinculadas aos distintos grupos. São categorias com pontos de contato entre si, vítimas do pensamento eugenista, movimento em ebulição no Brasil a partir da década de 1920 (Lobo, 2023).

Neste contexto, os deficientes intelectuais foram, por longo período, eclipsados, com os loucos, e, em tempos remotos, denominados “idiotas” e submetidos aos saberes e experimentos dos alienistas⁵. A historiografia revela que a deficiência intelectual foi aparentada com a loucura, com a delinquência, e classificada (sob a couraça da idiotia) como o maior grau da degenerescência (Lobo, 2023), a partir dos estudos de Bénédict-Augustin Morel (1809-1873). As arbitrariedades científicas⁶ dispensaram um olhar

⁵ Foucault (2002) afirma que os anos entre 1845 e 1847 marcaram o momento em que os psiquiatras assumem o lugar antes ocupado pelos alienistas.

⁶ No início do século XX, as crianças consideradas “anormais” destacam-se nas observações médicas, pois se acreditava cientificamente serem mais propensas à perversão sexual e ao crime, quando atingissem a fase adulta (Lobo, 2023). Sobre a anormalidade, Foucault (2002) nos mostra que ela se desenvolve na medida em que a norma passa a ser valorada pela Psiquiatria. Neste projeto, a conduta pessoal ganha centralidade, devendo afastar-se do desequilíbrio, sendo este o marcador central da patologia. Adverte ainda o intelectual que a partir daí a psiquiatria desiste de encontrar os delírios ou a demência

atento a determinados grupos – que conotavam ameaças sociais –, entre eles, os idiotas/loucos (sobretudo, quando empobrecidos): “Influenciada por Lombroso, a antropologia criminal concluía que a delinquência e a miséria seriam características de uma linhagem humana inferior, do ponto de vista tanto moral quanto intelectual” (Lobo, 2023, p. 61).

Os cegos, surdos e as pessoas com deficiência física, embora distantes de gozarem de prestígio e *status* social ao longo da história — os surdos, devido às barreiras comunicativas, também foram, em dado momento, identificados com idiotia e potencial agressivo —, sem desconsiderarmos as injustiças aferidas a tais grupos identitários, afastam-se da deficiência intelectual, cujos sujeitos parecem colecionar mais violências sofridas que os demais. Lemos em Lobo (2023): “Menos frequente que o idiota e o imbecil, a figura do surdo-mudo embrutecido pela falta de linguagem, diminuindo-lhe a inteligência, encontra lugar nos discursos dos alienistas” (p. 62). Havia ainda a crença, por parte da Medicina, de que a educação seria capaz de moldar as capacidades intelectuais, bem como os comportamentos morais dos surdos (Lobo, 2023). Isso, evidentemente, colocou (e, ousamos dizer, ainda coloca) as pessoas com deficiência intelectual num lugar de menor valor, sobretudo, pela característica dificuldade em operar racionalmente (ou no padrão esperado) em uma sociedade cada vez mais racionalizada. Nesse sentido, Adorno (1995) destaca a supervalorização da técnica. Ou seja, racionalidade refinada em seu aspecto instrumental, porém esvaziada de humanismo: “No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar” (p. 133). Para o autor, tal relação, que investe mais em máquinas (racionalmente programadas) do que em seres humanos, é adubada pelo processo de civilização: “(...) quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz” (p. 133). Contudo, tais alertas não indicam que Adorno era contrário à racionalidade. Para ele, a emancipação do ser humano vincula-se diretamente ao racional, à conscientização. Porém, outro conceito lhe é caro, o da experiência, permitindo sensibilidade frente ao conhecido, negando-se a encapsulá-lo no invólucro da frieza. Prossegue: “(...) pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (p. 151). Seus chamamentos não reverenciam o que é anticivilizador ou antirracional: alertam sobre as brutais fissuras também deixadas por essas bases – racionalidade e civilização – tão evocadas e desejadas.

Mas, como dissemos, trazer no corpo a deficiência física, a surdez ou a cegueira, é também causar

para justificar a loucura. Os comportamentos desajustados passam a caracterizar o anormal, o sujeito da Psiquiatria. A crença nos futuros perturbadores da ordem, biologicamente definidos, autorizará parcela dos eugenistas a defender sua extinção, controlando casamentos consanguíneos e esterilizando os “anormais” (Lobo, 2023).

estranhezas, provocar adaptações, exigir novas comunicações, mobilizar outras ferramentas e conhecimentos. Para tal, a escola – o ambiente das nossas reflexões a partir de Kunz, mas sabemos que não só ela – precisa romper a normatividade corporal. São outros corpos, com suas idiossincrasias, ocupando legitimamente o ambiente escolar.

Compreendemos a deficiência para além dos marcadores biológicos, propomo-nos pensar como essas marcas atravessam vidas, hierarquizam pessoas, (des)qualificam existências. São questões que quando anunciadas – ou silenciadas –, emergem de preceitos culturais, políticos e sociais, extravasando leituras essencialmente anátomo-fisiológicas. As atuais agendas políticas não têm permitido⁷ que as sociedades negligenciem a pauta das pessoas com deficiências. Esses destaques importam no prosseguimento de uma leitura respeitosamente crítica do trabalho do estudioso da Educação Física.

