



ORGANIZAÇÃO

Marcos Miranda | Silvio Telles | Thulyo Lutz

Educação Física e Sociedade

Reflexões a partir do pensamento
de intelectuais brasileiros



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

autografia

ORGANIZAÇÃO

Marcos Miranda

Silvio Telles

Thulyo Lutz

Educação Física e Sociedade

Reflexões a partir do pensamento
de intelectuais brasileiros

autografia

Rio de Janeiro, 2023

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E24

Educação física e sociedade: reflexões a partir do pensamento de intelectuais brasileiros /
Marcos Miranda, Silvio Telles, Thulyo Lutz. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

ISBN: 978-85-518-5062-6 [recurso eletrônico]

1. Educação física – Aspectos sociais – Brasil. 2. Sociedade. I. Miranda, Marcos. II.
Telles, Silvio. III. Lutz, Thulyo.

CDD: 658.4

Elaborado por Maurício Amormino Júnior - CRB6/2422

Educação Física e Sociedade: reflexões a partir do pensamento de intelectuais brasileiros

MIRANDA, Marcos

TELLES, Silvio

LUTZ, Thulyo

ISBN: 978-85-518-5062-6

1ª edição, janeiro de 2023.

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Rua Mayrink Veiga, 6 – 10º andar, Centro

Rio de Janeiro, RJ – CEP: 20090-050

www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

Sumário

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

PREFÁCIO

Lamartine DaCosta

APRESENTAÇÃO

Marcos, Silvio e Thulyo

ABDIAS NASCIMENTO E O GENOCÍDIO DO NEGRO BRASILEIRO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM O ESPORTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Leonardo Carmo Santos

Luiz Guilherme de Oliveira Assis

COMO A EDUCAÇÃO FÍSICA PODE AJUDAR A ADIAR O FIM DO MUNDO – AILTON KRENAK

Pedro Ramos Losso

Luciana Alves de Freitas

A PROFECIA "ANISIANA" E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Flavia Fernandes de Oliveira

Renata Chrispino

Carla Oliveira

BERTHA LUTZ: O MOVIMENTO FEMINISTA E SUA INTERFACE COM O CAMPO DA PRÁTICA ESPORTIVA DAS MULHERES

Gabriela Conceição de Souza

DARCY RIBEIRO E O SENTIDO DO POVO BRASILEIRO – QUESTÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Miranda Correia

UM DIÁLOGO COM DERMEVAL SAVIANI: NARRATIVAS DO ENCONTRO DE TRÊS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neyse Luz Muniz

Rodrigo Melo Velasco

Dinah Vasconcellos Terra

FERNANDO DE AZEVEDO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Thulyo Lutz

Anderson Roberto La Rubia

Guilherme Borges Pacheco Pereira

GILBERTO FREYRE E A VIDA SOCIAL NO BRASIL NOS MEADOS DO SÉCULO XIX: APROXIMAÇÕES COM A HISTÓRIA DO ESPORTE

Caio Cesar Serpa Madeira

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE HELENA ANTIPOFF

Mariana Castro

Mário Teixeira

Silvio Telles

A TOLICE DA INTELIGÊNCIA BRASILEIRA: JESSÉ SOUZA, A EDUCAÇÃO FÍSICA E O RACISMO CULTURALISTA

Leandro Vargas

Silvio Telles

MANOEL BOMFIM E OS MALES DE ORIGEM: UM OLHAR ESQUECIDO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE NA AMÉRICA LATINA

Marcos Miranda Correia

A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA AUTONOMIA ALMEJADA

Ana Claudia Ribeiro

Anna Carolina Carvalho de Souza

Flavia Fernandes de Oliveira

A BOLA CORRE MAIS QUE OS HOMENS: ROBERTO DAMATTA

Rodrigo Vilela Elias

Renato Novaes

Felipe Triani

Apresentação dos autores

Ana Claudia Ribeiro

Mestranda em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Psicomotricidade pelo Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação. Integrante do Grupo de Pesquisa em Escola, esporte e cultura (GPEEsC).

Anna Carolina Carvalho de Souza

Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Educação Básica com ênfase em Educação Física Escolar pela mesma instituição. Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Colégio Pedro II (CPII) – Tijuca I e membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Caio Cesar Serpa Madeira

Mestre em ciências do exercício e do esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor de Educação Física da SME-RJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Carla Cristina Santos Oliveira

Mestra em ciências do exercício e do esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora de Educação Física da SME-RJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Dinah Vasconcellos Terra

Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona– Espanha. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e membro do Grupo de Pesquisa: Currículo, Docência e Cultura (CDC/UFF).

Felipe Da Silva Triani

Doutor em ciências do exercício e do esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em educação e humanidades. Professor da Universidade Estácio de Sá, da FAETEC-RJ e da UERJ. Membro do grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Flavia Fernandes de Oliveira

Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Mestre em Educação Física e cultura pela Universidade Gama Filho e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências do exercício e do esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Gabriela Conceição de Souza

Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho e Doutora em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Membro do grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Guilherme Borges Pacheco Pereira

Mestre em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho. Docente do Centro Universitário Augusto Motta. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, esporte e cultura (GPEEsC).

Leandro Guimarães Vargas

Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira – Universo, especialista em Educação Física Escolar pelo Colégio Pedro II, especialista em Educação Física Escolar, Psicomotricidade e Esporte na Escola pela Universidade Castelo Branco e graduado em licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2009). Professor do Colégio Pedro II, *campus* São Cristóvão III, membro do Grupo de Pesquisa em Escola, esporte e cultura (GPEEsC) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar – GEPEFE.

Leonardo Carmo Santos

Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira; Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC) e do Laboratório de Estudos Sobre Violência, Esporte e Educação Física (LEVEEF/UNIVERSO). Professor da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ).

Luciana Alves de Freitas

Especialista em Educação e Cultura pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Cesumar. Especialista em Gestão e Marketing Esportivo pela Universidade Castelo Branco. Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de

Janeiro, atuando na educação básica com a disciplina de Educação Física. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, esporte e cultura (GPEEsC).

Luiz Guilherme de Oliveira Assis

Graduado em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Especialista em Futebol pela Unigranrio. Especialista em Motricidade Voluntária Funcional. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, esporte e cultura (GPEEsC).

Marcos Miranda Correia

Mestre em Educação pela Universidade Iguazu. Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e Educação Física pela Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural. Docente do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ) e da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Mariana Oliveira Rabelo de Castro

Mestre e Doutoranda em Ciências do Exercício e do Esporte, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora de Educação Física escolar do Colégio Liceu Franco-Brasileiro; Professora substituta no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa em escola, esporte e cultura (GPEEsC).

Mario Coelho Teixeira

Doutor em Gestão do Desporto. Coordenador da especialização em Gestão do Desporto do Doutorado em Motricidade Humana na Universidade

de Évora, Portugal. Leciona em diversas Universidades de elevado prestígio na Europa, América Latina e África. Tem uma vasta produção científica com reconhecimento pela comunidade internacional. Orienta estágios de pós-doutorado, teses e dissertações. Presidente do Conselho Fiscal do Comitê Paraolímpico de Portugal; foi Vice-Presidente do Instituto do Desporto de Portugal, Membro da Assembleia Plenária do Comitê Olímpico de Portugal e Presidente da Assembleia Geral da Confederação do Desporto de Portugal.

Neyse Luz Muniz

Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF). Docente do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo de Pesquisa: Currículo, Docência e Cultura (CDC/UFF) e Membro do Grupo de Pesquisa: Didática, Formação de professores e Práticas Pedagógicas (FORMAR/UFF).

Pedro Ramos Losso

Mestre em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em ciências da performance humana pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do colégio internacional Everest e do colégio MOPI. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPPEsC).

Renata Ferreira Chrispino

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Especialista em Psicomotricidade pela

Universidade Castelo Branco. Docente da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Renato Cavalcanti Novaes

Doutor e Mestre em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Treinamento Desportivo e graduado em Educação Física, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente da Marinha do Brasil, atuando no Centro de Instrução Almirante Alexandrino e no Centro de Educação Física Almirante Adalberto Nunes. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Roberto Anderson Santos La Rubia

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Augusto Motta (Unisuam). Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). Monitor Escolar da Prefeitura Municipal de Paty do Alferes – PMPA. Membro do Grupo de pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero em Foco.

