

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES

**ATIVIDADES LÚDICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MANAUS

2018

ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES

**ATIVIDADES LÚDICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Profº Dr. João Luiz da Costa Barros, área de concentração Educação Especial e Inclusão no contexto Amazônico.

MANAUS

2018

Ficha Catalográfica

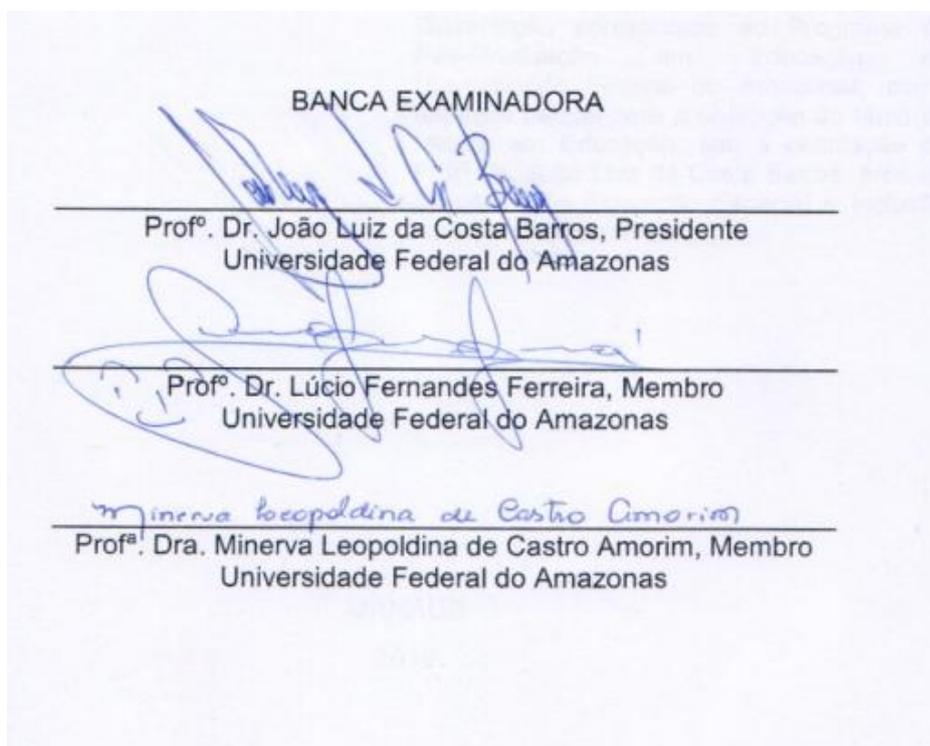
Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M624a	<p>Michiles, Romina Karla da Silva Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de educação física no contexto da educação inclusiva / Romina Karla da Silva Michiles. 2018 195 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientador: João Luiz da Costa Barros Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Atividades lúdicas. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação física. 4. Educação inclusiva. I. Barros, João Luiz da Costa II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES

**ATIVIDADES LÚDICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação Especial e Inclusão no contexto Amazônico.



À minha mãe Iraísia que, mesmo não entendendo meus momentos de isolamento, sei que sempre acreditou em mim;

Ao meu pai José Roberto (*in memoriam*), por saber que, mesmo no seu silêncio, ficaria feliz;

E, principalmente, à minha filha, Isadora, por me ensinar, a cada dia, ser uma pessoa melhor e por me proporcionar reviver minha infância nos momentos maravilhosos das nossas brincadeiras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir continuar, mesmo diante das dificuldades encontradas no durante esse percurso;

Ao orientador Profº Dr. João Luiz da Costa Barros, pela confiança depositada em mim e pela possibilidade de mais um aprendizado;

Aos professores Lúcio Ferreira e Pérsida Miki, pelas contribuições no Exame de Qualificação;

Às professoras Minerva Amorim e Ida Amorim, pelo incentivo durante toda minha caminhada;

À amiga Pollianna Anjos, pelas trocas de experiências e grande parceria nesta trajetória acadêmica;

A todos os amigos que, com suas palavras e gestos de carinho, incentivaram-me a continuar;

Aos alunos do PROAMDE, por serem minha inspiração para a construção deste trabalho.

A todos, muito obrigada!

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo, e o que faço.

Paulo Freire

RESUMO

A educação inclusiva tem como princípio básico o reconhecimento das diferenças e igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência no contexto educacional. Como disciplina curricular obrigatória, houve a necessidade da Educação Física também se adequar a essa nova proposta educativa. Tendo os jogos e brincadeiras como parte de seus conteúdos, esta pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino regular, relacionando suas concepções sobre o lúdico com o modo como desenvolvem suas práticas pedagógicas com vistas à educação inclusiva. Para alcançar nosso objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: averiguar as concepções dos professores acerca da Educação Inclusiva, do lúdico e da presença de alunos com deficiência nas aulas regulares e; identificar as atividades lúdicas que são desenvolvidas na rotina escolar e como elas são aplicadas pelos professores de Educação Física. O estudo fundamentou-se em autores que abordam a temática sobre educação inclusiva, nos documentos legais que versam sobre as políticas de Educação Especial e Inclusiva e na abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, caracterizando-se como um Estudo de Caso. Participaram deste estudo dois professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Manaus, que possuem em suas turmas alunos com deficiência. Os procedimentos para a coleta de dados foram divididos em duas etapas: entrevista e observação. Os resultados obtidos indicaram fragilidade teórica na fundamentação das concepções destes professores sobre o fenômeno da inclusão escolar e discordância entre seus discursos e suas práticas pedagógicas. Apontaram ainda para a necessidade de mais estudos e pesquisas na área voltadas para as práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física assim como maior investimento nas formações dos docentes por parte da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus, a fim de subsidiar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Práticas pedagógicas. Educação física. Educação inclusiva.