Dito isso, lembremos que o livro *Transformação didático-pedagógica do esporte* veio a público no mesmo ano da Declaração de Salamanca, documento balizador das políticas e diretrizes vinculadas à educação inclusiva, do qual o Brasil é signatário. Portanto, se o debate ainda não alcançava as proporções atuais, despontava sua urgência no horizonte educacional. Recordemos ainda que já era possível ouvir os ecos de movimentos antecedentes, provocados pelas próprias pessoas com deficiências (Lanna Júnior, 2010), que reivindicavam seu lugar de direito. A Carta Magna de 1988 indica que a educação das pessoas com deficiência deve se dar preferencialmente na escola regular. O que significa dizer que se tais estudantes foram invisibilizados pelas produções educacionais (metodologias, propostas curriculares e avaliativas) é porque sempre preencheram (e legitimamente se recusam a continuar preenchendo) lugar considerado menor. Ou seja, equivocadamente foram tratados à margem, afinal, o direito de ocupar os bancos escolares já lhes era garantido, algo conquistado, não nos esqueçamos, a partir da organização política das pessoas com deficiências (Lanna Júnior, 2010), jamais uma benfeitoria.

Kunz busca tematizar o esporte na escola compreendendo-o como fenômeno multifacetado. Com isso, pretende transcender certa tradição ainda hoje presente, que o observa como prática a ser realizada, não necessariamente conhecida e transformada. Constrói críticas e aponta possibilidades transformadoras ao ensino do esporte convencional nas aulas de Educação Física escolar e, para tecer suas reflexões, pauta-se na Fenomenologia.

⁷ Longe da defesa romantizada da inclusão (social, escolar, no mercado de trabalho, no direito ao lazer e demais aspectos da vida) como algo simples, já concretizado, há de se reconhecer que o movimento das pessoas com deficiência não mais admite que sua comunidade seja ignorada. Ainda assim, sabemos das inoperâncias legais, das incompetências nos projetos de acessibilidade, enfim, dos inúmeros e injustificáveis entraves no cumprimento do que lhes é de direito, e que não se trata, o avanço em relação a esse estado de coisas, de favor.

Trato aqui de introduzir, após pequena análise do ensino dos esportes propostas pelas novas tendências da Educação Física Brasileira, uma reflexão teórica sobre os interesses e as preocupações, no âmbito da prática, de uma metodologia de ensino baseada na concepção que denominamos de “pedagogia crítico-emancipatória e didática comunicativa” (Kunz, 2004, p. 15).

Compreender o “mundo fenomenológico”, das interpretações naturais de um *se-movimentar* como correr, saltar, nadar, andar de bicicleta, etc., tem uma relevância didático-pedagógica muito grande, especialmente pelo entendimento de que este “mundo” se constitui para a criança e o adolescente numa forma muito especial de um “compreender-o-mundo-pela-ação”. A transformação didático-pedagógica do esporte deve, em parte, levar para esse mundo natural do *se-movimentar*, ou seja, resgatar o sentido fenomenológico do brinquedo e do jogo (...) O *se-movimentar* do homem é sempre um acontecimento fenomenológico relacional, uma relação intencional de ações significativas. O significado ou o sentido nessa relação dialógica é, assim, constituído na relação homem-mundo e não pode se localizar somente no lado do sujeito, ou somente no do objeto, mas justamente na mediação de sujeitos e objetos de homem e mundo (Kunz, 2004, p. 103-104).

O “mundo natural de *se-movimentar*” precisa ser entendido como construção social, o que implica particularidades para as pessoas com deficiência. Gisele Carreirão Gonçalves e Luciano Ricardo Souza (2022) debatem situações sobre a educação do corpo a partir de suas experiências profissionais com crianças e jovens com deficiências, essencialmente aquelas com deficiência intelectual ou no espectro autista. Brincar, jogar, significar e ressignificar objetos e brinquedos, são tarefas de grande exigência para várias delas e deles, não estão na ordem da espontaneidade. Além do mais, algumas demandas são demasiadamente incômodas, muitas vezes, como lidar com a frustração, partilhar, ceder, socializar. Sabemos que esses são aprendizados postos para todos nós, independentemente de vivenciarmos a condição da deficiência; mas para algumas pessoas, a rigidez de seus pensamentos e comportamentos, acabam levando ao descontrole desencadeado por situações que podem parecer simples (como dividir um objeto), mas que geram muito sofrimento. Da mesma forma, correr ou andar de bicicleta, para além do ato motor – aqui nos referimos à atividade biomecânica: equilibrar-se, pedalar, manusear o guidão – requer outros aprendizados: por exemplo, desviar-se de obstáculos ou de outrem e atenção para atravessar a rua, muitas vezes ignorados por aqueles e aquelas que estão dentro de alguns quadros diagnósticos.

Precisamos destacar esse aspecto, tão relevante no processo educativo e formativo de escolares com diagnóstico de deficiência intelectual ou de transtorno do espectro autista (TEA) – cada um, aliás, com suas particularidades, pois o diagnóstico não torna homogêneas todas essas pessoas, tampouco suas experiências. Dada as peculiaridades e inúmeras interrogações que temos sobre o universo dessas pessoas, não nos é possível afirmar tão categoricamente que o *se-movimentar* sempre é uma vivência encharcada de intencionalidade e de significados.

Identificamos que, em grande medida, Kunz se apoia nas contribuições de Andreas Trebels (2003),

segundo o qual o “se movimentar” é composto de intencionalidade⁸, portanto, coloca-se como expressão da existência humana. Não haveria em tal caso (numa visão fenomenológica) dicotomias corpo/espírito, ser humano/mundo. Para o autor, o sujeito que se movimenta (também denominado “ator”) relaciona o ato de movimentar-se com o de perceber, ambos atrelados ao meio em que vive: “A capacidade humana de movimentar-se ganha então uma dimensão existencial, como forma singular e original de relação com o mundo, que pode ser designada na experiência de cada um” (Trebel, 2003, p. 256).