Rodrigo Vilela Elias

Doutor em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Substituto do CEFET-RJ, Professor da SME-RJ e Professor do curso de Gestão Desportiva da Faculdade Integrada Hélio Alonso. Membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC).

Rodrigo Melo Velasco

Mestre em Ciências Cardiovasculares pela Universidade Federal Fluminense. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF) Docente da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Silvio de Cassio Costa Telles

Pós-Doutor pelo Instituto de Investigação e Formação Avançada (IIFA) da Universidade de Évora (Portugal). Doutor e Mestre em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho. Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no programa de pós-graduação em Educação Física.

Thulyo Lutz

Doutorando e Mestre em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em educação física escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Membro do GPEEsC.

Prefácio

Para introduzir o tema e caracterizar a presente obra, proponho-me, inicialmente, reabilitar ideias libertárias que circularam em círculos intelectuais e, em especial, na Educação Física e no esporte, tanto no Brasil como no exterior, em períodos recentes. Este ânimo surgiu-me ao constatar que o livro, ora nos oferecido, não tinha precedentes em dedicar “espaço e esforço para reunir, em um único volume, um conjunto de autores dedicados a pensar o Brasil e a Educação Física”, como assumido na “Introdução” dos organizadores Marcos Miranda Correia, Silvio Telles e Thulyo Lutz.

O pressuposto de um livro inovador também ganhou força argumentativa diante do objetivo da publicação: “Pensar nossa área, campo e disciplina como parte integrante de um projeto político, institucional, pedagógico e social dentro de um Brasil formado de uma riqueza multicultural, multiétnica e multirreligiosa, mas pouco conhecida e reconhecida”. Tal empenho, nitidamente libertário e pedagógico, também tem tido amplas justificativas em tempos presentes por serem, em alguns casos, ainda remanescentes do Brasil da segunda metade do século XX, subjugado por uma ditadura de duas décadas. Por outro lado, este governo autoritário deu origem a uma adesão maciça a posicionamentos libertários e ideológicos, sobretudo por parte de intelectuais, destacando-se professores e cientistas atuantes em universidades. Reação similar aconteceu entre docentes relacionados à Educação Física, mas em menor alcance e em circunstâncias pontuais desde que a área e o campo das Atividades Físicas estavam ainda

em consolidação no ambiente universitário. Efetivamente, só nos anos 1980 e 1990 emergiu uma massa crítica de docentes e discentes vinculados à Educação Física de extração nacional, que produziu sinalizações emancipatórias em semelhança com outras disciplinas de renome e tradição.

Por atuar em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil no período em foco – um da área de Educação Física em universidade particular e outro relacionado a Estudos Culturais em universidade pública, ambos no Rio de Janeiro – como também participar no exterior como professor visitante na Academia Olímpica Internacional (Grécia) e na Universidade do Porto (Portugal), eu me tornei um eventual testemunho de adesão a causas emancipadoras, em temas politizados e ideologizados.

Nesse estágio, em que pese o aparecimento de pensadores nacionais em Educação Física, já se notava uma carência de autores da área voltados para o Brasil real, de múltiplas carências, e pouco conhecido, como agora advogam Marcos, Sílvio e Thulyo. Esta demanda originava-se da Educação Física *per se*, porém eu a projetei na temática da emancipação e nas áreas da Cultura e da Sociologia, o que resultou em dois estudos sobre as idiosincrasias dos intelectuais brasileiros, o primeiro comparando-os aos intelectuais franceses e o segundo aos alemães¹. Assim, procedi não somente pela limitada adesão do meu campo de atuação principal como também ao me integrar aos meus colegas professores da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, à época concentrados na Cultura Brasileira, campo em que eu transitava como docente.

Entretanto, as análises comparativas não foram escolhas aleatórias, pois já eram consolidadas nos anos 1990 teorias sobre os intelectuais como intérpretes privilegiados do Brasil, uma vinculação temática originada na França, no final do século XIX, que alcançou prestígio em nosso e em vários outros países, tendo alguma sobrevivência, até hoje. Todavia, no final da década de 1990 veio a público a crise do Comitê Olímpico

Internacional, envolvendo corrupção, excessos de comercialização e doping, que abalou o esporte de alta competição em escala planetária. E, em sintonia com esses acontecimentos surgiu espontaneamente na Europa, EUA, Canadá e Austrália uma chamada à ação, por parte dos intelectuais relacionados ao esporte, na qual participei diretamente, inclusive com produção acadêmica em língua inglesa.

Pela raridade daquela reação internacional, o contexto de mobilização de intelectuais atuantes na área do esporte foi por mim descrito detalhadamente em livro, em 2002, o qual recebeu o título “*Olympic Studies: Current Intellectual Crossroads*” (Estudos Olímpicos: Encruzilhadas Intelectuais Correntes) por expressar – sobretudo na tradição dos países anglófonos – a busca de orientação diante de múltiplos caminhos a seguir². Por este envolvimento anterior, culminado por uma pesquisa de campo internacional no tema, integrei-me, de imediato, ao presente livro por identificação desde os primeiros contatos.

A empatia vislumbrada, contudo, não se referiu à semelhança de focalizar intelectuais como agentes de mudança, mas sim pelo duplo sentido da obra liderada por Marcos, Silvio e Thulyo. Estes organizadores mantiveram a tradição libertária de intelectuais engajados em mudanças na sociedade em que vivem, mas adicionaram outro nível de reinterpretação, definida por uma extração renovada de intelectuais recém-chegados às “encruzilhadas” de conhecimento do Brasil real. E, também, significativamente, vincularam as interpretações sobrepostas aos originais a uma área específica de intervenção – no caso a Educação Física – dando um sentido de compromisso aos novos engajamentos.

Outra sintonia entre minha experiência no tema e o presente trabalho coletivo – intitulado apropriadamente “Educação Física e Sociedade: Reflexões a partir do Pensamento de Intelectuais Brasileiros” – sobreveio do sentido pedagógico da obra atribuído pelos seus organizadores e incorporado

pelos autores participantes. De fato e de ofício, o novo livro resultou de iniciativas concatenadas pelo Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Portanto, a pedagogia no caso se mostrou funcional por suas origens acadêmicas, completando, assim, os propósitos editoriais do volume em apreciação.

Embora distanciados no tempo e no espaço, a pesquisa de campo que realizei em 2002 – incluindo docentes e pesquisadores de nível PhD exercendo atividades na Europa (36,1%), América do Norte (30,5%), Ásia (16,6%), América Latina (13,8%) e África (2,7%) – desvelou a mesma índole educacional do presente estudo embora voltada para a renovação do esporte; ou seja, a opção educacional marcou 72,2% das escolhas deste caminho pelos *scholars* entrevistados. Aliás, esta convergência no campo específico da Educação por via dos respondentes da Europa e América Latina foi a mais incisiva, compatibilizando-se com a ampla aceitação nesses continentes das teses de Edgar Morin que entendia os intelectuais e cientistas como construtores de uma sociedade mais justa³.

Contudo, abordando-se os respondentes no seu todo – Europa e América Latina, inclusive – os enfoques prevalecentes residiam na atuação política e na ideologia como justificativas da busca de um protagonismo dos intelectuais nas sociedades atuais. Esta disposição mostra-se atualizada nas contribuições adiante nesta obra, concernentes à problemática do Brasil real. Assim disposto, são encontradas nas reinterpretações sinalizações do famoso trio habitualmente referenciado na temática do papel dos intelectuais, isto é, Karl Mannheim, Antônio Gramsci e Pierre Bourdieu.

De Mannheim, encontrei traços de sua defesa dos intelectuais como intermediários do fazer político, como se pode apreciar nos capítulos com foco em Darcy Ribeiro e Jessé Souza, revisando passado e presente.

Também entrevi pegadas das ideias de Gramsci pontuadas na visão dos intelectuais como guardiães da política, cultura e economia, ao refletir sobre o capítulo dedicado a Manoel Bonfim. E, certamente, há rastros de Bourdieu em todos os capítulos, desde que neles seja comum a busca de lógicas de funcionamento dos campos de conhecimento dos intelectuais antepostos às reinterpretações.