RESUMEN

La educación inclusiva tiene como su principio básico el reconocimiento de las diferencias e igualdad de oportunidades para personas con discapacidad en el contexto educativo. Como disciplina curricular obligatoria, que existía la necesidad de la educación física también cabe esta nueva propuesta educativa. Tener la diversión y los juegos como parte de su contenido, este estudio pretende analizar las prácticas de enseñanza de profesores de educación física en los primeros años de escuela primaria, en educación municipal, vincular sus conceptos acerca de la lúdica en la forma se desarrolla sus prácticas pedagógicas con miras a la educación inclusiva. Para lograr nuestro objetivo general, hemos establecido los siguientes objetivos específicos: descúbrelo las concepciones de los maestros sobre educación inclusiva, la lúdica y la presencia de estudiantes con discapacidad en clases regulares; identificar las actividades que se desarrollan en la rutina de la escuela y cómo se aplican los profesores de educación física. El estudio se basó en los autores que tratan el tema sobre educación inclusiva, en documentos relativos a las políticas de educación especial e inclusiva y el enfoque histórico cultural en la perspectiva de Vygotsky. La metodología adoptada fue cualitativa en la naturaleza, caracterizada como un estudio de caso. Participaron en este estudio dos profesores de educación física de la escuela municipal de la ciudad de Manaus, que poseen en sus clases alumnos con discapacidad. Los procedimientos para la recogida de datos se dividió en dos etapas: entrevista y observación. Los resultados obtenidos indican debilidad en los terrenos de concepciones teóricas de los profesores sobre el fenómeno de la inclusión escolar y el desacuerdo entre sus discursos y sus prácticas pedagógicas. Señaló la necesidad de más estudios e investigación centrado en las prácticas pedagógicas en clases de educación física inclusiva así como una mayor inversión en la formación de los docentes por la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de Manaus, con el fin de subsidiar a las prácticas pedagógicas de los profesores de educación física desde la perspectiva de educación inclusiva.

Palabras-claves: Actividades divertidas. Prácticas pedagógicas. Educación física. Educación inclusiva.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Foto da escola pesquisada.....	90
Imagem 2: Portão de entrada, área externa, rampa e corredor de acesso.....	91
Imagem 3: Escada de acesso à Diretoria.....	92
Imagem 4: Escada de acesso ao primeiro piso.....	92
Imagem 5: Área em frente à sala e banheiro dos professores.....	92
Imagem 6: Segundo prédio: acesso às salas de aula, quadra coberta e banheiros dos alunos.....	93
Imagem 7: Portão de entrada para quadra coberta.....	94
Imagem 8: Prédio pertencente à igreja ao fundo da quadra coberta.....	94
Imagem 9: Boxes de alvenaria utilizados em eventos da escola e da igreja.....	94
Imagem 10: Armário com materiais esportivos e espaço reservado aos materiais quebrados.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos alunos por série/turma no ano de 2017.....	90
Quadro 2: Distribuição dos “alunos de inclusão” por turma e turno.....	96
Quadro 3: Perfil dos participantes da pesquisa.....	98
Quadro 4: Informações complementares sobre os “alunos de inclusão”.....	99

LISTA DE SIGLAS

- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CADEME** – Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
- CEMASP** – Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico
- CESB** – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CNERDV** – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- DDZ SUL** – Divisão Distrital Zonal Sul
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FENAPAES** – Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- HTP** – Horário de Trabalho Pedagógico
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Organização das Nações Unidas
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNEE** – Plano Nacional de Educação Especial
- PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- SEDUC** – Secretaria de Estadual de Educação
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDAH** – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TDI** – Transtorno Desintegrativo da Infância
- TEA** – Transtorno do Espectro do Autismo
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- ZPD** – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	18
1. CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA ESCOLA REGULAR	25
1.1 Educação especial e inclusiva no Brasil: aspectos históricos, legais e políticos no contexto da diversidade	26
1.2 Concepções de jogos e brincadeiras no contexto escolar.....	45
2. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL, ATIVIDADES LÚDICAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	54
2.1 Contribuições da abordagem histórico-cultural na construção de práticas pedagógicas inclusivas para a educação física.....	61
2.2 O brincar na perspectiva histórico-cultural	74
2.3 Atividades lúdicas nos processos pedagógicos e suas relações de ensino	80
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE RECOLHA DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS	86
3.1 Aspectos éticos da pesquisa	86
3.2 O cenário da pesquisa.....	86
3.2.1 Aproximação do campo da pesquisa	87
3.2.2 Caracterização da escola pesquisada.....	88
3.2.2.1 Percurso histórico.....	88
3.2.2.2 Estrutura Física e Organizacional	90
3.3 Os participantes da pesquisa	97
3.4 Escolha das turmas	98
3.5 O percurso metodológico.....	101
3.5.1 Caracterização da pesquisa	101
3.5.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	104
3.5.2.1 Entrevista	104
3.5.2.2 Observação	106

3.5.2.3 Formas de registros.....	108
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	110
4.1 As entrevistas: O professor e a educação inclusiva.....	112
4.2 As entrevistas e as observações: O professor e as atividades lúdicas	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES.....	175
ANEXOS.....	187

APRESENTAÇÃO

Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer suas habilidades... As características mais marcantes das crianças e jovens com deficiência são as suas habilidades.

Hallahan e Kauffman

Antes de adentrar na pesquisa propriamente dita, considerei importante registrar um pouco de minha trajetória acadêmica e profissional, nas quais representaram a afinidade com o tema e onde foram dados os primeiros passos para as motivações, interesses, inquietações e questionamentos para a construção desta investigação.