Por seu turno, Kunz (2004) diz: “(...) meu principal propósito é anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdo e de método, como nas suas condições de possibilidade, na prática pedagógica” (p. 8). E segue:

(...) procuro fazer neste livro uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua “transformação didático-pedagógica” e de tornar o ensino escolar uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada (p. 9-10).

A transformação proposta aqui é pensada para os/as estudantes que não possuem diagnóstico de deficiências, posição que em nada diminui sua importância. Ao contrário, oferece pistas e deixa espaço, ainda que não deliberadamente, para a elaboração de trabalho pedagógico mais inclusivo. É preciso perguntar, anteriormente à necessidade da competência crítica e emancipada, se de fato todos os alunos e alunas nas escolas detêm esse potencial, mesmo se entendermos a autonomia⁹ como processo e não, normativamente, como uma meta fixa a ser alcançada. Não estamos, portanto, advogando que todos e todas com algum diagnóstico de deficiência sejam incapazes de tornarem-se críticos e emancipados, mas parece-nos correto destacar que alguns sujeitos não chegarão lá ao longo de suas vidas, pelo menos não nos modelos convencionais. Pois, pensando naqueles e naquelas que serão durante toda a vida tutelados (nem todos os diagnósticos levam à tutela permanente) por conta de sua condição de pessoas com deficiência(s), questionamos a possibilidade de enxergarem-se como agentes e autores/autoras de suas

⁸ “Intencionalidade, para a Fenomenologia, não significa apenas o movimento do ser humano na direção de um objeto, mas também um movimento pré-consciente e pré-racional (...)” (Trebel, 2003, p. 260).

⁹ Aqui cabem algumas palavras situando a autonomia no debate do modelo social da deficiência. Para os intelectuais pioneiros deste movimento, os da década de 1970, a autonomia era um conceito caro. São eles também os vanguardistas dos estudos sobre deficiência, coadunando os debates político e acadêmico (Diniz, 2003). A chegada das feministas nos estudos sobre deficiência, nos anos de 1990, vai inaugurar o que é conhecido como a segunda geração (Martins e Monteiro, 2020). Debora Diniz (2003) assim como Juliana Silva dos Santos Martins e Janete Lopes Monteiro (2020), explicam que estas novas personagens vão introduzir à pauta questões sensíveis à agenda feminista, colocando em xeque o conceito de autonomia e propondo a inclusão do conceito de interdependência. Suas defesas estão vinculadas às pessoas com deficiências severas – mas também às crianças, doentes crônicos ou ainda aos idosos – as quais dificilmente atingirão o estágio da chamada autonomia. Defendem elas que a interdependência e o cuidado são inerentes ao ser humano, ninguém é autônomo e independente por toda a vida. Logo, diante de tudo o que preservam, compreendem que estar envolvido em uma relação de interdependência – que é também afetiva e todos e todas nós a vivenciaremos em algum momento de nossas vidas, não só em situações extremas – não traz nenhuma conotação de subalternidade.

próprias vidas.

O que agrava a situação, como reconhece o próprio Kunz, é o sucesso do caminho para a crítica não depender apenas de opção didática, o que pode ser intensificado no caso das pessoas com deficiência. Isso torna a superação da tradição esportiva, que supõe seu entendimento como expressão das relações sociais, ainda mais difícil ou mesmo impossível. Afinal, segue a normatividade (seja corporal, intelectual, social, econômica), a exemplo da seguinte reflexão:

O fato de a Educação Física utilizar-se de conhecimentos produzidos com o movimento humano com essas finalidades de alcançar o máximo de rendimentos não precisa ser totalmente impedido. Basta que esse conhecimento seja utilizado na perspectiva de sujeitos constituintes de real objetivo e subjetivo, onde se respeita e se fomenta a subjetividade crítica e as possibilidades dos sujeitos se pensarem como agentes e autores de suas próprias vidas e de seu mundo. Assim, atuando-se como uma cultura hegemônica como o esporte, por exemplo, é possível que pelo esclarecimento crítico e pela transformação didático-pedagógica de elementos mais autoritários e complexos de serem realizados pela maioria, a promoção de subjetividades críticas e emancipadas possa ser alcançada. Com isso transforma-se o mundo objetivo e autoritário de movimento em um mundo fenomenológico e crítico de movimentos (Kunz, 2004, p. 101-102).

O autor traz sua preocupação em pensar a prática pedagógica para além do lugar do conhecimento na escola, o que em hipótese alguma exime a Educação Física da responsabilidade de ensinar:

Afinal, compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, ainda, a capacidade da interação social e comunicativa. Implica dizer que o esporte, na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, mas sim estudado (Afinal, para que se vai à escola?), o que passa a ser uma exigência um pouco mais “pesada” do que a simples prática (Kunz, 2004, p. 36).

Seguindo com a leitura, percebemos o reconhecimento de que o esporte é um fenômeno social de extrema importância: “Fica evidente que o esporte é em todas as sociedades atuais um fenômeno extremamente importante. Defrontamo-nos com ele a toda hora e em todos os instantes, mesmo sem praticá-lo” (Kunz, 2004, p. 22). O autor prossegue, afirmando que:

(...) atualmente, em qualquer situação onde o esporte é praticado e independentemente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. Isso coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte.

O esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo o mundo, pelo menos no sentido econômico. São investidas somas extraordinárias para que resultados cada vez melhores sejam alcançados. E a ciência que está à sua disposição não é uma ciência com interesse no ser humano ou na dimensão social do esporte mas com um interesse tecnológico e de rendimento. Essa ciência toma os indivíduos praticantes desse esporte como objetos de manipulação, objetos à sua disposição, para “trabalhá-los” de forma externa a eles próprios, ou seja, sem a sua participação efetiva na busca de soluções para o aperfeiçoamento físico-técnico. A participação subjetiva dos praticantes do esporte de alta *performance* fica cada vez mais reduzida aos atletas de elite, conforme a dinâmica das “fábricas de campeões”, que são os modernos centros de treinamento esportivo. Alguns técnicos, inclusive, reconhecem que essa “produção industrial” a longo prazo traz prejuízos também para o rendimento de alguns atletas (Kunz, 2004, p. 23).

É discutível, portanto, se o ensino do movimento, seguindo os princípios do esporte normatizado e de competição, pode servir para finalidades pedagógicas com intencionalidade educacional crítico-emancipatória. Deve haver no mínimo, como procuro mostrar neste trabalho, uma “transformação didático-pedagógica” dos seus elementos básicos — como os movimentos padronizados e as regras preestabelecidas de execução, para poder-se utilizá-lo como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar. Sua importância cultural e social é sem dúvida inquestionável, porém, isto não garante a sua legitimidade no contexto escolar em profundas transformações (Kunz, 2004, p. 84-85).

Deste modo, é preciso compreender o que intenciona Kunz com o esporte na escola:

(...) os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte, atualmente, são: o rendimento (Para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola], estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e o consumo no esporte e seus efeitos.

Onde pretendo chegar, enfim, é ao questionamento: sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola? (Kunz, 2004, p. 25).

Pretendo atingir as relações práticas do ensino do esporte. Um esporte que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva (...). Para tanto, exige-se uma compreensão do fenômeno esporte, que deve ir além da sua efetividade prática, como pretendem todos os teóricos da nova tendência na Educação Física brasileira, embora ainda não se saiba exatamente como. O fenômeno social do esporte, para poder ser transformado numa atividade de “interesse real” a todos os participantes, deve ser compreendido na sua dimensão polissêmica. Isso significa, que compreender o esporte nessa dimensão deve abranger também, conforme Brodtmann/Trebels (1979): 1. ter a capacidade de saber se colocar em situação de outros participantes no esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas “devidas” competências ou habilidades para a modalidade em questão; 2. ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (a mercantilização do esporte, por exemplo); 3. saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio dessa visão crítica poder avaliá-lo (Kunz, 2004, p. 29).

Tais recortes visam ilustrar o que cogita Kunz com o ensino-aprendizagem do esporte em ambiente escolar, ou seja, qual seria seu papel na escolarização, por meio da disciplina Educação Física, de crianças e jovens. Para tanto, o autor localiza o lugar de onde fala, expõe conceitos que lhe são caros para pensar a educação:

A estrutura básica para uma pedagogia do ensino dos esportes, dessa maneira, deve estar apoiada em dois aspectos teóricos: o aspecto da *teoria crítica*, em que pressupostos teóricos com base em critérios de uma ciência humana e social, sem ser positivista ou tecnológica, formam os alicerces do conhecimento para um agir racional-comunicativo; e o aspecto da *teoria instrumental*, que deve fornecer os elementos específicos de uma pedagogia crítico-emancipatória nas suas sequências e nos seus procedimentos regrados (Kunz, 2004, p. 30).

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer,

reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida (Kunz, 2004, p. 31).

Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo (Kunz, 2004, p. 32).

(...) pretendo aqui, chamar de *emancipação* esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação.

O uso da razão crítica é, assim, a capacidade de avaliação e análise intersubjetiva das condições de racionalidade (Kunz, 2004, p. 33).

Chamamos a atenção para os trechos selecionados, que tratam da emancipação. Racionalidade, crítica, avaliação, reflexão, são predicados inegociáveis no projeto pedagógico aqui em debate – como, de resto, em toda a tradição pedagógica ocidental, a exemplo, em maior ou menor medida, do programa da *Bildung* (Humboldt, 2023). O que, de algum modo, esboça uma escola homogênea, com alunado capaz de responder (não responder não é aventado) sincronicamente, o que sabemos não ser possível na dinâmica escolar. Nem sempre todos os alunos e alunas poderão alcançar os objetivos em questão, em especial, os/as com diagnóstico de deficiências, porém não só eles e elas. Chegar à experiência da autonomia/emancipação exige ferramentas nem sempre presentes, entre elas, o desejo orientado em sua direção. Essas dificuldades não anulam a importância de tal busca, para a qual o trabalho de Kunz traz grande contribuição.

Alguns e algumas estudantes, por conta de sua deficiência intelectual, possivelmente não atingirão o que Kunz chama de emancipação, sobretudo, quando o autor evidencia a necessidade das condições de avaliação e análise de cada sujeito, intimamente imbricadas com a razão. Lembremos que a “razão” que nos orienta no pensamento, geralmente, remete à normatividade intelectual, como o trecho a seguir reforça:

(...) ao induzir a autorreflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção autoimposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (Kunz, 2004, p. 36).

Novamente estamos diante do dilema: e para aqueles e aquelas que dificilmente atingirão a autorreflexão? Para eles e elas será possível a “transformação didático-pedagógica do esporte”?

“Se movimentar”: o anúncio de um diálogo com o Mundo

Como já sugerido, Kunz (2004) preocupa-se com o ensino do esporte para além da dimensão

meramente prática, para que também seja dado ao aluno e à aluna o direito de conhecer o fenômeno em dimensão teórica:

Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isso implica que no ensino além do trabalho produtivo de treinar habilidades e técnicas – que nunca deixam de ser importantes – devem ser considerados dois outros aspectos que, em muitas instâncias, são mais importantes. Trata-se da *interação social* que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizado enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa. E quando este processo se desenvolve sob a orientação de uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria *linguagem*. Na Educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo (p. 36-37).

