

## INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO POR MEIO DE RELAÇÕES DE MOVIMENTO

INTEGRATION/INCLUSION BY MEANS OF MOVEMENT RELATIONS

INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN POR MEDIO DE LAS RELACIONES DE MOVIMIENTO

Reiner **HILDEBRANT-STRAMANN** (Technische Universität Braunschweig — Deutschland)<sup>1</sup>

### RESUMO

A escola moderna é uma escola inclusiva onde todas as crianças têm o direito de apreender com igualdade de direitos. Isto também vale para a educação física. A educação física deve ser projetada de forma didática para que os alunos possam através de movimento desenvolver relações sociais. No artigo a hipótese é investigada, que relações de movimento entre pessoas se movimentando com condições muito heterogêneas só podem ser bem sucedidas, se o âmbito ideacional da tradicional prática de desportos (atração por meio da constatação da diferença igualitária) é abandonado em benefício de um movimentar e jogar mais orientado na solidariedade e em normas individuais. No artigo é discutido o que significa “diferente igualdade” nesse conjunto. No fim a pergunta está discutida o que significa comunhão bem sucedida numa perspectiva fenomenológica corporal.

### ABSTRACT

Today's school is conceived as an inclusive school where all children have the same right to learn no matter their personal circumstances. This also applies to Physical Education, a subject that should be designed in a didactic way so that students can develop social relationships through movement. In this paper, the following hypothesis is considered: relations of movement between children moving with very heterogenous conditions can only be successful if the ideational scope of the traditional sports practice (attraction through the egalitarian difference) is abandoned for the benefit of a movement and play more oriented in terms of solidarity and by individual norms. The article discusses both the meaning of "different equality" in this context and the question of what successful fellowship means in a phenomenological body perspective.

### RESUMEN

La escuela de nuestros días es concebida como una escuela inclusiva donde todo el alumnado tiene derecho a aprender en igualdad de condiciones. Esto es también aplicable a la Educación Física, que

<sup>1</sup> Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik. (Instituto de Ciencias del Deporte y de Pedagogía del movimiento.) Email, [R.Hildebrandt-Stramann@tu-bs.de](mailto:R.Hildebrandt-Stramann@tu-bs.de)

debe ser proyectada de una forma didáctica tal, que todos los alumnos puedan desarrollar relaciones sociales a través del movimiento. En este artículo se considera la hipótesis de que las relaciones de movimiento entre personas que se mueven en condiciones heterogéneas pueden (deben) necesariamente ser exitosas, sobre todo si se cambia la tradicional forma de interpretar la práctica desde el punto de vista deportivo (atracción por medio de la constatación de las diferencias entre iguales), en beneficio de un movimiento y un juego más orientado a la solidaridad y a las normas individuales. En este artículo se debate el concepto de “igualdad diferente” en este contexto. La cuestión de fondo que se plantea gira en torno al significado de una comunicación exitosa desde una perspectiva fenomenológica del cuerpo.

**PALAVRAS CHAVE.** Educação Física; inclusão; movimento; heterogeneidade; diferente igualdade.

**KEYWORDS.** Physical Education; inclusion; movement, heterogeneity; different equality.

**PALABRAS CLAVE.** Educación Física; inclusión; movimiento; heterogeneidad; igualdad diferente.

## 1. DIREITO

---

O tema implica o direito de integração/inclusão, no qual o aspeto da relação social, realizada por meio de movimento, entra no primeiro plano. Na prática atual de integração/ inclusão, as relações de movimento têm pouco peso. Aqui trata-se principalmente da promoção de crianças deficientes, respetivamente problemáticas no contexto regular escolar na aprendizagem das técnicas de cultura. A partir das minhas experiências de assistência a aulas eu caracterizaria a situação das crianças a serem integradas/incluídas como “juntos solitários”. “Relacionamento” e “movimento” quase não ocorrem na prática da pedagogia de integração/inclusão e também não no debate. Neste artigo quero apresentar o relacionamento e o movimento como elementos centrais de minha compreensão de integração/inclusão. Inicialmente compilei minha compreensão pedagógica de movimento de integração/inclusão nas seguintes cinco afirmações:

1. Somente por meio do adequado encontrar e treinar relações de movimento entre alunos não deficientes e deficientes/ problemáticos pode ser alcançada uma ideia de integração/inclusão no ensino escolar, que faz jus ao direito de um agir comum de todos os alunos. Como se dá isto?
2. Agir em comum só tem sentido em direção integração/ inclusão de deficientes e não deficientes se surgirem daí relações sociais que vão além do arranjo de ensino e da própria situação de aula. Como a aula pode estimular isto?
3. Somente através das experiências feitas de um proceder cooperativo bem sucedido entre não deficientes e deficientes no âmbito escolar pode, em nossa cultura, ser conseguida uma integração/inclusão também no âmbito extraescolar, que vai além de um puro lado a lado e dedicação caritativa.
4. O âmbito escolar: Enquanto a didática da pedagogia de integração fornece poucos exemplos concretos de verdadeira comunhão bem sucedida e é orientada em medidas de diferenciação interna, haverá pouca mudança no

ensino de movimento. Necessário é uma didática da “heterogeneidade praticante”.