O interesse em produzir este trabalho originou-se na graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas, e na trajetória profissional na área atuando no segmento das séries iniciais do ensino fundamental em escola pública municipal desde 2005.

O curso de graduação foi realizado durante o período de 1998 e 2003, mas foi em 2000 que alguns acadêmicos, no qual me incluo, foram convidados a participar de um projeto de extensão voltado para pessoas com deficiência intitulado Desporto para Deficiente (DESDEF). Este projeto, idealizado pela Prof^a Dr^a Kathya Augusta Thomé Lopes, foi retomado após seu retorno do doutorado e, vislumbrando uma nova configuração para seu antigo projeto, resolveu ampliá-lo para as atividades motoras para deficientes. Ao aceitar o convite para participar do projeto juntamente com outros colegas de curso, também fiz parte da construção do novo nome e logomarca, intitulado Programa de Atividades Motoras para Deficientes (PROAMDE), o qual permanece até hoje.

Nesta época, embora nunca tenha tido um contato direto com algum deficiente, vi no PROAMDE uma oportunidade de aprendizado muito grande, numa área totalmente desconhecida para mim, mas nela, conseguia enxergar outros horizontes para minha vida profissional. Foi durante essa vivência no Programa, que considero o início da minha carreira como professora.

Minha atuação no PROAMDE se deu, primeiramente, como voluntária, pois não havia bolsa para todos os acadêmicos. Mas isso era o que menos importava; para mim, o mais importante era conhecer e aprender. Após seis meses, passei a ser bolsista do Programa permanecendo até a conclusão do curso.

O PROAMDE foi e ainda é um grande laboratório de conhecimento e aprendizado. Lá, tive a oportunidade de vivenciar, na teoria e na prática, experiências com crianças, adolescentes e adultos com vários tipos de deficiência, tanto na área recreativa com atividades lúdicas, quanto desportiva, sobretudo natação, atletismo, e basquetebol sobre rodas, sob a supervisão e orientação da Prof^a Kathya Thomé. Além dessas experiências, participei, semanalmente, de grupos de estudos que abordavam temas relacionados às deficiências.

Ao longo do período em que estive no PROAMDE, adquiri e ampliei meus conhecimentos acerca das atividades físicas e motoras para pessoas com deficiência, participando de congressos e seminários relacionados à esta área de conhecimento, e fazendo cursos voltados tanto para esportes adaptados quanto para as atividades de Educação Física Escolar. As experiências com as pessoas e os cursos realizados foram extremamente importantes para firmar o meu desejo de continuar nesse caminho.

Ainda na graduação em 2000, e devido à minha experiência como atleta de natação, aceitei o convite de uma amiga para trabalhar como professora de natação para crianças e adolescentes no Clube Cisne Branco da Marinha do Brasil, onde permaneci durante nove anos. Paralelamente às aulas de natação, continuei minhas atividades no PROAMDE. Em abril de 2003, concluí minha graduação e neste mesmo ano, trabalhei como professora de voleibol, basquetebol e futebol numa escola particular durante três anos. No entanto, continuava latente em mim, o desejo de trabalhar com os deficientes.

Minha trajetória como docente na escola pública teve início somente em 2005, após aprovação em concurso público oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Desde o meu primeiro ano como professora de Educação Física, atuei com crianças das séries iniciais e, como costume dizer, fui “abençoada” por ter, logo nas turmas em que fui designada a trabalhar, duas crianças com deficiência: uma com paralisia cerebral e a outra com deficiência física congênita. O que para muitos professores poderia ter se configurado como um problema, para mim foi uma satisfação. É claro que também surgiram muitas dúvidas quanto à minha prática

pedagógica como profissional, mas os conhecimentos adquiridos e experiências vivenciadas no PROAMDE durante a formação inicial foram fundamentais para que eu pudesse possibilitar a esses alunos a oportunidade de participação efetiva nas atividades e não me permitisse excluí-los em nenhum momento das aulas.

Assim, no meu primeiro contato com esses alunos fora do PROAMDE, senti-me realizada, pois, além de interagir com as crianças durante as atividades, também percebia a felicidade deles naqueles momentos e, gradativamente, observei que minhas atividades refletiam resultados positivos quanto à inclusão desses alunos nas aulas de Educação Física. A minha atitude perante os alunos com deficiência na escola, causou espanto e surpresa entre os professores que ali trabalhavam e nos pais dessas crianças, pois até minha chegada à escola, não havia aulas de Educação Física; logo, não imaginavam que seria possível a participação deles nas atividades práticas. Porém, de minha parte, sempre acreditei que elas eram capazes de realizar várias atividades, considerando minha vivência e experiência no PROAMDE.

No ano seguinte, em 2006, motivada a buscar mais subsídios teóricos para meu trabalho na escola, decidi aprofundar meus conhecimentos na área da deficiência, fazendo um curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, por meio de um convênio entre a SEMED e a Faculdade Martha Falcão. Embora nesse curso não tivéssemos conteúdos de cunho prático, as aulas teóricas contribuíram bastante para ampliar meus conhecimentos sobre as deficiências. Concluí a Especialização em 2008 desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso intitulado “A atuação da Educação Física como prática inclusiva na rede regular de ensino” sob orientação da Prof^a MsC Luciane Freitas. Neste mesmo ano, prestei outro concurso público para a mesma secretaria, onde obtive nova aprovação. Desta vez, para trabalhar na zona rural de Manaus. Nesta, porém, não tinha nenhum aluno com deficiência.