Para Kunz, com base em contribuições de Jürgen Habermas, o processo ensino-aprendizagem deve ser entendido sob três categorias: trabalho, interação e linguagem, por sua vez casadas com três competências: objetiva, social e comunicativa.

Para a competência objetiva vale que o aluno precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte.

Enquanto competência social penso, especialmente, nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais. No caso do esporte, especialmente, a competência social deve atuar, também, no sentido de desvelar diferenças e discriminações que se efetivam através da socialização específica para os sexos e que nessas aulas normalmente são reforçadas pela formação de turmas masculinas e turmas femininas. (...) Enfim, a competência social deverá contribuir para um agir solidário e cooperativo, deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e fazê-los sentir-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes. Isto naturalmente, não pode acontecer sem reflexão e sem muita comunicação em aula, ou seja, é pelo pensar e falar, enquanto competência comunicativa, que as estruturas para as interações humanas bem-sucedidas se estabelecem.

Para a competência comunicativa vale lembrar, inicialmente, que a linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação do ser humano. As crianças, especialmente, comunicam-se muito pelo seu *se-movimentar*, pela linguagem do movimento. Para o desenvolvimento da competência educacional crítico-emancipatória como aqui pretendo, o desenvolvimento da competência comunicativa exerce um papel decisivo (Kunz, 2004, p. 40-41).

Há acima o prenúncio da identificação e consequente problematização acerca das atitudes preconceituosas perante as diferenças, nesse caso endereçadas às de gênero. Aponta-se para a necessidade de investimento pedagógico edificado na solidariedade e cooperação. Neste íterim, a

competência comunicativa tem peso grande para o autor, de modo que suas reflexões se estendem sobre ela. Todavia, uma passagem, em especial, merece nossa atenção:

O uso da linguagem no processo de ensino deve ser orientado para que o aluno aprenda a passar do nível da “fala comum” sobre fatos, fenômenos e objetos, para o nível do discurso. No discurso, segundo Habermas (1981), devem ser partilhadas as chances de participação nas ações de fala, onde todos têm as mesmas chances de expressar suas ideias, suas intenções e seus sentimentos (Kunz, 2004, p. 42).

Importante a posição do autor ao defender a ação comunicativa para além da linguagem verbal – assevera ele que “(...) o ‘ser corporal’ do sujeito se torna linguagem (...)” (Habermas *apud* Kunz, 2004, p. 37). Por outro lado, reconhecemos igualmente o valor atribuído à oralidade em nossa organização escolar e social. Carga que também é abastecida por Kunz, ao advogar a favor do discurso, entendido como estágio mais refinado que falar. A escola, no entanto, não é construída somente por alunos e alunas que falam por meio do recurso oral.

Atualmente temos surdos e surdas em seu interior, que, muitas vezes, não possuem intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua materna da comunidade surda. Giselly dos Santos Peregrino e Alessandra Gomes da Silva (2019) nos auxiliam na argumentação sobre as urgências dessas pessoas e do reconhecimento de sua língua. As autoras alertam sobre a importância da valorização da língua de sinais em diferentes esferas da vida, entre elas, a escolar. Nesse ambiente, tal língua assume papel fundamental no processo ensino/aprendizagem, o que defendem não se tratar de postura assistencialista, mas de justiça para com esse grupo, inclusive, marcando o exercício do direito à cidadania. Lembram ainda que a comunidade surda legitimamente reivindica a presença de intérpretes em diferentes espaços sociais, bem como o conhecimento básico da língua de sinais pelo corpo técnico que lhe presta atendimento direto, como na área da saúde. Adicionam a necessária presença de profissionais surdos em museus e bibliotecas, mediando as experiências singulares nesses locais. Somam-se a isso as queixas referentes às ausentes legendas nos audiovisuais, comprometendo as possibilidades culturais e formativas.

Nesse contexto, não podemos falar em igualdades de chances de expressão de ideias, intenções, bem como sobre igualdade na participação nas falas e nas decisões. Aqui outro aspecto tematizado pelas autoras merece nossa atenção: criticam o equivocado entendimento de que todas as pessoas surdas realizam com maestria – erroneamente compreendida como competência inata – a chamada “leitura de lábios”, banalizando a comunicação entre elas e ouvintes. Assim como a todo instante se tem a linguagem como elemento primordial para a pedagogia crítico-emancipatória, por sua didática comunicativa, há de

se considerar que surdos e surdas são para nós estrangeiros e estrangeiras, e vice-versa¹⁰. Logo, parece-nos que sem o domínio de Libras por todos e todas da escola, ou pelo menos um/uma intérprete, tal influência metodológica ficará prejudicada. Nos termos de autor importante para Kunz, Jürgen Habermas (2022), nessa lacuna comunicativa estaria suspensa uma das pretensões de validade da situação ideal de fala, de que todas as pessoas participantes interajam em língua comum ou entre elas compreensível. Ou seja, sem reconhecimento de Libras e da necessidade de que seja ela incorporada como idioma legítimo e passível do domínio de todas as pessoas na escola, não há situação de ensino-aprendizagem possível. Se o grande intelectual alemão não se refere à Pedagogia, seu modelo para a construção democrática é um indicador poderoso e vai ao encontro das assertivas de Kunz.