5. Relações de movimento entre pessoas se movimentando com condições muito heterogêneas só podem ser bem sucedidas, se o âmbito ideal da tradicional prática de desportos (atração por meio da constatação da diferença igualitária) é abandonado em benefício de um movimentar e jogar mais orientado na solidariedade e em normas individuais (diferente igualdade).

O que significa “diferente igualdade” nesse conjunto?

## 2. O QUE É UMA RELAÇÃO DE MOVIMENTO E COMO ELA FUNCIONA?

---

Eu defino relação como uma ligação, como uma coesão que pode surgir entre pessoas e coisas.

Na língua alemã a palavra “relação (Beziehung)” contém também o verbo puxar (ziehen). Independente se a gente puxa algo para si ou atrás de si, se a gente faz alguém acompanhar (mitziehen) ou faz algo passar do lado da gente (vorbeiziehen), o verbo sempre descreve uma dinâmica de movimento entre dois pólos que de qualquer maneira estão ligados entre si e se influenciam mutuamente.

No sentido mais restrito, uma ação comum de pessoas sustentada pelo movimento e orientada em movimento é uma relação de movimento, se o movimento dos envolvidos os influencia mutuamente. O meio do movimento gera no caso a troca da correlação. Nisso surge uma tensão na interação, cujo elemento primário mantido é o movimento, com o qual as relações de movimento de um lado se distinguem (como amizade ou relações eróticas), mas por outro lado mostram semelhantes características de estrutura (p.ex., simpatia; atração social positiva; contato físico).

Exemplo: Capoeira pode ser descrito como um jogo de movimento mútuo entre dois parceiros. Uma pessoa sozinha não pode realizar Capoeira. É um jogo de movimento em que duas pessoas estão num constante diálogo de movimento. Um parceiro executa um movimento o outro parceiro responde, no qual ele se abaixa, desviando-se e por sua vez inicia um movimento para que o outro parceiro responde através do seu se-movimentar.

Uma relação de movimento pode ser estabelecida por meio de diferentes “canais sensoriais”, que transportam a “mensagem de movimento”. No passe de uma bola de voleibol para o parceiro, o movens (o meio de movimento) é a bola que põe os parceiros de movimento em relação. Na dança de pares a música é o movens, ou seja, o ritmo comum, que através do contato dos membros do corpo é estendido a uma relação de movimento. Assim, a observada direção do movimento e da velocidade da bola no passe de voleibol, dá a informação central ao parceiro de movimento, que procura encontrar uma correspondente resposta de movimento, contudo, também o ruído do toque de bola e a observação do movimento de correr e bater do parceiro tem muita importância na antecipação da reação de movimento. Basicamente estão à disposição os seguintes canais físicos para

estabelecer relações de movimento: ótico, acústico, corporal (tátil), cinestésico e o analisador estático-dinâmico. Importante para o êxito de uma relação de movimento é dar atenção “com todos os sentidos” aos sinais de movimento do ou dos parceiros de movimento e um adequado assimilar cognitivo na construção de uma figura (gestalt) de movimento em comum, que pode ser sentido como bem sucedido.

### 3. INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO NO ÂMBITO DO RACIOCÍNIO DIDÁTICO DE MOVIMENTO

A realidade de uma didática de movimento integrativa/inclusiva é caracterizada por dois pontos de vista, que só posso apresentar sucintamente. Eu denomino o primeiro raciocínio de “juntos solitários”. Nesse modo de pensar o desporto e a Educação Física são vistos como excelentes para processos de integração e inclusão. O outro conceito didático eu denomino como “bom suceder de comunhão por meio da heterogeneidade praticada”.

#### **3.1 “Juntos solitários”. Referente à desqualificação do desporto e da Educação Física para processos de integração e inclusão**

Investigações empíricas, p.ex. de Scheid (1995), comprovam que o desporto é extraordinariamente apropriado para diminuir preconceitos e distâncias sociais diante de deficientes. Na Educação Física a aceitação aumenta e em geral se constata mudanças de atitudes positivas nas pessoas não deficientes. Estes resultados foram obtidos num momento, em que deficientes e não deficientes em regra

- a) se movimentavam em dois mundos completamente separados, a saber, no mundo dos desportistas e no mundo dos desportistas deficientes
- b) se movimentavam em dois mundos de escola totalmente separados, o da escola regular e da escola especial (na Alemanha p. ex. existem escolas especiais para deficientes).