Durante oito anos, após a conclusão no curso de Educação Física, fiquei afastada das atividades do PROAMDE. Todavia, em 2011, recebi um convite para retornar ao Programa, agora como profissional, por meio de um convênio firmado entre a SEMED e a UFAM, que foi prontamente aceito e do qual faço parte até o presente momento. A título de esclarecimento, ressalto que meu vínculo com o programa é pelo turno vespertino; no turno matutino, continuei atuando na escola.

No período em que atuei como docente, de 2005 a 2015, foi visível o aumento do número de crianças com deficiência matriculadas na escola regular e, durante todo esse período, não houve nenhuma formação oferecida pela SEMED relacionada à participação desses alunos nas aulas de Educação Física, o que gerou diversos debates entre os professores que atuavam neste seguimento. Ao longo desses anos participando das formações realizadas pela Divisão de Aperfeiçoamento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação, ouvi vários relatos de professores com experiências negativas e preocupados com a chegada de alunos com deficiência nas escolas, dizendo não se sentirem preparados para trabalhar com esses alunos. Foi a partir daí que percebi o quão importante foi minha experiência no PROAMDE, pois eu não vivenciava as dificuldades apresentadas pelos outros professores.

Os momentos nos cursos de formação, além de terem se tornado desmotivantes, pois não acrescentavam nada de novo, também passaram a ser palco de discussões dos professores que ansiavam por formações mais consistentes e condizentes com a nova realidade escolar. Nesses encontros, percebíamos também a falta de conhecimento por parte dos próprios formadores e com isso, ficava cada vez mais claro, para mim, a necessidade de buscar novas leituras que pudessem contribuir com o meu trabalho na escola e também pudesse ajudar os colegas com os conhecimentos que havia adquirido.

Foi durante as idas e vindas aos cursos de formação para professores de Educação Física da SEMED, que percebi com mais clareza, que as práticas e metodologias de ensino desses professores estavam voltadas apenas para atender alunos em condições de acompanhar e desenvolver atividades no mesmo ritmo de aprendizagem. Essa situação causou-me um grande desconforto e despertou em mim o desejo de buscar algo mais. As constantes reclamações e reivindicações dos professores quanto à sua atuação frente à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, instigaram-me a questionar o porquê de tanta dificuldade em propor atividades que favorecessem a participação de todos os alunos.

Diante desse cenário de dúvidas e incertezas, percebi o quão é importante atualizarmos nossos conhecimentos para podermos acompanhar as mudanças ocorridas no processo educacional e realizar bem o nosso trabalho. Passei então a refletir sobre meu papel como educadora e, acreditando na potencialidade das pessoas com deficiência e na importância da Educação Física no processo de

inclusão e formação de nossos alunos, vislumbrei um curso de mestrado após doze anos da conclusão da graduação.

Na falta de cursos de mestrado na minha área de atuação, fui incentivada por duas amigas a prestar seleção para o mestrado na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pois neste havia uma linha de pesquisa voltada para a Educação Especial e Inclusão. Relutei, mas aceitei. Arrisquei-me em buscar novos conhecimentos numa área completamente distinta da minha. Foi então que participei do processo seletivo e fui contemplada com a aprovação.

A experiência de ter sido aprovada no Mestrado em Educação se tornou um grande desafio, e a trajetória no curso representou um diferencial na minha vida; pois, durante meu percurso acadêmico, adquiri conhecimentos que me fizeram mais consciente de meu propósito como professora, fortaleci minhas concepções sobre as capacidades dos seres humanos de se superarem e, acima de tudo, tive convicção da importância da aceitação e valorização das diferenças em toda sua complexidade.

Assim, é nessa curta trajetória que, efetivamente, busquei as motivações para a concretização dessa pesquisa. A formação inicial, minha atuação como professora no trabalho com alunos com deficiência das séries iniciais na escola regular e o caminho percorrido durante o mestrado, contribuíram indubitavelmente para o estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e para a reflexão do meu papel como profissional, como educadora e como pessoa.

INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Sabemos que a Educação Especial passou por diferentes práticas visando o atendimento educacional de pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Suas práticas foram permeadas por concepções sociais construídas historicamente ao longo dos séculos e essas concepções, nitidamente negativas, ainda influenciam as atitudes das pessoas diante do que se convencionou chamar de “diferente”¹. Ser diferente é característica inerente a todo ser humano, mas possui um peso muito maior quando se trata da pessoa com deficiência.

A história da educação especial sempre se configurou como um sistema paralelo de ensino, pois durante muito tempo, a deficiência foi definida a partir de avaliações médicas e psicológicas que mediam o nível de inteligência e desenvolvimento do indivíduo. Os estudos acerca da educabilidade do deficiente abriu espaço para novas concepções sobre a deficiência, ampliando sua compreensão não apenas no aspecto biológico, mas também em seu aspecto social.

A partir desse novo entendimento e devido às demandas e expectativas sociais, profissionais da educação têm estudado maneiras de se buscar alternativas menos segregativas para o atendimento educacional desses alunos (GLAT; PLETSCHE, 2011). Desse modo, as discussões sobre a inclusão escolar centram-se no respeito às diferenças como características inerentes ao indivíduo, tendo como mote de reflexão o direito de todos à educação.

No início dos anos 1990, diversos países iniciaram debates a respeito da inclusão social das pessoas com deficiência que resultaram na organização de diferentes movimentos sociais em busca de seus direitos como cidadãos e, a partir disso, foi possível perceber o crescimento das políticas públicas voltadas para questões das desigualdades sociais, do direito ao trabalho, ao lazer, à cultura e à educação (SEABRA JUNIOR, 2012).