Atendidos meus impulsos comparativos e historicizantes, cabe-me relevar, outrossim, neste prefácio, que os capítulos a nós oferecidos perseguem novos caminhos sem abandonar a feição libertária do papel dos intelectuais na sociedade em que atuam. Esta constatação não é evidente apenas nas reinterpretações dos autores da obra, mas também na revisão concentrada na Educação Física, por mim aqui entendida também como esporte e outras atividades físicas congêneres. Esta escolha de especialização de intelectuais não pertence à tradição Mannheim-Gramsci-Bourdieu, mas pelo menos encontra apoio em Edgar Morin, um reconhecido prestigiador de educadores. Neste contexto, é significativo revelar que na pesquisa internacional de 2002, os respondentes hesitaram em “especializar” o esporte como área de influência de intelectuais, mas a maioria concordou em face de evidências factuais sobre a necessidade prática de novos protagonistas para o empoderamento sociocultural e ético do esporte.

Estamos, portanto, diante de um livro inovador, mas experimental, até mesmo porque os novos tempos tem relativizado as tradições originadas de Mannheim, Gramsci e Bourdieu e muitos outros, em face do entendimento dos intelectuais como um grupo característico de poder político, por vezes, identificado pela expressão “Intelligentsia”. Esta variante partidária foi questionada no Brasil em 2008, por Marilena Chauí, Renato Janine Ribeiro, Sérgio Paulo Rouanet e outros pensadores de prestígio reunidos no livro “O Silêncio dos Intelectuais”⁴. Nesta obra acusatória, arguiram-se os intelectuais

ativos na ditadura de 1960-1970, pela submissão aos poderes após movimentos democráticos dos anos 1980.

A “acomodação” (sic) identificada no Brasil não tem sido, entretanto, uma particularidade, nem tem sido plenamente validada, pois algo semelhante ocorreu na França, país onde a intelectualidade há mais de um século tem grande influência no governo, na política e na cultura. A fonte a consultar em face de tal retrocesso é o livro do historiador François Dosse, publicado em 1918, na França, e em 2021, no Brasil, com o título “A Saga dos Intelectuais Franceses 1944-1989”².

Para Dosse, em resumo, tem havido de fato uma queda no perfil de influência dos intelectuais na França, de um modo geral, em razão da desvalorização das utopias ideológicas e do domínio crescente dos empreendimentos comerciais e tecnológicos. Além disso, os “novos intelectuais” tem se deslocado para pautas identitárias, abandonando os longos e desgastantes conflitos e controvérsias hoje e sempre relacionadas às utopias ideologizadas.

Acompanhando Dosse e mantendo a diferença de contextos culturais entre a França e o Brasil, mas atentando para tendências hoje comuns a qualquer país, permito-me então enfatizar os critérios identitários assumidos pelo presente livro, os quais segundo seus editores justificam-se pela riqueza multicultural, multiétnica e multirreligiosa do Brasil real, de escasso reconhecimento. Enquanto referencial para os autores dos textos, estes apelos acabaram associando interpretações libertárias das tradições políticas com “elementos que contribuam à reflexão, à formação e à atuação docente e discente diante da pluralidade identitária da sociedade brasileira”, como se destaca na Introdução.

Temos, ao fim e ao cabo, uma obra em que “novos” intelectuais combinam avanços libertários passados com perspectivas identitárias

presentes e futuras diante de uma Educação Física emergente: aquela antecipada pela produção acadêmica do GPEEsC como ausente de preconceitos remanescentes da colonização ou de índole racial, da xenofobia e de classe social. Chegamos, enfim, às encruzilhadas de uma desejável Educação Física, aquela que auguro se tornar igualitária, quer promovida por seus docentes-guardiães ou por efetiva inclusão dos discentes praticantes.

Lamartine DaCosta

PPGCEE/UERJ

-
1. As referências das publicações citadas são respectivamente: DACOSTA, L. *Intellectuels de France et du Brésil. Cahiers Caravelle – Université de Toulouse*, n. 57, Toulouse, 1991, p. 161-170; DACOSTA, L. *Transfiguração da História pela Cultura do Dever Ser na Alemanha e no Brasil. Memória e Cultura*, v. 3, n. 1, 1993, p. 5-10.
 2. Verifique-se em DACOSTA, L. *Olympic Studies: Current Intellectual Crossroads*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002. Os relatórios da pesquisa citada são encontrados nas páginas 177-200 e 275-306. Este livro está disponível online em: <https://digital.la84.org/digital/collection/p17103coll16/id/1443/rec/17>.
 3. Examine-se em: MORIN, E. *Para Sair do Século XX*. São Paulo: Nova Fronteira, 2003. A edição original publicada na França é de 1986.
 4. A coletânea em citação refere-se a NOVAIS, A (Org.). *O Silêncio dos Intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
 5. O livro apontado tem por referência DOSSE, F. *A Saga dos Intelectuais Franceses 1944-1989*. São Paulo: Estação Liberdade, 2021.

Apresentação

“Nas lacunas do conhecimento se produz a brecha do pensamento”

Rafael da Silva Matos

A epígrafe sintetiza o objetivo deste projeto: **apresentar ao campo da Educação Física elementos que contribuam à reflexão, à formação e à atuação docente e discente diante da pluralidade identitária e das desigualdades socioeconômicas e históricas da sociedade brasileira.** Para tal, apresentamos mais uma obra da coleção *Educação Física, Esporte e Sociedade*, produção do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte (PPGCEE) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). A proposta do Grupo e da presente obra é apresentar e provocar o possível debate nas subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física com os conhecimentos dos vários campos das Ciências Humanas e Sociais, da Arte e da Educação.

O primeiro livro da coleção *Educação Física, Esporte e Sociedade*, intitulado “Educação Física escolar: múltiplos olhares” (2017), organizado pelos professores Silvio Telles e Felipe Triani, da editora autografia, teve a intenção de mesclar capítulos que fornecessem informações teóricas, com outros que apresentassem propostas interventivas de sucesso, buscando oferecer aos leitores uma fonte de conhecimento mais ampla.

Posteriormente, foi lançado o livro, também pela editora Autografia, “Pesquisa em Educação Física: perspectiva sociocultural e pedagógica em foco” (2017), organizado pelos professores Silvio Telles, Silvia Ludorf e Erik Giuseppe. Tal obra foi produzida a partir do evento “I seminário de educação física, esporte e sociedade” realizado em 2017, reunindo o GPEEsC, o Núcleo de Estudos Sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes (NESPEF) e o Laboratório de Estudos do Corpo, Esporte e Sociedade (LAbCOESO) – ambos vinculados à UFRJ. A obra apresenta temas correlatos ao descompasso entre as subáreas Sociocultural e Pedagógica e a subárea Biodinâmica, em que a última tem sido responsável por grande parte da produção do conhecimento, representando aproximadamente 70% das linhas de pesquisa dos cursos de pós-graduação.

Em 2019, publicamos a terceira obra da nossa coleção, intitulada “Reflexões sobre o corpo, esporte e sociedade”, organizado por Silvio Telles e Renato Novaes (2019). Ali, foi questionado por alguns dos colaboradores o fato de não ter sido incluído nenhum capítulo dedicado aos tradicionais autores e pensadores brasileiros, já consagrados nacional e internacionalmente. Também, não identificamos, no campo da Educação Física, nenhuma obra que tenha dedicado espaço e esforço para reunir, em um único volume, um conjunto de autores dedicados a pensar o Brasil e a Educação Física.

Agora, em 2023, dando continuidade à produção e discussão do GPEEsC, apresentamos a quarta (e presente) obra, intitulada **EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE INTELLECTUAIS BRASILEIROS**. A realização deste projeto só é possível, porque contamos com o apoio financeiro e o fomento da **Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)** para a editoração e a confecção da obra.

Há algum tempo, a partir da análise crítica do nosso próprio trabalho no grupo, surgiu a seguinte pergunta fundamental: se conhecemos tantas obras e autores europeus e norte-americanos, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, **por que o legado da produção de autores brasileiros, tão importantes, ainda não foi significativamente apropriado, discutido e apresentado pelo campo da Educação Física?**

Os livros de Jessé Souza, *A tolice da inteligência brasileira*, (2015) *A elite do atraso* (2017) e de Mércio Gomes (2019), *O Brasil inevitável: ética, mestiçagem e borogodó*, fundamentaram esse questionamento anterior e apontaram a existência de uma lacuna e de uma carência na Área e no Campo da Educação Física. Jessé e Mércio mostraram-nos a existência de questões fundamentais que se atualizam no contexto de hoje, no qual as questões políticas, educacionais, identitárias, raciais, decoloniais, xenofóbicas e de classe social, ainda, continuam recebendo abordagens retrógradas e reafirmando visões preconceituosas sobre o corpo mestiço que, segundo Darcy Ribeiro (2015), plasmou e construiu o Brasil.