Ali, onde se movimentavam juntos, em regra era a psicomotricidade o conteúdo “ideal” de integração. Por exemplo, foram e são oferecidos cenários de aparelhos para a livre descoberta pelas crianças e resumido, que “no ensino do movimento psicomotor as deficiências nem caem em vista, porque cada criança encontrava algo correspondente às suas capacidades” (Destenay 1995, pag. 78; também Eggert 1994). Por isso, também parecia não mais necessário outras medidas de diferenciação, porque as crianças deficientes/notórias participavam tão bem como podiam, de acordo com suas capacidades.

Investigações empíricas do grupo de trabalho em torno de Lühmann e Weichert (2008) mostram, contudo, evidentes diferenças entre as crianças não deficientes e crianças deficientes ou notórias, que eu resumo como segue:

1. As crianças deficientes mal ou pouco se movimentam.
2. As crianças deficientes mal ou pouco estão incluídas em atividades dialógicas de movimento com outras crianças. Isto vale também para os acima mencionados cenários de movimento. Também nessa Educação Física de

argumentação explícita psicomotora os alunos/alunas deficientes são 'juntos solitários'.

O princípio metódico-didático, ao qual os representantes desse conceito da psicomotricidade se referem, é a diferenciação interna. Diferenciação interna se refere aqui às coisas em comum no grupo, com que se entende um com o outro na sala e uma participação no processo de aprendizagem do vizinho.

É uma situação de integração respectivamente de inclusão que observo sempre de novo em tais processos de aprendizagem escolar, em que se trata das técnicas de cultura da leitura, da escrita e da matemática. Sempre quando as diferenças entre "crianças regulares" e "crianças a fomentar" se tornam demasiado grandes, as pedagogas especiais, os educadores ou o voluntário nas classes de inclusão dupla e triplamente ocupadas tomam a criança deficiente/notória de lado e treinam com ela separados, porque ela "não consegue mais acompanhar" a média da classe na elaboração do tema. Eu suponho que isto é como sempre prática de integração geralmente usual, também e precisamente na Educação Física. Esta prática também não mudará, enquanto na relevante didática especial são sugeridas medidas de diferenciação interna para o lidar com heterogeneidade e então, como o exemplo do "cenário de aparelhos" mostra, também são praticadas. A alternativa consistiria no aprender das crianças uma da outra em situações de aprendizagem complementares ou cooperativas precisamente ali, onde existem grandes diferenças de desempenho.

Assim, p.ex., o melhor escritor da classe (em vez de um ditado do professor para os não deficientes e da assistência especial ao deficiente por um professor fomentador) poderia escrever a vivência de fim de semana de um colega não escritor e também com deficiência de elocução segundo seu "ditado"; o melhor leitor lê para os não-leitores ou o melhor jogador de badminton jogar com o deficiente em cadeira de rodas como parceiro, inicialmente em conjunto e depois até, com regras especiais, um contra o outro, sendo que o deficiente pode bater as bolas à vontade e o jogador de badminton tem de rebater todas as bolas preciso ao alvo. Os efeitos de aprendizagem seriam para ambos os lados de múltipla espécie e iriam além do aprender objetivo à aprendizagem social sobre outras pessoas e, sobretudo também, para dentro da discussão sobre o método de aprendizagem (como aprendo e procedo eu e como aprendem e procedem outros?). Apenas contatos entre as crianças não são suficientes (vide a hipótese de contato de Cloerkes, 2001); depende da qualidade do contato. Enquanto a didática da pedagogia de integração fornece poucos exemplos concretos de verdadeira comunhão bem sucedida e é orientada em medidas de diferenciação interna, haverá também pouca mudança na Educação Física.

### **3.2 Segundo conceito didático: comunhão bem sucedida por "heterogeneidade praticada".**

O segundo conceito didático parte da ideia de uma comunhão bem sucedida, ou melhor, ele a toma em foco.

Eu o denomino de “didática da heterogeneidade praticada”, por que se “joga” com as diferenças<sup>2</sup>. Isto é, as diferenças são aproveitadas e tematizadas para a identificação específica do movimento e jogo: antes, durante e/ou depois da atividade. Este princípio parte conseqüentemente da ideia, que a aula de movimento é apropriada para a integração/inclusão, se a qualidade da comunhão é melhorada. À procura de um conceito que toma em foco as relações de movimento e o ensaio do suceder bem, que, portanto, pratica heterogeneidade me deparei com o princípio de uma “pedagogia de movimento orientada no relacionamento”, como ela foi apresentada por Funke-Wieneke (2004) e Sherbone (1998) e que é um aspeto fundamental da conceção didática das aulas abertas à experiência (comp. Hildebrandt-Stramann, 2011). A seguir, apresentarei o princípio da heterogeneidade praticada de Sherborne.