O movimento mundial em prol da educação inclusiva consiste em uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos

¹ De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “diferente” significa que não é igual nem semelhante; raro, incomum.

os alunos com necessidades educacionais especiais, associadas ou não à deficiência, de estudarem juntos, aprendendo e participando das atividades escolares sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Portanto, a educação inclusiva busca, por princípio básico, minimizar todo e qualquer tipo de exclusão no âmbito educacional e com isso, maximizar o nível de participação dos educandos.

Por influência de diretrizes internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia e a Declaração de Salamanca realizada em 1994 na Espanha, as políticas educacionais de muitos países, inclusive as do Brasil, passaram a adotar o modelo da educação inclusiva. A proposta da educação inclusiva nestas diretrizes, dizem respeito a todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização, e não somente às pessoas com deficiência (GLAT; PLETSCHE, 2011). Neste sentido, a educação inclusiva passou a ser considerada como o novo paradigma educacional.

No Brasil, a proposta da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular começou a ser implantada após promulgação da Constituição de 1988, quando as instituições de ensino foram desafiadas a mudar, mediante transformações estruturais e pedagógicas para se adequarem a essa nova realidade educacional.

Com base nas orientações contidas nos documentos internacionais, o enfoque da educação inclusiva tem sido, ao longo dos anos, regulamentado em diversos documentos oficiais com o intuito de fortalecer o discurso em favor da inclusão escolar, entre os quais podemos destacar a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a), LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2003), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesta perspectiva, a educação como declarada nos documentos citados, tem sido apontada como essencial e fundamental na construção de uma sociedade mais justa, pautada no direito à cidadania e respeito à dignidade humana, assegurando aos alunos com deficiência, o direito ao acesso, permanência e efetiva participação nas atividades escolares.

Embora os discursos oficiais contemplem o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, estudos e pesquisas voltados para esta temática têm evidenciado a complexidade na efetivação da proposta inclusiva, principalmente no que diz respeito aos processos

de ensino e aprendizagem desses alunos, uma vez que ainda apresentam diversos problemas como as adaptações curriculares, formas de avaliação, recursos e materiais pedagógicos adequados, continuidade na formação de professores do ensino regular para atuar com esse público na sala de aula, assim como práticas pedagógicas excludentes (JANNUZZI, 2004; BEYER, 2013; GLAT; PLETSCHE, 2011; CARVALHO, 2014; 2016).

A inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino além de modificar toda a dinâmica de trabalho e de relações até então existentes na escola, nos coloca diante de uma realidade que por muito tempo a ignoramos, que é a diversidade humana. Diversidade essa que a proposta da educação inclusiva nos chama a atenção para desconstruir nossas antigas concepções e reconstruir nossa forma de ver e entender o aluno, reconhecendo suas singularidades e respeitando suas particularidades no processo de aprendizagem.

Diante deste novo cenário escolar, temos a Educação Física que, como área de conhecimento e prática pedagógica escolar, ainda não tem claros seus objetivos em relação à inclusão, que resultem em mudanças significativas das práticas pedagógicas no sentido de oportunizar a participação de todos os alunos (SEABRA JUNIOR, 2012).

Infelizmente, a Educação Física carrega em sua trajetória uma história de exclusão, considerando que sempre privilegiou, e de certa maneira ainda privilegia, os mais rápidos e mais habilidosos em detrimento dos mais fracos e menos habilidosos e, dentre eles, encontram-se os alunos com deficiência, que ainda são alijados da participação nas atividades práticas porque ainda permanece a visão errônea de que são incapazes de aprender.

Logo, o grande desafio dos professores hoje é proporcionar a esses alunos as vivências dos conteúdos da Educação Física, por meio dos jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas, juntamente com seus colegas de sala, respeitando seus limites e possibilidades, valorizando suas potencialidades e capacidades de cada um de construir seu próprio conhecimento e criar novas possibilidades de movimentos.

Em consonância com a educação inclusiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também enfatizam o direito de crianças, adolescentes e jovens às práticas da cultura corporal de movimento, independente de apresentarem ou não deficiência (BRASIL, 2007). Portanto, a proposta da educação inclusiva é garantir

que todos os alunos tenham acesso, de forma sistematizada, ao conhecimento historicamente construído pelo homem dentre os quais enfatizamos neste trabalho, os jogos e brincadeiras como componentes das atividades lúdicas.

Desse modo, para o desenvolvimento deste estudo, apoiamo-nos na abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky e em autores fundamentados em seus estudos, os quais destacam que o brincar representa a atividade mais significativa para o desenvolvimento da criança, em particular, as que apresentam deficiência.

As atividades lúdicas, nesta perspectiva teórica, propiciam à criança ampliar suas possibilidades de desenvolvimento quando estabelece interações com os outros e com o meio social. Compreende que o desenvolvimento da criança só é possível a partir das relações sociais que ela estabelece, na qualidade dessas relações e no meio social em que as situações de aprendizagem acontecem (VIGOTSKY, 1989, 1997; OLIVEIRA, 1997; REGO, 2014). Desta forma, consideramos que as proposições dessa abordagem podem trazer grandes contribuições para a prática pedagógica de Educação Física, tendo em vista que a criança é compreendida em sua totalidade, um ser que age, interage, pensa, sente e aprende.

Nesta abordagem, consideramos importante também o papel do professor de Educação Física como mediador no processo educativo e agente facilitador no processo de inclusão escolar. A mediação do professor é considerada um ponto imprescindível para facilitar as interações sociais de maneira tal que as dificuldades ou barreiras existentes para sua participação e aprendizagem sejam eliminadas (CHICON, 2013). Assim, as condições favoráveis para sua participação bem como o progresso no seu desenvolvimento podem ser potencializados mediante as práticas pedagógicas que esse aluno vivenciar.