Para Kunz, sua proposta está pensada para um ser “real”. Um ser que necessita “se-movimentar”:

O objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se-movimentar do homem, o que não implica num abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar (Kunz, 2004, p. 67).

Ao elaborar a ideia de “se-movimentar” evoca a história de vida dos sujeitos, nos autorizando incluir as deficiências como possibilidade nesse amplo repertório da Humanidade. Trazer tal categoria — deficiências, no plural — instaura um pensar que extrapola a normatividade no movimento humano, pois está posto também para corpos que subvertem a corponormatividade (Mello e Nuernberg, 2012), conceito gestado nos estudos sobre deficiência. Na perspectiva do modelo médico de deficiência — que tem como questionador o modelo social da deficiência —, os corpos com deficiência(s) são vistos como necessitados de correção, pois apresentam defeitos, marcados pelo escape à normatividade. Consequentemente, são eles quem denunciam a não existência de um sujeito universal, pensado a partir do corponormativo, como ressaltado pelos estudos sobre deficiência. Portanto, o “se-movimentar” precisa ser debatido a partir de sua multiplicidade: quem corre com perna protética, quem nada com os braços amputados, quem joga futebol com o recurso do guizo introduzido na bola, são alguns, entre muitos exemplos possíveis.

Ainda sobre o “se-movimentar”, Kunz traz o conceito de “cultura do movimento”, sobretudo, por defender que por meio do movimento o sujeito dialoga com o Mundo:

¹⁰ Peregrino e Silva (2019) defendem a interculturalidade, ou seja, discorrem sobre o encontro entre duas culturas — a surda e a não surda — sem que estejam hierarquizadas, mesmo considerando a hegemonia de uma (não surda), o que não deve impedir que coexistam socialmente (o que inclui o ambiente escolar) de maneira respeitosa.

Assim, para Dietrich/Landau (1990, p. 88), todas essas atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações, “tudo isto podemos definir, como a *cultura do movimento*” (Kunz, 2004, p. 68).

Outra afirmação importante sustenta ser “(...) uma irresponsabilidade pedagógica que, pelo ensino escolar, se fomenta no aluno vivências de insucesso ou fracasso” (Kunz, 2004, p. 70). Tal posicionamento nos parece relevante, especialmente nos tempos atuais, em que as escolas recebem mais alunos e alunas com diagnósticos de deficiências, o que sugere significantes experiências de fracasso¹¹, seja em Matemática, Língua Portuguesa, Artes, ou Educação Física. Contudo, Kunz não apontou possibilidade do não fracasso àqueles e àquelas para os quais o *se-movimentar* não está circunscrito à normatividade.

De saberes mobilizados a saberes silenciados

O livro a que estamos dedicados traz ainda a ideia de “sentido/significado” na prática dos esportes a partir de sua transformação didático-pedagógica. Esse binômio estaria pautado nos seguintes itens:

- a) o *sujeito*, o ator ou atores, da encenação esportiva; de acordo com as suas vivências e experiências de corpo e movimento;
- b) o *mundo do movimento* e dos *esportes* que pela encenação precisa ser criticamente compreendido;
- c) as diferentes *modalidades* de encenações do esporte no sentido histórico e sociocultural;
- d) o *sentido/significado* como determinação normativa, que indicam as “pretensões de validade” para cada encenação esportiva.

Evidentemente, a concepção de ensino para a tarefa pedagógica da encenação do esporte deverá se orientar numa perspectiva antropológica *problematizadora* do ensino.

(...) Assim, na problematização do ensino pretende-se:

- 1) evidenciar e esclarecer o problema básico na encenação do esporte;
- 2) destacar a importância das situações de encenação e seu significado individual e coletivo;
- 3) favorecer a responsabilidade individual e coletiva no processo de encenação do esporte;
- 4) aceitar diferentes soluções para diferentes situações de encenação;
- 5) orientar-se nas vivências e experiências subjetivas dos participantes, para problematizar sempre novas situações (Kunz, 2004, p. 74).

Para Kunz, a pedagogia crítico-emancipatória não se resume num “saber-fazer”, mas abrange o “saber-pensar” e o “saber-sentir” (2004, p. 75). Outro limite envolve falta de discussão aos alunos e alunas com deficiências e, nesse caso, chamaremos a atenção para os/as deficientes intelectuais, pois possivelmente a dimensão do “saber-pensar” não esteja tão acessível àqueles e àquelas com prejuízo

¹¹ Não consideramos que os fracassos escolares são unicamente dos/das estudantes com diagnósticos de deficiências. Tampouco acreditamos que as experiências pedagógicas desses sujeitos — com deficiências — sejam sempre marcadas pelos erros. Sabemos que inúmeras outras complexas questões inscrevem os insucessos acadêmicos cotidianamente. Porém, nossa atenção neste trabalho volta-se a esses grupos que saíram de instituições especiais e hoje integram o alunado da escola regular.

intelectual. Para os/as diagnosticados com deficiências, o conjunto dos três “saberes” proposto por Kunz nem sempre se fará presente. Ademais, o “saber-sentir” talvez seja a categoria com maior possibilidade de vivência a todos e todas. Pois sentir não estará necessariamente vinculado a algum diagnóstico; logo, reconhecemos a riqueza dessa extensão do saber, que se abre para um horizonte pedagogicamente mais inclusivo. Essa é, aliás, dimensão frequentemente esquecida na escolarização. No entanto, para o deficiente físico ou cego, podem-se restringir as oportunidades do “saber-fazer”, e o deficiente intelectual encara possíveis limitações no “saber-pensar”.