Sherborne distingue entre três dimensões de relacionamento:

1. Relacionamentos cuidadosos ou “mutualidade” – caring.
2. Relações “conjuntas” – shared
3. Relações “um contra o outro” – against.

“Caring” significa o lidar cuidadoso com uma ou mais pessoas.

Relações “shared” são caracterizadas por mútuos contatos relacionais.

Nas relações “against” o executante emprega sua força contra a força ou a resistência de um parceiro.

Na configuração didática de uma aula de relação de movimento cada dimensão de relação pode ser tematizada individualmente, ou também todas as dimensões de relação juntas numa aula. Nesse caso é mais conveniente iniciar uma aula de movimento com relação de cuidado, na qual o parceiro não deficiente/ em grupos de aprendizagem de idades heterogêneas o parceiro mais velho transmite ao parceiro deficiente/ ao parceiro com necessidades especiais um sentido de segurança e com isso um sentimento de confiança.

Exemplos com explicações pedagógicas de movimento:

- *Caring*.

Temas de movimento são: embalar (foto 1), rolar (fotos 2 e 3), apoiar, deslizar, equilibrar (sobre o e em cima do parceiro) etc.

---

<sup>2</sup> Este conceito vale não só para a Educação Física, vale para a escola toda. É um critério fundamental da escola móvel, por que “estar em movimento” não é só um direito para crianças “normais”, mas sim também para crianças com déficits (comp. Hildebrandt-Stramann, 2005; 2011a).



Foto 1



Foto 2

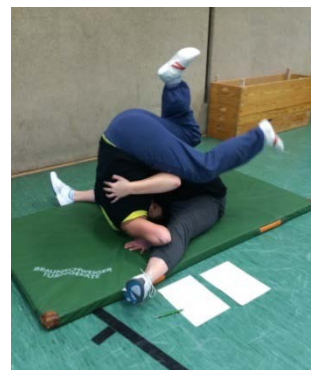


Foto 3

- Shared.

Equilíbrio de parceiros (foto 4), barco a remos (foto 5), oscilar (foto 6).



Foto 4



Foto 5



Foto 6

- Against.

Relações-against são muitas vezes a única configuração de relação para atingir crianças notórias, hiperativas e agressivas, para as quais experiências de ternura e de cuidado são ameaçadoras e que inicialmente admitem apenas relações lúdicas excitantes e animadas. Em relações- "against" a criança testa sua força frente ao parceiro mais velho/ parceiro "normal".

Este adapta a sua força ao parceiro debilitado, alcançando com isso uma controlada aplicação de forças nessa atividade (foto 7 e 8).



Foto 7



Foto 8

O objetivo das relações – “against” é o desenvolvimento da canalização, focalização e determinação das forças da criança. Resultados de pesquisa mostraram que as crianças preferencialmente estão em condições de relacionar-se entre si e orientar a sua atenção na aula nas tarefas, se tiveram antes uma aula de movimento, na qual o movimento foi encenado sob essas dimensões de relação.

### **3.3 Qual é o comum desses exemplos?**

Em todos os exemplos as ações de movimento dos atores são correlacionadas. Em todos os exemplos trata-se de relações de movimento entre “desiguais”, também ou precisamente na aula de movimento. Tais relações de movimento entre “desiguais”, se forem vivenciadas como atrativas podem ser “focos de integração”, que podem desencadear na escola uma “fogueira alastrada” que enfraquece a ideologia da homogeneidade nessa sociedade e dá lugar a uma valorização da heterogeneidade.

A realidade do ensino, contudo, também é diferente. A partir das observações empíricas das aulas do grupo de trabalho em torno de Weichert e Lühmann (2008) é de concluir, que relações de movimento heterogêneas bem sucedidas eram extremamente raras. Elas estavam sempre abaixo de 5% de todas as atividades de movimento. Na Educação Física escolar vale a ideologia da homogeneidade.

A esperança de uma maior valorização da ideia da heterogeneidade não é apenas reprimida pela realidade da escola (por isso grande obra em construção!). Ela é ameaçada por uma contratendência, que só valoriza os deficientes superficialmente, mas na realidade os submete radicalmente ao princípio do rendimento: o aumento da atenção pública para o campo do alto rendimento dos próprios deficientes (desporto, arte, ciência), a que poucos têm acesso.