No cenário atual escolar, entretanto, a inclusão ainda é um assunto permeado de dúvidas, incertezas e insegurança por parte dos professores, tanto em relação às concepções teóricas quanto às práticas pedagógicas. A participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física representa, atualmente, um grande desafio aos professores a partir do momento que são obrigados, por força de lei, a desconstruírem suas concepções a respeito da deficiência e repensarem suas práticas pedagógicas no sentido de valorizar as diferenças e oportunizar a participação plena dos alunos.

Pensando na Educação Física Escolar como prática inclusiva, foi a partir das minhas experiências acadêmica e profissional, da participação nos cursos de formação, do convívio com outros professores e de seus relatos de experiência com alunos com deficiência, que justificamos nossa intenção de realizar uma investigação no âmbito escolar, mais especificamente, sobre as práticas pedagógicas de professores de Educação Física no contexto da educação inclusiva, na tentativa de contribuir nas discussões acerca da temática levantada e nas mudanças das práticas pedagógica dos professores.

Diante do exposto, as questões aqui levantadas se fazem pertinentes por estarem diretamente relacionadas à atuação do professor no trabalho com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Logo, com base nas nossas motivações e inquietações anteriormente apresentadas e ao que já foi até aqui exposto, delineamos o seguinte problema de investigação: quais ações e concepções constituem a prática pedagógica dos professores de Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas?

Como os cursos de formações eram voltados aos professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, para responder ao nosso problema de investigação, apresentamos as seguintes questões norteadoras: Quais as concepções dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular e como eles relacionam a utilização do lúdico no contexto inclusivo? Como os professores de Educação Física desenvolvem as atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência? Com base nessas questões, este estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino regular, relacionando suas concepções sobre o lúdico com o modo como desenvolvem sua prática pedagógica com vistas à educação inclusiva.

Com o intuito de chegar ao nosso objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: averiguar as concepções dos professores acerca da Educação Inclusiva, do lúdico e da presença de alunos com deficiência nas aulas regulares e; identificar as atividades lúdicas que são desenvolvidas na rotina escolar e como elas são aplicadas pelos professores de Educação Física.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa realizada neste estudo é de natureza qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso. Participaram da

pesquisa dois professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Manaus, que atendem turmas onde há a presença de alunos com deficiência. Para isso, utilizamos como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada e a observação direta.

Esta dissertação está constituída de quatro seções. Na primeira seção, intitulada “Contexto atual da Educação Inclusiva e o papel das atividades lúdicas na escola regular”, apresentamos uma introdução ao tema da educação das pessoas com deficiência, seguida de um resgate histórico e político das políticas públicas na área da educação especial, dos movimentos sociais que desencadearam as mudanças nas políticas educacionais brasileira e os marcos históricos que influenciaram na elaboração das políticas inclusivas no país. Abordamos também as concepções sobre os jogos e brincadeiras e sua importância para desenvolvimento infantil na visão de diferentes autores.

Na segunda seção “Abordagem histórico-cultural, atividades lúdicas e as práticas pedagógicas”, trazemos as contribuições de Vygotsky para compreendermos o desenvolvimento da criança com deficiência e a importância do lúdico nesse processo por meio das práticas pedagógicas de Educação Física; abordamos os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e defectologia, enfatizando os estudos de Vygotsky que trata sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança deficiente; destacamos o brincar na perspectiva histórico-cultural e a importância das interações sociais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança; e por último, abordamos os processos pedagógicos e suas relações de ensino, destacando a afetividade na relação professor e alunos.

Na terceira seção “Procedimentos metodológicos de coleta das informações e análise dos dados”, descrevemos o delineamento da pesquisa. Trazemos informações sobre o *lócus* da pesquisa, dos participantes e como se deu a aproximação do campo. Apresentamos também o caminho metodológico percorrido para desenvolver o estudo, justificando a escolha da pesquisa, o método de investigação utilizado e os instrumentos para a coleta de dados.

Na quarta e última seção “Apresentação, análise e discussão dos dados”, trazemos os dados por meio de dois eixos de análises: o professor e a educação inclusiva e, o professor e as atividades lúdicas. Também apresentamos, discutimos e analisamos os dados obtidos por meio das entrevistas e das observações dialogando com os autores que embasaram este estudo.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais enfatizando aspectos relevantes de nossas análises de acordo com os dados obtidos nesta pesquisa.

1 CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA ESCOLA REGULAR

A trajetória das pessoas com deficiência sempre foi marcada por preconceito, discriminação e lutas em favor do direito à sua cidadania. Durante muito tempo, foram relegadas a viverem à margem da sociedade, sendo muitas vezes, escondidas por suas próprias famílias.

A imagem que os deficientes carregaram perante as sociedades em seus diferentes momentos históricos era a de deformação do corpo e da mente, denunciando assim, a imperfeição humana. Foram vistos como feiticeiros, bruxos, seres endemoniados, merecedores de castigos divinos, além de serem vistos como uma ameaça à sociedade. Sua inserção no âmbito educacional não era nem de longe cogitada, pois predominava a ideia de que eram incapazes de viver em sociedade ou aprender algo; além disso, eram vistos como merecedores de caridade, mas não de cidadania (BUENO, 1993; 2011; JANNUZZI, 1992; 2004; MENDES, 2010; MAZZOTTA, 2011).

Depois de muitas lutas em prol de seus direitos, as pessoas com deficiência começaram a falar por elas mesmas, suas dificuldades, anseios e expectativas; enfim, começaram a se mostrar tal como são, com os mesmos direitos e deveres como qualquer outro ser humano.