Na letra “a”, da citação precedente, sobre as encenações esportivas, bem como as possibilidades experienciadas pelos diferentes corpos, lembramos que a segunda geração de intelectuais dos estudos sobre deficiência (Diniz, 2003; Martins e Monteiro, 2020) atenta para a importância de se admitir que alguns sujeitos, pela severidade de sua deficiência, serão privados de algumas experiências, que independem de adaptações sociais, a exemplo das rupturas arquitetônicas. Esse reconhecimento é fulcral ao debate sobre pessoas com deficiências, assumindo a pluralidade dessas vivências e suas urgências. Assim, em respeito a alguns/algumas estudantes, insistimos que protagonizar (mesmo usando recursos adaptativos) nos enredos esportivos não está dado como possibilidade a todos os seres humanos. Alguns, quando muito, participam como espectadores (novamente nos remetendo ao debate do *sentir*). Se sabemos que esses casos não são a regra, selemos compromisso com eles, reconhecendo-lhes a devida visibilidade e sinalizando nossas limitações metodológicas (certamente não só da Educação Física) para com eles atuarmos.

Prosseguindo suas reflexões, o autor contextualiza os problemas da formação profissional envolvendo Educação Física e seus desastrosos efeitos na escola:

Os cursos universitários de formação profissional do professor de Educação Física, na tentativa de formar especialistas do esporte, ensinando a estes profissionais a mais especializada e evoluída tecnologia científica dos esportes, formam, na verdade, indivíduos leigos para o exercício da profissão de professor de Educação Física na maioria das escolas brasileiras. Provavelmente, na escola, nem o aluno nem o diretor, fará qualquer distinção entre o trabalho prático realizado por esse profissional com curso universitário e de uma pessoa qualquer que goste de ginástica e dos esportes (Kunz, 2004, p. 83).

Podemos ler ao longo de sua obra a constante preocupação com a subjetividade dos/das protagonistas do processo educativo. Propõe, sobretudo, a emancipação mediante o movimento:

Para que o fator subjetividade no ensino de movimentos seja considerado, torna-se necessário,

acima de tudo, que o ensino se concentre sobre a pessoa, a criança, o adolescente que *se-movimenta*, e não sobre os movimentos destas (Kunz, 2004, p. 108).

A subjetividade pode ser entendida, assim, como este processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto, numa relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Neste desenvolvimento os indivíduos se encontram e se confrontam com mecanismos hegemônicos que desafiam e pressionam o indivíduo para uma forma de desenvolvimento estereotipado (Kunz, 2004, p. 109).

Apesar de tamanha atenção com a subjetividade, com o sujeito que pensa, age e faz, do enorme compromisso com a emancipação dos sujeitos, da responsabilidade em dedicar sua obra à reflexão da prática pedagógica, buscando uma prática real, não abstrata, Kunz, em suas 160 páginas, não menciona a existência de alunos e alunas com deficiências, igualmente sujeitos das escolas e subjetivados/as (também) por esta condição.

Por fim, gostaríamos de recortar um último trecho de sua obra:

As situações e os arranjos materiais devem, nesse sentido, apresentar desafios e estímulos aos alunos para envolver-se na experiência. Essa experiência costuma trazer excelentes resultados com alunos das séries iniciais, até as sextas séries. A partir disso, pelas inúmeras experiências de insucesso da maioria dos alunos, assumindo, assim, o papel de fracassado, do derrotado, é difícil criar situações ou arranjos materiais que possam estimular suficientemente a todos (Kunz, 2004, p. 141).

Podemos então entender que essa pedagogia não tenha sido pensada para aquele e aquela que não pode correr, saltar, equilibrar-se, agarrar, jogar bola, pular corda, por conta de alguma(s) deficiência(s). Pois, ao que tudo indica, para os alunos e alunas com deficiências, substancialmente prejudicados/as nas suas práticas nas aulas de Educação Física, resta pouca esperança de viverem experiência pedagógica com conteúdos crítico-emancipatórios.

Considerações Finais

Nossa intenção foi de convidar o leitor e a leitora a pensarem sobre a Educação Física escolar proposta a partir da metodologia crítico-emancipatória para os alunos e alunas com diagnósticos de deficiências incluídos nas escolas regulares.

Se fizemos algumas provocações (e sim, as fizemos!), isso se deu pelo nosso engajamento com a educação de pessoas com deficiências que conquistaram o direito à escolarização, não mais confinados às instituições especializadas. Compreendemos que tal direito, que deve ser encarado por toda a sociedade,

tem compromisso ético e político. Isso exige atitude vigilante permanente, capaz de identificar omissões, causar rupturas, propor outros paradigmas.

Se por um lado a metodologia crítico-emancipatória nos permitiu emitir críticas, a partir de brechas encontradas, ao considerarmos a relevância dessa obra como uma das balizadoras da práxis pedagógica dos professores e professoras de Educação Física nas escolas, também reconhecemos que nos referimos a empreendimento intelectual com temas latentes de sua época, embora datado, ainda capaz de registrar seu vigor e atualidade discursiva. Por outro lado, isso significa que Kunz, no auge de sua elaboração, não foi tocado pela efervescência do debate da inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências.

Não se trata de atribuir-lhe culpa, mas de observar seu trabalho como expressão de momento histórico em que as pedagogias críticas, ao se formularem, não olharam para as pessoas com deficiência. Como já mencionado, desde a década de 1980 esses sujeitos, por meio de seus coletivos, têm se levantado contra a invisibilidade que historicamente se lhes destina. Apagamento reforçado pela educação quando ela se cala diante desse alunado e suas especificidades.