Uma aceitação aparente altamente problemática recebe o desporto de alto rendimento de deficientes com os paralímpicos, campeonatos mundiais de futebol para deficientes mentais, seleções nacionais etc., porque aqui a orientação é radical nas normas sociais do desporto de alto rendimento. Esses jogos são jogos para uma minúscula elite e exclui estruturalmente a grande maioria dos deficientes. Eles adquirem sua atração pública por meio do critério da sensação, que o deficiente de



alto rendimento é muitas vezes mais hábil do que um desportista de capacidade média: É sensacional que um desportista com uma prótese de perna pode correr 100m em 11 segundos, saltar 8m de distância e 2m de altura! Para isso ele recebe então uma medalha, entregue pelo presidente da República. Aonde faltar essa sensação, imediatamente falta também o interesse público o que, por exemplo, se pode observar na (pouca) ressonância pública nas Special Olympics dos deficientes mentais, embora também estes percorram o caminho errado de uma homogeneização segundo o rendimento. Ali deveriam, em pequenos grupos heterogêneos, valer outras normas sociais em vez da orientação nas normas sociais de rendimento.

Retornemos às relações de movimento descritas e questionemos por mais atributos característicos para elas. Outras características para a atratividade das relações de movimento descritas são:

1. Movimentar-se juntos é mais satisfatório do que sozinho – a gente se comunica mutuamente, o agir em conjunto adquire na ação recíproca a sua qualidade.
2. Quanto mais movimentada uma ação de movimento é, tanto mais ela deveria ser procurada no âmbito das possibilidades individuais. O rolar para a frente por sobre os ombros do parceiro é um movimento de corpo inteiro, que representa uma complexa exigência à coordenação de movimento, à confiança e coragem de ambos os atores.
3. Quanto mais parcelas ativas de movimento na ação de movimento ou de jogo forem possíveis para cada um, tanto mais alegria cada participante tem.

Em todos os exemplos as ações de movimento são mutuamente relacionadas. Cada um tem a chance de dar um impulso de movimento que provoca a reação do outro. A reciprocidade aumenta a chance de atividade para cada participante. A seguir quero apresentar outro exemplo que não provém da Educação Física, mas que satisfaz as mesmas características e também outras. Trata-se de um diálogo de movimento entre Julian (este é um jovem com deficiência grave) e seu pai. Eu chamo este exemplo de “patinagem” (foto 9)<sup>3</sup>.

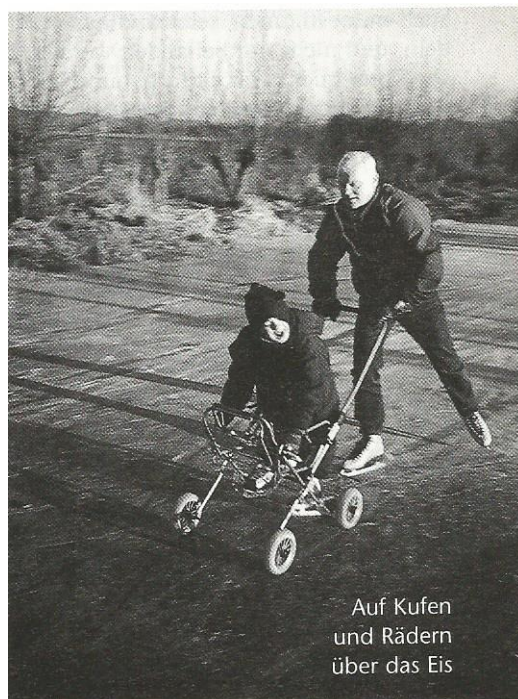
Quando a estrada está seca, nós colocamos a ‘carreta de pé’ de Julian montada por ele mesmo, e meus patins no carro e vamos ao caminho asfaltado próximo, ao longo do percurso do comboio Hamburgo-Berlim. Ali podemos patinar à vontade e temos como meta intermediária e ponto de virada um atrativo parque infantil com grandes aparelhos originais. Na ida geralmente sopra um vento contrário do mar do Norte, que a caminho para casa nos empurra. Empurrando a carreta à minha frente, passamos por vários ciclistas. Com exceção do fato de meus braços não poderem vibrar e não obstante a resistência pouco maior do rolar da carreta a empurrar, eu deslizo sem

---

<sup>3</sup> O exemplo está publicado na revista Sportpädagogik. O autor é Weichert (1997).

obstáculos e mais ainda, o apoiar dos braços sobre o 'para-choque' alivia minhas costas e me proporciona uma postura mais estável de patinar.

Foto 9



Julian está de pé dentro da carreta e impulsiona balançando para frente e para trás e nisso dobra cada vez os joelhos. Quando não tem mais vontade ele se vira e anda de ré, ou ele está de pé numa perna e ergue a outra ao ar ou deixa arrastá-la sobre a estrada. Certa palpitação de coração me dá, quando ele estende amplamente os braços e anda 'à mão livre' apoiado somente sobre a barriga. O movimento é prazeroso para ele e para mim, e Julian usa capacete. Cada um de nós é exigido até aos limites de sua capacidade motora, de seu poder e também de sua resistência, contudo, quase não sentimos isso como carga, porque estamos concentrados em outro motivo. A concentração vale ao parceiro de movimento, conforme quem toma de momento a iniciativa: Uma vez eu acelero para passar por um ciclista, então Julian tem de acocorar-se devido à velocidade mais elevada e risco de queda. Outra vez ele anda a mãos livres, então eu tenho que andar mais devagar e estar na maior postura de prontidão, para aparar um possível tombo. Outra vez eu ando slalom ou solto a carreta, ou ela anda por cima de buracos, então ele tem de equilibrar e amortecer. Então novamente ele trava, balançando sobre uma perna, com o outro pé, o que me faz inclinar mais para frente e sentir maior esforço nas minhas coxas. Nós nos exigimos mutuamente e nesse diálogo de movimento cada um toma uma vez a iniciativa. Ação e reação engrenam como elos de uma corrente.