Foi Darcy Ribeiro e seu livro, *O povo brasileiro*, quem apontaram a relevância das contradições históricas em torno desse povo e da necessidade de chamarmos para a Educação Física a importância desse olhar brasileiro, e abraçá-lo, para pensarmos políticas públicas, programas, projetos e práticas pedagógicas mais conscientes, coerentes e respeitadas à diversidade cultural e corporal dessa gente brasileira. Não entendam isso como negação dos estrangeiros, mas sim como a valorização de um coletivo de pensadores brasileiros que ficam, equivocada ou preconceituosamente, à margem de nossos artigos, livros, dissertações e teses.

A questão que levantamos para organizar e orientar a escolha dos autores e suas obras para a realização do presente projeto foi: como, na Educação Física brasileira, podemos ignorar pensamentos originais de autores que,

mesmo dentro de suas limitações ou 280 contradições, ajudaram a refletir, debater e promover concepções sobre os problemas do Brasil?

EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE INTELECTUAIS BRASILEIROS tenta responder a essa provocação, seguindo a mesma estrutura do último livro produzido pelo GPEEsC e organizado por Silvio Telles e Renato Novaes (2019). Isto é, uma organização de ensaios e resenhas, dialogando com questões próprias da Educação Física e contextualizando as mesmas no tempo e espaço contemporâneos. Cada capítulo corresponde a um autor ou pensador brasileiro, sobre o qual é apresentada uma pequena biografia do mesmo e, uma descrição sintética de um livro representativo da sua obra, de forma a levantar ou apontar questões que permitam estabelecer relações ou identificar elementos de conexão com o campo da Educação Física.

Admitimos e pedimos desculpas pela indelicadeza de deixar ausentes tantos outros grandes nomes neste livro que, perfeitamente, integrariam a lista apresentada adiante. Apesar das ausências, o coletivo apresentado aqui é suficientemente complexo e abrangente para introduzir uma conversa entre a Educação Física e as questões fundamentais que não pudemos trazer pelos autores ausentes. Assim, para suprir essa carência e cumprir nossa missão, apresentamos os seguintes nomes para compor nosso livro: **Abdias do Nascimento, Ailton Krenak, Anísio Teixeira, Bertha Lutz, Darcy Ribeiro, Dermeval Saviani, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Helena Antipoff, Jessé Souza, Manoel Bonfim, Paulo Freire e Roberto Damatta.**

Essa seleção resulta de um incômodo com as contradições que marcam a História do Brasil e da Educação Física. Surge da vontade de expressar os sonhos, desafios e expectativas daqueles que se identificaram e se identificam

com as possibilidades de transformar e superar as injustiças recorrentes em nossa História do Brasil e da Civilização europeia.

O critério básico para chegar a essa lista foi o de escolher Pensadores cujas biografias, obras ou partes destas sinalizam alguma correlação com as subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física. A concepção que nos norteou foi à possibilidade de estabelecer diálogos além das especificidades do campo da Educação Física e das delimitações inerentes à Área Acadêmica.

A opção de apresentação por ordem alfabética dá-se para evitar uma série de opções que poderiam nos levar a uma possível hierarquização da relevância desses pensadores, cronologia das obras ou dos autores e outras formas classificatórias que induziriam os leitores a uma leitura sequencial. É possibilitado ao leitor começar pelo personagem que mais se identifique ou, se preferir, seguir a sequência alfabética e perceber que as questões fundamentais de nosso país tornam e retornam no tempo.

Apesar de deixar de lado uma significativa e relevante parte do Pensamento Brasileiro, o que se objetiva com esse recorte é provocar um exercício criativo sobre o olhar desenvolvimentista, utópico e prospectivo destes pensadores originais dentro da **Educação Física. Ou seja, pensar nossa Área, Campo e Disciplina como parte integrante de um projeto político, institucional, pedagógico e social dentro de um Brasil formado de uma riqueza multicultural, multiétnica e multirreligiosa, mas pouco conhecida e reconhecida.** Esperamos facilitar o acesso dos estudantes, professores e pesquisadores de Educação Física a um pouco da erudição, diversidade e brasilidade literária, no sentido de ampliarem os horizontes de seus olhares sobre o corpo, o esporte e o movimento, apresentando pensadores brasileiros que, em muitos casos, não fizeram parte da bibliografia dos muitos TCCs, dissertações e teses acadêmicas.

Embora sucinta, esperamos dar importante contribuição para a Educação Física, oferecendo aos professores, pesquisadores e estudantes uma oportunidade de obter uma visão original de autores que se formaram em meio às contradições, disputas e polêmicas em torno da democracia racial, da cordialidade e do jeitinho brasileiro. Tais questões precisam ser revisitadas, pois, apesar das transformações que os debates dos anos 1980 provocaram, a Educação Física e a sociedade brasileira, ainda, refletem muito as suas raízes europeias e o complexo de inferioridade em relação ao velho continente.

Enfim, é significativo e marcante que o ano de publicação desta obra coincida com o retorno do Presidente Lula ao governo federal. Significativo porque o atual presidente expressa as ambições e ideais dos intelectuais apresentados nesta obra; marcante porque registra a presença da Educação Física e do Esporte num debate intelectual importante para a compreensão dos problemas brasileiros. Desejamos despertar o entendimento de que sem conhecer o pensamento sobre a formação do povo brasileiro e suas contradições socioeconômicas, sem identificar seus sofrimentos históricos e sem desvelar suas representações idílicas sobre a mestiçagem e o borogodó brasileiros, não poderemos pensar a Educação Física contextualizada e contemporaneizada com a sociedade local e global.

Verão de 2023.

Marcos, Silvio e Thulyo

(Organizadores)

Educação Física e inclusão na perspectiva de Helena Antipoff

Mariana Castro

Mário Teixeira

Silvio Telles

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, retrataremos a importância formativa da psicóloga russa Helena Antipoff (H. A.) para o sistema de ensino escolar brasileiro. Sua metodologia era baseada no interacionismo, na experimentação e na contribuição de uma Educação Especial para as pessoas com necessidades especiais de ensino, seguindo as orientações da Escola Ativa⁷⁶ genebriana. A formação no Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR) e a experiência na Rússia contribuíram para que fosse protagonista na luta contra a exclusão das crianças “anormais” e excepcionais⁷⁷.

Tal assunto é relevante para a área da Educação Física escolar⁷⁸, pois a partir da segunda metade da década de 1990, surgiu uma perspectiva inclusiva de educação em que, influenciada por movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, prezavam pela aceitação da pessoa com deficiência⁷⁹, transtorno global de desenvolvimento⁸⁰ e altas habilidades⁸¹ no ambiente social e escolar. Desde então, o Brasil fez a opção por uma educação que atendesse a todos, passando por um processo de profundas transformações no sistema de ensino educacional.

Para tal, baseou-se e criou legislações com iniciativas inclusivas, pautadas em uma educação para todos, que redefiniram a Educação Especial, deixando de ser aquela oferecida apenas em instituições especiais de ensino, para ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, cabendo à instituição educacional se adaptar e capacitar seus funcionários para um atendimento com qualidade, proporcionando um ensino adequado a todos os estudantes (UNESCO, 1990; 1994; BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2009; 2014; 2015).

Assim, o texto que segue está organizado em três tópicos exibidos da seguinte forma: no primeiro, apresentaremos uma breve biografia sobre a Helena Antipoff e o seu anseio por uma transformação no ensino brasileiro por meio da Escola Ativa. No segundo tópico, abordaremos as instituições que contribuíram para a sua formação e para o desenvolvimento do ensino de estudantes e crianças especiais, tais como: o Instituto Jacques Rousseau, a Maison de Petits, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi, e o Complexo Educacional Rural Fazenda do Rosário. Por fim, relataremos a institucionalização da Educação Especial no Brasil. Durante a explanação, faremos associações com a Educação Física (EF) e como alguns pensamentos, ideais e ações que influenciaram a sua construção.