No Brasil, a partir da década de 1990, a educação especial tem se apresentado como uma modalidade de educação que mais sofreu influência das políticas governamentais, em decorrência do fortalecimento de propostas e discursos que tinham por essência garantir o acesso educacional a todos (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Desde a promulgação da Declaração de Salamanca, em 1994, os estudos na área de educação especial vêm se tornando cada vez mais presentes. O paradigma da inclusão, ratificado no referido documento, abriu possibilidades a um novo modelo de educação, em que alunos com deficiência pudessem ser educados juntamente com os alunos sem deficiência num mesmo espaço escolar.

Contudo, para pensar na educação da pessoa com deficiência e discorrer sobre a educação inclusiva nos dias de hoje, é necessário que se faça, mesmo que breve, um resgate de seus principais movimentos históricos e das políticas de educação especial no Brasil que culminaram para o atual paradigma da inclusão.

Embora o tema já tenha sido amplamente discutido por estudiosos da área, acreditamos ser pertinente retornar a esta discussão pelo fato da inclusão escolar se apresentar como um grande desafio aos profissionais da educação na atualidade e, como todo processo que necessita de tempo para ser concretizado, ainda causa entre os educadores algumas divergências relacionadas ao novo modelo de educação que passou a ser adotado no Brasil, que é a educação inclusiva.

Autores como Januzzi (1992; 2004), Mazzotta (2011), Mendes (2010), Bueno (1993; 2011), Carvalho (1998, 2016) entre outros, contribuíram sobremaneira para o conhecimento e compreensão da educação das pessoas com deficiência em diferentes contextos na sociedade brasileira.

Desse modo, faremos um breve resgate da trajetória histórica e política da educação especial e inclusiva no Brasil por entendermos que não há como falar em inclusão nos dias de hoje sem conhecermos os caminhos trilhados pelos próprios deficientes, uma vez que foram os principais protagonistas na luta por essas mudanças nas políticas educacionais em nosso país.

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, sejam elas sensoriais, intelectuais, físicas, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial (CARVALHO, 1998; GLAT; PLETSCH, 2011; GLAT, 2013).

A educação especial tem grande importância na educação das pessoas com deficiência. Seu surgimento se deu a partir da necessidade sócio-política das sociedades em diferentes contextos e da preocupação por parte dos próprios deficientes e de pessoas ligadas a eles, em receber atendimento educacional a essa parcela da população, que sempre foi discriminada e excluída de todos os segmentos da sociedade.

De acordo com os estudos de Januzzi (2004), a educação especial no Brasil data do final do século XVIII e começo do século XIX, quando surgiu a educação das crianças deficientes, institucionalmente, mas ainda de maneira insipiente.

Inspirados nas experiências concretas europeias e americanas, a educação especial brasileira se desenvolveu a partir do século XIX, quando os serviços voltados para essa parcela da população foram trazidos por estudiosos brasileiros que se dispuseram a organizar e implantar algumas ações voltadas para o atendimento de pessoas com deficiências visuais, auditivas, físicas e mentais.

Assim, a educação especial no Brasil teve como marcos fundamentais a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamim Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, hoje com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos situados na cidade do Rio de Janeiro (BUENO, 1993; JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2011).

Com a criação do Instituto Benjamim Constant (IBC), os deficientes visuais começaram a ter educação formal e, a partir daí, foi dado início ao processo de história do protagonismo das pessoas cegas na sociedade brasileira. No período da criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ainda não existia nada relacionada à educação do surdo no Brasil, uma vez que eles eram vistos como doentes, deficientes, incapazes de aprender e se desenvolver.

Embora a criação desses dois institutos tenha representado uma grande conquista para o atendimento de pessoas com deficiência, abrindo espaço para discussões acerca da educação, ainda assim, foi considerada uma ação isolada, pois o atendimento foi direcionado mais às deficiências visuais e auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas (JANNUZZI, 2004). Com relação à deficiência intelectual, quase nada se ouviu falar a respeito. Além disso, segundo Kassar (2012), até esse momento, não houve nenhuma legislação educacional de âmbito geral que fizesse referência à educação especial.

As propostas da Educação Especial, na época, baseavam-se em duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica. A primeira se caracterizava pela preocupação higienizadora e teve como consequência a instalação de escolas em hospitais, acarretando maior segregação de atendimentos aos estudantes com deficiência. A segunda buscava a educação dos anormais, que eram identificados por meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência. Mesmo tendo como objetivo a educação do estudante com deficiência, essa vertente também revelou um caráter segregatório, dando origem às classes especiais públicas (CARVALHO, 1998; JANNUZZI, 2004).

Com base nos estudos de Jannuzzi (2004, p. 18), ainda no século XIX, na cidade de Manaus, “no ano de 1892, há registro de atendimento para deficientes auditivos e mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual”. Porém, não identificamos nesta e em outras literaturas informações sobre o período de duração desse atendimento, como ele era oferecido ou se tinha convênios ou parcerias com outras instituições.

A primeira metade do século XX foi marcada por críticas às formas de segregação e exclusão das pessoas com deficiência, dando início à mobilização de pais e familiares dessas pessoas reivindicando melhores condições de vida e garantia de seus direitos.

Muitas instituições criadas para o atendimento das pessoas com deficiência, nessa época, eram particulares e com caráter assistencialista, tendo a criação do Instituto Pestalozzi, como a primeira instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual fundada em 1926; a Sociedade Pestalozzi como primeiro atendimento educacional especializado à pessoa com superdotação, fundado em 1945, e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954 (JANNUZZI, 2004).