Nesse exemplo também se trata de uma relação de movimento bem sucedida. Quais são os elementos de estrutura?

### 3.4 Elementos de estrutura de uma relação de movimento bem sucedida

- Quanto mais próximo do limite da capacidade individual de movimento na realização de uma tarefa de movimento, tanto maior é a satisfação no domínio da tarefa.
- Quanto mais parcelas ativas de movimento no proceder de movimento ou de jogo forem possíveis para o indivíduo, tanto mais alegria terá cada participante.
- As ações de movimento são mutuamente relacionadas.
- Quanto maiores forem as chances de próprias decisões relacionadas com a liberdade de movimentação no proceder de movimento, tanto mais atrativa é a ação de movimento associada a ele.
- Onde houver poucas condições de estímulo, o desenvolvimento humano procede mais lento. Isto vale para todas as condições de estímulos materiais, sociais, emocionais e motores.
- Falar bem se aprende, onde se fala bem e muito. A gente se movimentará, onde outros se movimentam bastante. E jogar bem só se pode, onde se joga muito.

Contudo: É preciso estar ativamente envolvido no suceder da conversa, do jogo e do movimento.

## 4. PRINCÍPIOS PARA O ÊXITO DE RELAÇÕES DE MOVIMENTO

---

Num nível geral abstrato, os princípios para o êxito de relações de movimento podem ser formulados como segue:

1. Uma homogeneidade estrutural e parcial é possível e necessária para chegar a uma participação de chances iguais no agir de movimento comum. No exemplo da patinagem a homogeneização é garantida pela ideia de movimento comum e planeamento de ação como pelo arranjo dos aparelhos (no exemplo da patinagem o aparelho é o carinho autoconstruído).
2. A atividade necessita de uma alta intensidade e qualidade da relação de movimento no diálogo de movimento, para de todo sair bem. Na intensidade do diálogo encontra-se um elemento essencial de atratividade (exemplo "barco a remos", veja a foto nr. 5). Os movimentos dos atores são diretamente dependentes um do outro. A intensidade do diálogo no exemplo patinagem é possibilitada pelo acordo "uma vez tu diriges, outra vez eu" e mantida pela frequente troca da função condutora.
3. A diferença tem de encontrar sua expressão em diferentes funções de movimento com diferentes tarefas e exigências de movimento, porém, no mesmo tema. As condições motoras são extremamente divergentes em virtude das diferentes capacidades, mas tematicamente iguais (exemplo patinagem: ambos rolam, ambos têm exigências de equilíbrio e ambos a mesma velocidade).

4. A temática de movimento com suas regras ou aparelhos especiais tem de oferecer a possibilidade da compensação das diferentes condições de rendimento. Nos exemplos, a capacidade do mais velho, do aluno mais habilidoso, compensa a reduzida capacidade da criança deficiente. No exemplo da patinagem, o aparelho da criança e a capacidade do adulto compensam a reduzida capacidade da criança.
5. A diferença tem de verdadeiramente se tornar o tema do movimento, respetivamente, do jogo, para aumentar assim a atratividade. Referente a isso, outro exemplo da Educação Física da 11ª série:

Um cadeirante com baixo nível de capacidade joga badminton com um jogador de clube. O jogador de clube procura fazer o passe ao cadeirante, de forma que ele recebe facilmente as bolas; o cadeirante pode jogar todas as bolas à vontade de frente e de lado de sua cadeira. Depois de alguns minutos eles combinam uma competição: Cada bola jogada pelo cadeirante que o jogador de clube não alcança, dá um ponto para o cadeirante, cada bola do jogador de clube batida de baixo, que acerta a cadeira ou o cadeirante e que não pode ser rebatida por ele, dá um ponto para o jogador de clube. Surge um jogo dinâmico, equilibrado e interessante que ambos não querem terminar, apesar do pedido do professor de trocar os parceiros.

Que características tornam o jogo atrativo?