HELENA ANTIPOFF – UMA BREVE BIOGRAFIA

Helena Antipoff (1892-1974) se formou como psicóloga em 1916 no *Institut des Sciences de L'Éducation*, em Genebra. Após, voltou à Rússia, país de origem, iniciando sua vida profissional em estações médico-pedagógicas e no Laboratório de Psicologia Experimental, em São Petersburgo. Em 1926, sob a influência da abordagem interacionista de Claparède, colaborou com a publicação de inúmeros artigos em periódicos especializados (CAMPOS, 2000).

Em 1929, no Brasil, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, passou a lecionar psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores onde, visando uma reforma do ensino local, promoveu programas de pesquisa sobre o desenvolvimento mental e interesses das crianças mineiras. Nos anos 1932 e 1940, utilizando os métodos da Escola Ativa, voltou seu olhar para as crianças excepcionais ou abandonadas, com a criação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte e da Escola da Fazenda do Rosário, em Ibitité-MG, respectivamente (CAMPOS, 2000).

No Rio de Janeiro, junto ao Ministério da Saúde, institucionalizou em 1944 o Departamento Nacional da Criança e um ano após, propôs a criação da Sociedade Pestalozzi no Brasil. No ano de 1951, baseada na Fazenda do Rosário, Helena Antipoff liderou, em Minas Gerais, uma extensa obra educativa na área da Educação Especial, Educação Rural, educação para a criatividade e de pessoas com altas habilidades (CAMPOS, 2000).

INSTITUIÇÕES FORMADORAS

Instituto Jacques Rousseau e sua contribuição para o movimento da Escola Nova

Édouard Claparède⁸² (E. C.) fazia uma crítica às escolas, pois observou que equívocos na metodologia de ensino para os estudantes considerados “anormais” acabavam afetando o desenvolvimento destes. Por este motivo, ele acreditava na importância de modificar os métodos educativos, adaptando-os aos interesses e necessidades das crianças, obrigando o professor a observar e perceber a individualidade de seus estudantes (DUARTE e CAMPOS, 2020).

Desta forma, com o objetivo de “construir um novo modelo pedagógico, fundamentado no conhecimento da criança e no respeito às etapas de seu desenvolvimento e às diferenças individuais” (LOURENÇO, 2001, p. 62),

E. C. fundou em 1912, em Genebra, o Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR) e convidou Helena Antipoff para se matricular, compondo o corpo estudantil (RUCHAT, 2008).

Dedicados ao ensino experimental da Psicologia aplicada à Pedagogia e à Educação Ativa, Édouard Claparède e Pierre Bovet⁸³ organizaram em 1913, no IJJR, um curso prático sobre as propostas de Maria Montessori⁸⁴. Ao final desse curso, a equipe de professores do instituto continuou a experiência abrindo uma escola de caráter experimental, com laboratórios vivos de investigações pedagógicas, chamada Maison des Petits (PERREGAUX, RIEBEN, MAGNIN, 1996).

A pedagogia da Maison de Petits objetivava deixar a criança livre em seus interesses e impulsos, libertando-a de controles externos. Para isto, o papel do professor era proporcionar situações que estimulassem o pensamento e a espontaneidade do estudante, tornando possível a sua aprendizagem por meio de métodos ativos. A vivência e conhecimentos adquiridos por Helena Antipoff na Maison des Petits, orientou as ações educativas durante a sua jornada profissional (LOURENÇO, 2001).

Com o intuito de compreender os entraves que surgiam durante as aulas, a Psicologia tornou-se referência para a prática de uma educação que respeitasse a liberdade e a individualidade do educando, ensinando-lhe o hábito da cooperação (FERRIÈRE, 1925). Segundo o estudo realizado por Brandl Neto e Waldow (2010), a utilização de jogos e práticas cooperativas, nas aulas de Educação Física, muda à visão dos estudantes, pois possibilita a inclusão dos menos habilidosos, aquisição de regras em conjunto, conhecimento, e descentralização individual. A Psicologia também serviu como base para algumas abordagens na área, tais como: a Psicomotricidade e o Construtivismo, onde ambas priorizam o desenvolvimento integral do estudante (DARIDO, 2001). Desta forma, ações cooperativas e a Psicologia, aliada à Educação Física, amplia a percepção de disciplina, já que visa para

além dos aspectos motores, concentrando-se também nos aspectos psicológicos, afetivos (atitudes e valores) e cognitivos, inserindo na prática conhecimentos de ordem psicológica.

Assim sendo, no final do século XIX, na Europa e América do Norte, surgiu um movimento chamado Escola Nova. Acreditava-se que as escolas deveriam “respeitar os direitos individuais e garantir a equidade de acesso aos bens educacionais” (CAMPOS, 2012, p. 64), com o propósito de acabar com a inflexibilidade das práticas pedagógicas tradicionais, adequando as escolas às necessidades dos estudantes e promovendo uma formação de professores baseada em métodos ativos (HOFSTETER, 2010).

Visto isto, o IJRR ajudou a disseminar os ideais escolanovistas, pois se centrou na proposta da Escola Ativa, cujo objetivo era promover a autonomia da criança por meio de métodos pedagógicos que mobilizassem seus interesses e sua ação espontânea (CAMPOS, 2012).

Escola de Aperfeiçoamento de Professores e a transformação do ensino

As pesquisas realizadas no IJRR e seus ideais foram propagados para diversos países, inclusive para o Brasil. Sendo assim, no ano de 1928, em Belo Horizonte MG, foi instituída a Escola de Aperfeiçoamento de Professores com o propósito de formar “normalistas que assumiriam a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias” (CAMPOS, 2003, p. 210). Nesta escola, eram promovidos vários cursos ministrados por pesquisadores estrangeiros da Psicologia que traziam para o Brasil novas técnicas e concepções pedagógicas. Assim, Francisco Campos⁸⁵ encontrou nas propostas da Escola Ativa europeia inspiração para elaborar o regulamento e o programa do ensino primário, triplicando as escolas primárias entre 1926 e 1929 (CAMPOS, 2003).

Do ano de 1929 até 1944, H. A. assumiu o Laboratório de Psicologia, instalado na Escola de Aperfeiçoamento de professores, substituindo o lugar, antes ocupado por Léon Walther (DUARTE e CAMPOS, 2020). O laboratório objetivava “atender à demanda das autoridades educacionais visando medir a capacidade intelectual das crianças para a formação de classes homogêneas nos grupos escolares” (CAMPOS, 1996, p. 35). Para tal, H. A. treinava as professoras para avaliar as crianças por meio da aplicação de testes de inteligência (BORGES, 2015).

Inicialmente, Helena Antipoff acreditou que o modelo de homogeneização das classes, separando, em um momento inicial, os estudantes de acordo com seu nível intelectual, contribuiria para facilitar o trabalho dos professores (CAMPOS, 1996). Contudo, ela percebeu que esta distribuição inicial, selava o destino de muitas crianças, pois permaneciam excluídas e segregadas dos demais até o fim da sua jornada escolar. Desta forma, as chamadas “classes especiais”, para as quais, Helena Antipoff havia sugerido, visando melhorar o desempenho das crianças que apresentavam dificuldades em acompanhar o ritmo do programa de estudos regular, atingiram a superlotação e, em decorrência, surgiu à necessidade de promover um novo espaço que atendesse esses estudantes de forma especializada (CAMPOS, 2003).

Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e o apoio às crianças “anormais”

No ano de 1932, inspirada no trabalho de Pestalozzi que acolhia crianças de diferentes nacionalidades, religiões e camadas sociais em sua escola, Helena Antipoff cria a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG), na cidade de Belo Horizonte (BORGES, 2020). Desde o início, a instituição tinha o papel de oferecer apoio às crianças “anormais” por meio de seu caráter assistencialista e filantrópico, assim como expresso no “Art. 1º – Fica

instituída, nesta Capital, sob a denominação de ‘Sociedade Pestalozzi’, uma associação civil, destinada a proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental” (SOCIEDADE PESTALOZZI MINAS GERAIS, 1933, p. 11).

Assim sendo, a Sociedade Pestalozzi tratava de resguardar os direitos das crianças em situações de risco social, visando atuar sobre diversos focos de exclusão, provocados por problemas de miséria, abandono e questões de deficiência mental (CAMPOS, 2003). Tratando-se da Educação Física, a Constituição do Brasil (BRASIL, 1988), define a prática desportiva e do lazer como um direito social e que cabe ao poder público promovê-las. Desta forma, assim como a Sociedade Pestalozzi, surgem projetos sociais, em que por meio de um contexto assistencialista, objetiva ajudar os grupos vulneráveis por meio da prática de atividades físicas esportivas. Para Tavares (2006), os projetos sociais esportivos e o entendimento de sua importância na transformação social, são primordiais para a garantia da participação das populações vulneráveis e para que os projetos na área da EF, do esporte e do lazer atinjam todo o seu potencial de mediador do desenvolvimento social e humano.