Kunz, com seu legado para a Educação Física escolar brasileira, nos inspirou a pensar contra uma hegemonia corponormativa. Sua teoria combativa (contra o modelo hegemônico do esporte imperando nas escolas), que celebra a criticidade, a emancipação, a razão e a comunicação, nos apresentou um grande paradoxo: suas preposições não partem de um sujeito normativo? Não estaríamos diante de mais um confronto entre o hegemônico – corpo – e o não hegemônico? Sua narrativa potente, defensora do “se movimentar”, não tem contemplado aqueles e aquelas que se movimentam com próteses, cadeiras de rodas, bengalas ou ainda com suas estereotipias.

Como construir uma Educação Física de sucesso para quem usa cadeira de rodas, em contexto escolar com maioria sem deficiência física? Como garantir experiência em partida de futebol para um cego, numa turma de videntes? Ou seja, como transgredir o modelo hegemônico do esporte fomentando prática capaz de acolher diferenças, nesse caso, com alguma deficiência? Estaríamos dispostos a propor que aqueles e aquelas sem deficiências aprendam e joguem a partir das regras e das possibilidades dos que têm em sua condição a marca da deficiência(s)? E nesse caso, não estaríamos então migrando para o modelo do paradesporto? O paradesporto, em última análise, também não assume (para-)hegemonia? Isso então nos levaria a transformação didático-pedagógica do paradesporto? Propositadamente inflamamos o debate por aqui, para dar a devida visibilidade à problemática, que é real e está capilarizada nas quadras

(quando há!) das escolas. Sabemos que falar sobre inclusão escolar não é (nem pode ser) debate simples, o que justifica nossa intenção de igualmente abordar a temática com o rigor que lhe cabe no cenário da Educação Física escolar.

Esse hiato é identificado devido à importância do trabalho para a área. Reconhecemos que seus pressupostos impulsionam outras miradas, outros questionamentos. Também nos lembra a velocidade dos processos históricos, das conjunturas políticas, das reelaborações conceituais. São os registros que, contextualizados, podem ser reeditados a partir das pautas sociais, das urgências educacionais, numa reatualização constante. Provocam, assim, incessante indagar, pouco afeito ao comodismo, em convite a novas elaborações.

Todavia, intriga-nos pensar que a área, em suas formulações metodológicas, vem tão timidamente avançando na discussão, acanhamento incabível diante da força e da premência com que a questão vem instalando-se. Ainda não conseguimos tratar, no âmbito didático-metodológico, como efetivamente pensar, propor e avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas com deficiências nas aulas de Educação Física escolar. Aqueles e aquelas que atuam nas escolas, que a problematizam academicamente, que têm a responsabilidade com o ensino da Educação Física, seu currículo e a avaliação por vezes têm tomado de empréstimo os saberes acumulados e produzidos por áreas fronteiriças (Pedagogia, Psicomotricidade) para assumir o projeto de inclusão escolar das crianças e jovens com diferentes diagnósticos de deficiências. Porém, uma proposição neste sentido, que se ocupe de maneira franca e solidária com os/as agentes – profissionais, alunos e alunas – da escola, a partir da singularidade da educação do corpo, ainda não está no horizonte.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Wolfgang Leo Maar (trad.). São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

ADORNO, Theodor W. Educação ---- Para quê? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Wolfgang Leo Maar (trad.). São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995. p. 139-154.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL, **Declaração De Salamanca**. Dispõe sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

DINIZ, Debora. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. **Serie Anis**. Brasília, julho, p. 1-8, 2003.

FOUCAULT, Michel. Aula de 12 de fevereiro de 1975. In: FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Eduardo Brandão (trad.). São Paulo: Martins Fontes, p. 173-210, 2002.

GONÇALVES, Gisele Carreirão. **Dos saberes da Educação Física escolar e suas (im)possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92337>. Acesso em: 27 jul. 2026.

GONÇALVES, Gisele Carreirão; SOUZA, Luciano Ricardo. **O serviço de hidroterapia da Fundação Catarinense de Educação Especial: anunciando sua identidade e compartilhando saberes**. São José: FCEE, 2022. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/publicacoes-da-fcee>. Acesso em: 27 jul. 2026.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa** (2 vol.). São Paulo: Unesp, 2022.

HUMBOLDT, Wilhem von. **Escritos sobre formación y lenguaje**. Cidade do México: Guillermo escolar, 2023.

KUNZ, Elenor. O esporte enquanto fator determinante da educação física. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 4, n. 15, p. 63-73, jul/set., 1989.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. 6ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 02 abr. 2025.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MARTINS, Juliana Silva dos Santos; MONTEIRO, Janete Lopes. Contribuições da ética do cuidado para a construção de práticas de coensino emancipatórias. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CVR, p. 189-209, 2020.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, 20(3), p. 635-655, 2012. Disponível em:

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 28, Dossiê: Educação Física, Educação e Formação Humana/Artigos, e-52402, 2026.

<https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2026.

PEREGRINO, Giselly dos Santos; SILVA, Alessandra Gomes da. Interculturalidade em *That Deaf Guy*: uso de tiras para a problematização de estereótipos e preconceitos contra sujeitos surdos e sua língua de sinais. In: **Revista Contexto e Educação**. Ijuí: Editora Unijuí, ano 34, n 109, p 134-149, set/dez, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8348>. Acesso em: 27 jul. 2026.

TREBELS, Andréas Heinrich. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 249–267, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10234>. Acesso em: 15 jan. 2024.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Ana Regina Seno.

Revisão do abstract realizada por: Alexandre Diniz da Costa.

Revisão do resumen realizada por: Lucila Carneiro Guadalupe.