1. De ambos os jogadores são exigidas suas capacidades de rendimento até aos limites e têm de se esforçar.
2. A capacidade especial de um é diretamente desafiada pela menor capacidade do outro e pode compensar as fraquezas desse.
3. Para ambos a atividade de movimento intensivo é ótima.
4. Por meio do movimento surge para ambos um diálogo muito interessante, no qual a iniciativa de movimento de um influencia diretamente a resposta de movimento do outro<sup>4</sup>.
5. A atividade de ambos se torna um jogo, que recebe aqui por meio da competição tensão adicional.
6. Para ambos é necessária a ativa participação do outro; sem ela a atividade em sua forma social nem aconteceria.
7. Na base de premissas fechadas (aparelho, trata-se do jogo de rebater o volante de badminton) existe tanta abertura nas regras e na execução do movimento, que é requerido criatividade e capacidade inventiva.

---

<sup>4</sup> Trata-se de um exemplo clássico da teoria dialógica de se-movimentar, que é uma base da conceção didática das aulas abertas às experiências (comp. Hildebrandt-Stramann, 2013).

8. Pela necessidade de se envolver com o outro, surge algo semelhante ao relacionamento pessoal com o direito e a consequência de uma mútua empatia.

#### **4.1 Conteúdos apropriados para uma didática da heterogeneidade praticante**

À procura de conteúdos apropriados, pode-se reatar em tais, que buscam sua atratividade na diferença dos participantes e nisso lidam estruturalmente com a diferença como segue:

1. A diferença é utilizada para a tomada de diferentes papéis que só então fazem atrativo o movimentar-se comum (p.ex., combinação de movimentos de rolar e passos na dança da cadeira de rodas, personagem inferior e superior na acrobática).
2. A diferença é compensada estruturalmente (p.ex., formação de pares homogêneos para a luta, Korfball etc. ou por aparelhos como tandem, barcos de remo).
3. A diferença é aparada pela mudança e nova construção do conteúdo com variação da regra e construção de aparelhos, que contém igualdade de chances, mas diferentes exigências de níveis (p.ex., todos os jogos de rebater com um raio de ação estreito respectivamente amplo; todos os tipos de desporto de condução e de deslizar com correspondentes construções de aparelhos interativos, pequenos e grandes jogos com funções especiais).

#### **4.2 Da diferenciação interna à autónoma**

O critério essencial das relações de movimento é – diante da maioria das formas da diferenciação escolar – a autonomia dos parceiros de movimento na espécie da diferenciação de sua atividade comum: você faz isso, eu faço aquilo. As decisões sobre as respectivas exigências de movimento não dependem dos padrões, p.ex., de um professor, que define as diversas exigências de fora e geralmente estáticas, mas os parceiros de movimento podem determinar autonomamente o seu nível de exigência no diálogo de movimento e adaptá-lo permanentemente às mudanças de condições. Diante da diferenciação interna anteriormente considerada apenas condicional adequada, poder-se-ia denominar essa forma de diferenciação num processo dialógico de movimento como diferenciação autónoma. Eu considero essa forma de diferenciação autónoma como a forma adequada de diferenciação para processos de integração/inclusão.

Para que essa diferenciação autónoma seja bem sucedida, a relação de adaptação tem de estar correta. A relação de adaptação se refere aos seguintes três níveis:

- Adaptação pessoa–pessoa (simpatia, interesse, capacidade).
- Adaptação pessoa–objeto (capacidade e exigências nos limites da capacidade, regras e aparelhos).

- Adaptação – pessoa – objeto – pessoa (diálogo, troca de relação, graus de liberdade do movimento e das decisões, participação ativa, tematização das diferenças).

O nível pessoa – pessoa tem de ser caracterizado pela mútua simpatia, aceitação e o querer do diálogo. No nível pessoa – objeto o aparelho e regras com as suas exigências diferenciadas harmonizam mutuamente a capacidade individual e as exigências do conteúdo. No terceiro nível eles deixam no diálogo negociado entre os alunos/alunas espaço para ações ativas no movimento, abrem a chance da liberdade de movimento e variação de movimento, providenciam por relações mútuas por meio do movimento, impõem exigências nos limites da capacidade e permitem a compensação de deficiências, sem diminuir a atratividade do movimento para os parceiros de movimento.

## 5. DA DIFERENÇA IGUALITÁRIA À IGUALDADE DIFERENTE

---

A procura de conteúdos e métodos apropriados para o estabelecimento de relações de movimento é necessária, mas não é suficiente. Conteúdos e métodos por si só não estabelecem relações nem promovem integração/inclusão. Necessária é uma mudança de mentalidade do “homogêneo é atrativo” para “também diferenciação é atrativo”.

Na compreensão tradicional de desporto a referência de rendimento sempre é orientada numa norma social, no rendimento dos outros. Diante de si próprio e para outros é bem sucedido quem for melhor do que os outros. A orientação de sucesso é individual e dirigido de maneira egocêntrica a si próprio à custa dos outros (p.ex., a derrota deles). Para que isso funcione e o comparar e ganhar de fato seja atrativo, tem de acontecer entre pessoas de igual rendimento (com chances iguais). Para este fim se homogeneiza e a pequena diferença, então, é desvendada novamente como diferença igualitária.