O trabalho realizado por Helena Antipoff e seus colaboradores, nessa instituição, demonstrou a circulação das propostas escolanovistas do IJJR ocorridas no Brasil, especialmente em Minas Gerais (DUARTE e CAMPOS, 2020). A primeira iniciativa foi o apoio às classes especiais⁸⁶ mineiras, onde as professoras da Escola de Aperfeiçoamento, especialistas na Educação Especial, visitavam essas classes a fim de orientar sobre as atividades indicadas para os estudantes (BORGES, 2020). Atualmente, tal ação é realizada pelos docentes especialistas do Instituto Helena Antipoff (IHA)⁸⁷. A partir de 1997, o IHA inicia o seu atendimento, sendo responsável pela Educação Especial da rede municipal de ensino; acompanhamento dos discentes com deficiência, transtorno global de

desenvolvimento e altas habilidades no ambiente escolar; promoção de recursos de acordo com as necessidades dos alunos; fiscalização do processo inclusivo; e formação continuada dos docentes, com a promoção de cursos por meio da participação do Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial, universidades, professores da equipe e laboratório do próprio instituto (INSTITUTO HELENA ANTIPOFF, n.d).

Para a efetivação das ações, este espaço é composto por professores especializados no processo de Educação Inclusiva, que oferecem subsídios práticos e teóricos, visando o aperfeiçoamento do processo interventivo na rede. Assim como as professoras da Escola de Aperfeiçoamento, liderada por Helena Antipoff, os professores especialistas em Educação Especial do IHA, distribuídos por Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), visitam as escolas com o propósito de orientar e contribuir para a formação dos professores e acompanhar os estudantes (INSTITUTO HELENA ANTIPOFF, n.d). Sendo assim, podemos afirmar que o Instituto Helena Antipoff segue o legado deixado pela psicóloga, visto que tem como foco atender as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, e sua inclusão no meio social, além de valorizar a formação continuada do professor, fundamentais na educação, desenvolvimento e capacitação destes estudantes.

As outras iniciativas realizadas pela Sociedade Pestalozzi foram em 1933, com o início das atividades do Consultório Médico-Pedagógico, idealizado a partir da experiência de H. A. no IJJR, onde os médicos atendiam de forma voluntária as crianças “anormais”. Para atender as crianças que viviam nas ruas de Belo Horizonte MG, em 1934 foi inaugurado um pavilhão para abrigar a Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro; e no ano de 1935, foi criado o Instituto Pestalozzi, importante escola especial onde as crianças estudavam e aprendiam pequenos ofícios (BORGES, 2020).

O Instituto Pestalozzi estabeleceu-se como uma escola especial e tinha como finalidade adaptar as crianças à realidade social, fazendo com que elas tivessem uma vida mais ativa, interacionista e menos parasitária. As professoras dessas classes deveriam ser, preferencialmente, formadas pela Escola de Aperfeiçoamento, além de ter estagiado durante seis meses nas classes especiais (BORGES, 2015). O modelo de educação foi baseado na Escola Ativa, por isto, os métodos de ensino foram “inspirados nos sistemas educativos de Montessori, Decroly, Descoeur, Sante de Sanctis, etc. e nos princípios da escola ativa moderna em geral, que se mostrou apropriada aos deficientes mentais” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1934, p. 12).

Complexo Educacional Rural Fazenda do Rosário e as propostas escolanovistas para a formação profissional rural

Com a formação da primeira turma do Instituto Pestalozzi, em 1939, surge a necessidade de outro espaço de atendimento a essas crianças. Portanto, em 1940 foi criada a Fazenda do Rosário, em Ibitité-MG, lugar onde se enfatizava a necessidade de integração das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi à comunidade, e buscava levar os benefícios civilizatórios da escola à comunidade rural de Ibitité (CAMPOS, 2003). Nesse espírito, foram criadas diversas instituições educativas que compuseram o Complexo Educacional do Rosário, atendendo as crianças recusadas pelo ensino formal e formando professores rurais (DUARTE e CAMPOS, 2020).

Sob a pressão da necessidade de assistir esses menores, que não se achavam em condições de continuar os estudos em outros estabelecimentos nem de se empregar em ocupações profissionais, resolveu a Sociedade Pestalozzi adquirir uma propriedade rural e nela instalar uma Escola-Granja para menores desajustados e crianças excepcionais (FAZENDA DO ROSÁRIO, 1952, p. 01).

Assim sendo, a partir de 1948, Helena Antipoff cria os cursos para a formação de professores no complexo educacional, pautando-se no modelo da Escola Nova. Segundo a psicóloga, solucionar os problemas do meio rural era primordial e exigia “uma aprendizagem teórica, em aulas com os professores, mas a prática pelos serviços deve prevalecer porque é mais fértil em ensinamentos e mais acertada pelo controle dos seus resultados” (ANTIPOFF, 1992a, p. 73). Essa preocupação com a integração entre teoria e prática denota uma característica importante no trabalho da H. A. no Brasil (DUARTE e CAMPOS, 2020). Contudo, a revisão sistemática realizada por Castro e Telles (2020), aponta para a falta de uma metodologia teórico-prática, nos cursos de aperfeiçoamento de professores de Educação Física. Conseqüentemente, eles se sentem despreparados para atuar ministrando aulas para estudantes com deficiência, sendo sua principal queixa a distância entre a teoria e a realidade prática do ambiente escolar.

A metodologia dos cursos pautava-se na Educação Ativa de Genebra por meio da experimentação natural e no método de observação do psicólogo russo Alexandre Lazurski⁸⁸. A proposta da Escola Ativa genebrina está presente em todo o trabalho educativo de H. A., ao lado da preocupação sociocultural trazida da psicologia soviética: “ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem” (ANTIPOFF, 1992, p.403). O ensino utilizando o método de Lazurski permitia que os professores observassem e conhecessem a conduta dos alunos antes de propor as intervenções no âmbito escolar. A importância de observar o aluno para orientar os trabalhos práticos foi encontrada no “Diário Escola Normal – Janeiro de 1951”, no depoimento de uma aluna quando relata que “fomos para a classe de Dona Lúcia, cujo objetivo era observar as crianças anormais, utilizando para isso uma ficha organizada pela

Dona Helena Antipoff, para medir o desenvolvimento mental de cada aluno (C. A. Souza, 19 de janeiro, 1951)”.

Inteligência civilizada e ortopedia mental

Helena Antipoff acreditava que todas as crianças tinham direito ao ensino: “todas, sem exceção, pois, que são educáveis, devem ser auxiliadas para se erguerem mais alto, sempre mais alto, na sua ascensão para o aperfeiçoamento intelectual, social e moral” (ANTIPOFF, 1930, p. 53). Assim sendo, é fundamental o conceito da inteligência civilizada, criado por Helena Antipoff, e as práticas sugeridas para as classes especiais, inspiradas na Ortopedia Mental de Binet, que se sustentam na concepção de que as crianças anormais podem aprender (BORGES, 2015). O treinamento sistemático e repetitivo das funções mentais é a base dos exercícios de ortopedia mental, cujo objetivo é a melhora das funções mentais, caracterizado por “endireitar, adestrar e fortificar as faculdades mentais” (ANTIPOFF, 1930, p. 67), numa analogia à ortopedia, que tenta corrigir as deformidades do corpo.

Visando o aprendizado e estimulação das crianças, os exercícios deveriam passar dos mais simples aos mais complexos, ser agradáveis e de curta duração. Desta forma, as atividades como jogos de execução de ordens verbais, a ginástica, trabalhos manuais, entre outros, eram bastante utilizados. A ginástica objetivava o desenvolvimento físico, ao mesmo tempo em que educava a atenção, a observação, a memória, com exercícios de calistenia, baseado na ginástica sueca. Já o ritmo, era utilizado como meio coordenador dos movimentos, com exercícios de marcha, de cadência, de palmas, etc. (BORGES, 2015). Evitavam-se jogos competitivos para não acirrar a agressividade das crianças (ANTIPOFF, 1930).