Se a gente quer sair dessa lógica da diferença igualitária rumo à aceitação da heterogeneidade, à inclusão, então as referências têm de exatamente se inverter, rumo a uma igualdade diferente. Em vez da norma social de referência (ser melhor do que os outros na competição) tem de valer a norma de referência pessoal (ser melhor do que antes) e em lugar da satisfação egoísta do sucesso (eu ou nós ganhamos) teria que entrar a orientação solidária de sucesso (eu me alegro pelas melhoras dos outros, pelo domínio da questão). Nós nos confrontamos com a tarefa do movimento e num processo dialógico nos encontramos.

## 6. O QUE SIGNIFICA MAIS UMA VEZ COMUNHÃO BEM SUCEDIDA NUMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA CORPORAL?

---

Quando crianças na aula de movimento se movimentam em comum, então entram numa relação de movimento. Nisso elas entram em relação corporal uma com a outra. Funke-Wieneke (1997) fala nesse conjunto da formação de uma “corporeidade

social” (34). Comunhão bem sucedida significa então logicamente o “cultivo do corpo social” (34). Inclusão do ponto de vista de uma pedagogia de movimento significa então, que alunos/alunas devem aprender a realizar relações de movimento mais ou menos exigentes, tematicamente variadas e nisso não se comunicar primeiro verbalmente, mas em ação. Comunicar-se em ação sucede sempre com a participação do corpo. Com isso, a sociabilidade, portanto, aquilo que une as pessoas, é remetido fundamentalmente como pertença ao meio comum da corporeidade. O exposto estabelecer de uma esfera de comunhão como entre-corporeidade é aquilo de que se trata em primeira linha no movimentar-se em comum. De acordo com isso “movimentar-se em comum como cultivo do corpo social” significa aprender a se entender por meio de processos de ação, em que os alunos/alunas promovem entre si relações de movimento e podem adquirir ou aprofundar as suas capacidades de ação social. Da perspectiva fenomenológica a distinção entre „compreender”<sup>5</sup> e “comunicar” feita aqui significa o seguinte: Normalmente na Educação Física é exigido para a aprendizagem social comum, que os participantes devem aprender a se entender entre si e que nisso consiste o social, o comum. Eles devem poder se relacionar compassivos e intuitivos com a interioridade dos outros. Do ponto de vista fenomenológico, no entanto, o diálogo objetivo forma propriamente o ponto de partida correto para a análise e explicação de relações sociais comuns. Com isso, entram no plano de fundo problemas como o da empatia e apresentação. Primário não é a questão: Como posso compreender/ entender o outro, porém: Qual é a tarefa que temos de cumprir aqui e agora no nosso mundo? Primeiro vem a prática comum e depois a descoberta, que nesse agir também nos chegamos mais próximos. Por isso, o entender aparece na primeira instância só como atuante e não como intencionalidade temática. “(...) Em vez de “compreender”, agora se fala de “comunicar”, um termo que expressa bem o caráter trabalhador desse processo (...)” (Coenen 1979b, 248; citado segundo Funke-Wieneke 1997, 34-35). O movimentar-se é o meio dessa comunicação (comp. Tamboer, 1979).

## REFERÊNCIAS

---

- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Winter.
- Destenay, S. (1995). *Integration im Sportunterricht der Grundschule. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit*. Hamburg: Universität.
- Eggert, D. (1994). Integration, Motopädagogik und Sport. In *Motorik* 17(2) pag. 39-45.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. In *Sportpädagogik* 21(2), 28-39.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Escola (s)em movimento. *Movimento. Revista Da Escola De Educacao Fisica da UFRGS*, 11(1), 121-142.
- 

<sup>5</sup> Na lingua alemão compreender significa “verstehen” = um ato mais cognitivo.

- Hildebrandt-Stramann, R. (2011). *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Imperial NOVO MILÊNIO.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2011a). Exploração do mundo através de experiências elementares de movimento. *Revista da Educação Física/UEM, Maringa*, 22(4), 487-496.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2013). *Textos pedagógicos sobre ensino da Educação Física*. Brasília: Ijuí/RS: Editora Unijui.
- Lühmann, U. V. & Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (pag. 55-96). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scheid, V. (1995). *Chancen der Integration durch Sport*. Aachen: Meyer Verlag.
- Sherborne, V. (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München & Basel: Reinhardt.
- Tamboer, J. (1979). Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In *Sportpädagogik* 3(2), 14-19.
- Weichert, W. (1997). Eine ganz besondere Bewegungsbeziehung. In *Sportpädagogik* 21(2), 46-49.