Nas aulas de Educação Física, a fim de possibilitar o alcance das potencialidades dos estudantes, destacamos a teoria da Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2000). Conforme o autor, a ZDP define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial em que o estudante resolve o problema sob a orientação de outra pessoa. Deste modo, ele consegue atingir o conhecimento que estava fora do seu alcance atual, mas que é potencialmente atingível, pelo auxílio de terceiros. Sendo assim, o papel e a metodologia do professor são importantes para estabelecer estratégias de ajuda, que podem favorecer e maximizar as aprendizagens e novos movimentos desses educandos.

Entretanto, a EF possui o corpo, o gesto motor e a performance como seu principal objetivo, visto que seu histórico sempre foi de distanciamento de uma prática inclusiva, influenciada pelas tendências higienistas (até 1930) e militaristas (1930 até 1945). A primeira, possui como preocupação principal, os hábitos de higiene e saúde, valorizando tanto o desenvolvimento físico quanto o moral, a partir do exercício. Possui como característica a utilização da ginástica calistênica, os mais fracos e doentes eram excluídos das aulas e não havia nenhuma interação com as questões pedagógicas da escola (SOARES, 1994).

A tendência militarista segue com os professores de Educação Física, representados, em sua maioria, por militares, recorrendo à filosofia da militarização, institucionalizando os corpos de seus estudantes e renegando o aspecto educacional da prática (GUEDES, 1999). A configuração dos conteúdos culminava em exercícios performáticos, como polichinelo, abdominal, flexão de braço, corridas, defesa pessoal, instruções militares e ginásticas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988), havendo a exclusão dos mais fracos e incapazes. Faria Junior (1991) lembra que a busca por indivíduos fortes, a preocupação com os aspectos posturais, a influência médica e a boa

aparência eram as metas dos programas de EF da época e que ainda hoje persiste como método de ensino.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No final do século XIX, a educação dos indivíduos considerados “anormais” surgiu com a ampliação dos sistemas de ensino público gratuito na Europa e América do Norte, associada à necessidade de educar toda a população. Com isso, os indivíduos desviantes⁸⁹, anteriormente enviados a asilos para doentes mentais ou isolados nas residências familiares, passam a frequentar as escolas públicas, distribuídos em classes especiais (JANUZZI, 2012). No Brasil, com as reformas educacionais no início do século XX, o atendimento às pessoas com deficiência foi se expandindo gradativamente. No Rio de Janeiro, com a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932 e da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945, foram propostas várias iniciativas para a integração dos excepcionais⁹⁰ ao sistema de ensino (CASSEMIRO, 2018).

Podem-se identificar três períodos da institucionalização da Educação Especial⁹¹. O primeiro entre os anos 1930 e 1950, em que ocorreu a expansão das classes especiais no sistema público de ensino. O segundo período foi em 1950, com a disseminação das escolas especiais, composta por alunos considerados excepcionais. Por fim, a partir de 1990, inicia-se um movimento por uma educação inclusiva, onde os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, passam progressivamente a ser acolhidos nas escolas regulares de ensino (BORGES e CAMPOS, 2018).

No Brasil, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que implantou subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais. Segundo H. A., a metodologia nas classes especiais deve incentivar a

atividade própria do aluno, ou seja, deixar a criança agir por si mesma; possibilitar o aprendizado para uma melhor utilização dos sentidos; estimular a concentração, a partir dos interesses da criança; respeitar a singularidade do aluno, por meio da individualização de ensino; e visar um fim social, preparando a criança para a vida (BORGES, 2015).

Desta forma, assim como os lugares sociais, instituíram-se espaços educacionais distintos, organizados pedagogicamente para manter a segregação e discriminação de acordo com as características e capacidade de aprendizado de cada um (ROPOLI et al., 2010; CHICON e RODRIGUES, 2013). Contudo, Mantoan (2015) declara que a escola comum é o ambiente mais adequado, para se garantir a quebra de qualquer ação discriminatória. Sendo assim, o modelo segregado de Educação Especial, onde os alunos eram distribuídos em escolas ou classes especiais, de acordo com a sua condição, passou a ser questionado, e com isso iniciaram as buscas por alternativas para a inserção escolar de todos os estudantes, preferencialmente, no sistema regular de ensino.

No início dos anos 1990 surgiu a proposta de uma Educação Inclusiva. Apoiada na legislação, tal qual a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Decreto Legislativo nº 186/08 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015), a educação especial alcançou as classes comuns.

A Educação Física (EF), estabelecida enquanto componente curricular escolar obrigatório, assegurada pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, não pode ficar indiferente ou neutra em face deste processo inclusivo, pois assim como as outras disciplinas ela pode ajudar. Segundo Rodrigues (2007), a EF pode ser considerada como área importante para a inclusão por ter um programa flexível; proporcionar atividades lúdicas e consequente interação social; e abranger o indivíduo de uma forma integral, desenvolvendo não somente aspectos motores, como também cognitivos, sociais e afetivos.

Para incluir não basta apenas matricular os educandos com deficiência em classes comuns. De acordo com Sasaki (2005), a escola deve dar subsídios estruturais, comunicacionais, metodológicos, programáticos, instrumentais e atitudinais, para uma melhor adaptação dos alunos no ambiente em que se encontram. Segundo o autor, a acessibilidade arquitetônica está associada à eliminação de barreiras ambientais e físicas; a instrumental se dá pela disponibilidade de instrumentos e utensílios de estudo, nas atividades da vida diária, de lazer, esporte e recreação; a atitudinal relaciona-se às atitudes e valores não só dos professores, mas também de toda a comunidade escolar diante do discente deficiente; e a metodológica, está ligada aos métodos e técnicas de ensino adequado ao desenvolvimento do aluno de acordo com sua deficiência.

Contudo, de acordo com Castro e Telles (2020), os professores de Educação Física sofrem com pouca acessibilidade atitudinal, por meio da baixa interação interpessoal entre os estudantes com e sem deficiência e professores; mínima acessibilidade arquitetônica, com falta de infraestrutura e quando têm são pequenas modificações, como rampas e corrimãos; pouca acessibilidade instrumental, referente aos escassos recursos materiais; e precária acessibilidade metodológica, no que diz respeito às estratégias de ensino que não seguem a individualidade e necessidades dos estudantes e

pouca discussão, disciplinas e conteúdos inclusivos na formação inicial dos professores de EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Goffman (1988), a sociedade tende a classificar e estigmatizar os indivíduos que apresentam características diferentes do padrão imposto por um determinado grupo. Portanto, as contribuições da Helena Antipoff junto aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades, necessidades educacionais especiais e grupos vulneráveis, são fundamentais para um olhar humanizado da sociedade. Por meio de sua intervenção e contribuição educativa, as crianças que antes viviam marginalizadas, passaram a frequentar os mesmos lugares e fazer parte do contexto social e educacional vigente, fazendo jus de seus direitos enquanto cidadãos.

A educação inclusiva, presente nas escolas regulares de ensino, possibilitou o acesso, desses grupos excluídos, às escolas regulares e conseqüentemente as aulas de Educação Física. Contudo, devido, principalmente, a um olhar historicamente excludente da EF, com uma visão performática e biológica do estudante e precária formação inicial adequada, os professores de EF enfrentam dificuldades em ministrar aulas que acolham, de forma inclusiva, tais estudantes.

Sendo assim, é necessário nos desvincularmos de uma Educação Física tradicionalmente excludente. Baseados na pedagogia de Helena Antipoff, inspirada na Escola Ativa genebriana, devemos focar nos ideais de uma escolarização para todos, em que o professor deve atender as necessidades dos estudantes, ter consciência que nem todos aprendem, ao mesmo tempo, oferecer atividades e ações cooperativas, ter um olhar individualizado, entender e valorizar as diferenças, acreditar na capacidade do estudante e

maximizar as suas potencialidades, por meio dos métodos ativos, experimentação, e espontaneidade.

REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, H. Educação Rural – Década de 1950. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (Ed.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – Educação Rural**, v. 4, pp. 71-85, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a.
- ANTIPOFF, H. Seleção dos professores para cada tipo de classes. In: CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org.). **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff– Educação do Excepcional**, v. 3, p. 53-54, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b, 1930.
- ANTIPOFF, H., NARDELLI, A. **Termo Excepcional**. Datilografado. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Fundação Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais, (n.d).
- BORGES, A. A. P. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciência, Saúde-Manguinhos**, v. 26, supl. 1, Rio de Janeiro, 2020.
- BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, (especial), p. 69-84, 2018.
- BORGES, A. A. P. **De anormais a excepcionais**: história de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial. Curitiba: CRV, 2015.
- BORGES, A. A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista brasileira de educação especial**, v. 21, n. 3, Marília, jul./set., 2015.
- BRANDL NETO, I.; WALDOW, J. Jogos cooperativos numa quinta série de Ensino Fundamental. **Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 16, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996**, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.146**, Brasília, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 7.853/1989**, Brasília, outubro de 1989.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 2**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, setembro de 2001.
- CAMPOS, R.H.F Helena Antipoff (1892-1974). **Psicologia: ciência e profissão**, v. 20 n. 1, Brasília, 2000.
- CAMPOS, R. H. F **Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.
- CAMPOS, R. H. F Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 209-23, 2003.
- CAMPOS, R. H. F Em busca de um modelo teórico para o estudo da história da psicologia no contexto sociocultural. In: CAMPOS, R. H. F (Ed.), **História da psicologia: pesquisa, formação, ensino**, p. 125-45. São Paulo: EDUC – ANPEPP, 1996.
- CASSEMIRO, M. F. P. **Formação de professores para a educação especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na década de 1960** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2018.
- CASTRO, M. O. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, 2020.
- CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.
- CLAPARÈDE, E. **A Educação Funcional**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

- DUARTE, A. O. S. A.; CAMPOS, R. H. F. Escola ativa no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, Maringá, 2020.
- ESCOLA NORMAL RURAL SANDOVAL SOARES DE AZEVEDO. **Diário Escola Normal – Janeiro de 1951**. Manuscrito não publicado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG, 1951.
- FARIA JÚNIOR, A. G. **Educação física, desporto e promoção da saúde**. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, 1991.
- FARIA, A. C. E.; LIMA, A. C. F.; VARGAS, D. P. O.; GONÇALVES, I.; STOPA, K.; BRUGGER, L. C. E. Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 12, jan./jun., 2012.
- FAZENDA DO ROSÁRIO. **História da Fazenda do Rosário**. Arquivo do Memorial Helena Antipoff. Pasta Fazenda do Rosário (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité), 1952.
- FERRIÈRE, A. L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles. Pour L'Ere Nouvelle. **Revue Internationale d'Éducation Nouvelle**, v. 4, n. 15, p. 2-8. Acervo dos Archives Institut J.-J. Rousseau (AIJRR), Genève/Suisse, 1925.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. São Paulo: Loyola, 1988.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Nova Jersey, EUA: LTC, 1988.
- GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **MOTRIZ**, v. 5, n. 1, 1999.
- HOFSTETTER, R. **Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin de XIXe siècle – première moitié du 20e siècle)**. Genève: LibrairieDroz, 2010.
- INSTITUTO HELENA ANTIPOFF Disponível em: <<https://ihainforma.wordpress.com/>>. Acesso em: 11 out. 2020.
- JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- LIMA, J. F. Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário 1940-1968. In: **Infância Excepcional: Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional** (pp. 145-148). Publicação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Fazenda do Rosário, Ibirité: Belo Horizonte, 1968.

- LOURENÇO, E. **A psicologia da educação na obra de Helena Antipoff: uma contribuição para a historiografia da psicologia.** Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- MANTOAN, T. E. M. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? (vol.3).** Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- PERREGAUX, C.; RIEBEN, L.; MAGNIN, C. **Une École où les enfants veulent ce qu'ils font– La Maison des Petits hier et aujourd'hui.** Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie, 1996.
- RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: RODRIGUES, D (Org.). **Investigação em Educação Física.** Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva v. 2, 2007.
- ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar – a escola comum inclusiva.** Brasília, 2010. RUCHAT, M. A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Helena Antipoff (1915-1940). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 181-205, 2008.
- SANTOS, M. A. C. Francisco Campos: Um ideólogo Para O Estado Novo. **Locus: Revista De História**, v. 13, n. 2, 2011.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista da Educação Especial (SEESP)**, Brasília, v. 1, n. 1, p.19-23, out., 2005.
- SOARES, C. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOCIEDADE PESTALOZZI. **Projecto do Instituto Pestalozzi de Bello Horizonte.** Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais Publicação a cargo da Sociedade Pestalozzi – A Infância Excepcional (subnormais e desamparados), n. 16, p. 09-15, 1934.
- SOCIEDADE PESTALOZZI. **Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Infância Excepcional**, n. 12, p. 11-15. (Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais), 1933.
- TAVARES, S. Avaliação de projetos sócio esportivos. In: MELLO, V. A.; TAVARES, C. **O exercício reflexivo do movimento: educação física, lazer, e inclusão social.** Rio de Janeiro: Shape, 2006.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

76. O princípio da Escola Ativa é que a atividade é sempre causada por uma necessidade. Segundo Claparède, “é a necessidade que mobiliza os indivíduos... é ela a mola da atividade” (CLAPARÈDE, 1954, p. 156).

77. De acordo com Lima (1968), os termos crianças “anormais” e excepcionais, referiam-se às crianças que se desviavam da norma, seja por uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, de forma que sua educação dificultasse o seu desenvolvimento e ajustamento ao meio social.

78. Disciplina obrigatória na rede de ensino regular.

79. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

80. Crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento são aquelas que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009).

81. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), as altas habilidades/superdotação são os alunos que apresentam a facilidade de aprendizagem, pois dominam rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes.

82. Édouard Claparède (1873-1940), natural de Genebra, Suíça. Neurologista e Psicólogo do desenvolvimento infantil, da pedagogia e da formação da memória.

83. Pierre Bovet (1978-1944), natural de Boudry, Suíça. Psicólogo e Pedagogo.

84. Maria Montessori (1870-1952), natural Chieravale, na Itália. Pedagoga. A pedagogia Montessoriana consiste em harmonizar corpo, inteligência e vontade, se baseia na educação da vontade e da atenção. Desse modo, as crianças são livres para agir espontaneamente, desde que não incomodem os demais colegas (FARIA et al., 2012).

85. Francisco Campos, junto a psicólogos e professores estrangeiros, entre eles, a Helena Antipoff, traçou um plano de reforma do ensino, do qual resultou, a criação da Escola de Aperfeiçoamento, destinada a formar e reciclar educadores na linha da “escola nova”. Além disto, foi um dos maiores ideólogos autoritários da história republicana brasileira. Implantou a primeira reforma educacional de caráter nacional, no início da Era Vargas (1930-1945), conhecida como Reforma Francisco Campos. A lei de 1931 previu a criação do Conselho Nacional de Educação, organização do ensino secundário e comercial, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, e uma nova orientação, voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica das universidades. Sendo assim, seu projeto político ideológico foi articulado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo” (SANTOS, 2011).

86. As classes especiais foram abertas no sistema público de educação do estado de Minas Gerais em 1933, com o intuito de acolher as crianças com deficiência que não tiveram acesso à escola comum, as

que apresentavam problemas comportamentais, as moradoras de rua, e as órfãs, por viverem em abrigos (BORGES, 2020).

87. Órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. É considerado um centro de referência em Educação Especial. Localizado na zona norte do Rio de Janeiro, no bairro do Maracanã.

88. Foi um dos principais professores, ao lado de Pierre Bovet e Édouard Claperède, pois desenvolveu um estudo sobre classificação de personalidades, que serviu como base para as atividades práticas de Helena Antipoff.

89. Indivíduos que são considerados diferentes, que desviam do padrão socialmente imposto (GOFFMAN, 1988).

90. O termo excepcional inclui todos os indivíduos que requerem apoio especial no lar, escola e sociedade, tais como as crianças com deficiência intelectual e física, as emocionalmente desajustadas, bem como as crianças superiormente dotadas (ANTIPOFF e NARDELLI, n.d.). No mesmo documento, as autoras esclarecem que Helena Antipoff não criou o termo, mas adotou a terminologia norte-americana: exceptional children.

91. Para Helena Antipoff, a Educação Especial deveria pautar-se nas orientações da Escola Ativa genebriana, em que o ensino tem que respeitar a natureza da criança, centrar no interesse e na atividade espontânea do educando (BORGES, 2015).