O surgimento dessas instituições foi um processo de desenvolvimento social das sociedades da época, que de alguma forma tiravam do âmbito da sociedade tudo que era difícil para a sociedade lidar e transferiam essa responsabilidade para as instituições. Todavia, elas também contribuíram para o distanciamento da visão que se tinha da deficiência voltada para a área da saúde e aproximou-a da área da educação (BUENO, 1993).

A educação especial como área de conhecimento e atuação se constituiu, inicialmente, a partir de um modelo clínico; hoje, muito criticado pelos educadores. No entanto, foi a partir da visão dos médicos da época que profissionais de outras áreas despertaram para a necessidade de escolarização dos deficientes, os quais se encontravam inseridos em hospitais psiquiátricos, sem qualquer distinção de idade, principalmente aqueles que apresentavam deficiência intelectual, uma vez que a deficiência era associada à doença e todo atendimento voltado para essas pessoas, mesmo quando envolvia a área educacional, tinha um viés terapêutico (GLAT; FERNANDES, 2005).

Na década de 1950, além do surgimento das instituições privadas, teve início também a preocupação com a deficiência intelectual por parte da rede pública de

ensino, culminando numa rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais privadas e sem fins lucrativos.

Conforme apontam os estudos de Bueno (2011), o interesse pela deficiência intelectual começou a se manifestar no início do século XX, assumindo a primazia da educação especial, tanto pelo número de instituições criadas especificamente para esse tipo de deficiência quanto pelo peso que adquiriria em relação à saúde e à educação; porém, o autor ressalta que os interesses por essa expansão estavam voltados muito mais pela preocupação com a eugenia do que com educação propriamente dita. Ainda conforme o autor (ibidem, p. 103), essa preocupação pode ser interpretada como forma de “legitimar a segregação do aluno diferente”, principalmente em relação às populações oriundas da zona rural, que migravam para a zona urbana em busca de uma vida melhor.

De acordo com Mazzotta (2011, p. 27), a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial”, só se mostrou presente na política educacional brasileira no final da década de 1950 e início da década de 1960, e sua situação atual decorre de todo um percurso estabelecido por diversas leis e planos nacionais de educação geral, que marcaram sensivelmente os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

Mendes (2010, p. 97) destaca que na primeira metade do século XX, não havia no Brasil a preocupação com a conceituação, nomenclatura e criação de serviços no atendimento educacional especializado. Os poucos alunos que frequentavam as escolas eram selecionados mediante critérios vagos e baseados em “defeitos pedagógicos” e considerados como “subnormais intelectuais”.

A nomenclatura excepcional, muito empregada nesta época, foi substituída por outras consideradas mais adequadas, como ‘portador de deficiência’ que se popularizou na década de 1980, ‘pessoas com necessidades especiais’ que, quando referida à escola, transformou-se em “necessidades educacionais especiais”.

Embora muitas vezes utilizada de forma generalizada, é importante destacar que o termo necessidade educacional especial não se refere exclusivamente às pessoas com deficiência, mas que essas também constituem o grupo de pessoas que se enquadram no referido termo. A nomenclatura utilizada atualmente, independente do tipo de deficiência que a pessoa tenha, é “pessoa com deficiência”. Portanto, a despeito deste estudo, como está voltado aos alunos com deficiência, o

termo 'pessoa ou aluno com deficiência' será visto no decorrer deste trabalho, salvo quando de citações diretas de autores e documentos legais.

Retomando ao século XX, paralelamente às iniciativas particulares e oficiais no decorrer da década de 1950, os próprios deficientes começaram a se organizar procurando participar de discussões em torno de seus problemas (JANNUZZI, 2004). Esses movimentos organizados, além de grande repercussão, tiveram como resultado os avanços conquistados ao longo dos anos com a definição de políticas direcionadas e provimento de serviços de atendimento dos deficientes.

Já na segunda metade do século XX, o Brasil apresentou avanços no atendimento educacional para pessoas com deficiência, disponibilizando investimento técnico-financeiro junto às secretarias de educação e instituições especializadas, por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), além de assumir a criação de Campanhas voltadas especificamente para a educação dessas pessoas, tais como: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, cujo objetivo foi promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos em todo Brasil; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958 e teve como objetivo fundamental a estimulação dos governos estaduais e municipais e de órgãos comunitários no sentido de ampliar o atendimento dos deficientes visuais; e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960, cuja finalidade foi promover em todo território nacional a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade e sexo” (MAZZOTTA, 2011, p.55).

Em decorrência dessas campanhas, ao longo da década de 1960, houve a maior expansão no número de escolas especiais já vista no país. Os estudos de Jannuzzi (2004) apontam que, em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes intelectuais; quatro vezes mais do que no ano de 1960.

Neste mesmo período, foi implantada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, explicitando o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial e com a ampliação do número de escolas e classes especiais. Esta lei estabelecia em seu artigo 88 e 89 o direito dos excepcionais, à educação, dentro do possível, no sistema geral de educação, e

garantia apoio financeiro às instituições consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1961).

A implantação dessa Lei desencadeou um interesse pela a escolarização do deficiente, muito em decorrência das manifestações da sociedade em prol ao acesso à escola para a população economicamente menos favorecida e nela, ficou estabelecida a oferta de serviços educacionais às pessoas com deficiência, dentro do possível no ensino regular, mas ainda assim, deixando claro o incentivo às instituições particulares que oferecessem esse tipo de serviço. Porém, tanto as instituições particulares quanto as de iniciativas oficiais não conseguiram suprir a demanda de pessoas com deficiência existente na época (AMARAL; BORGES, 2011).

Embora não tenham conseguido alcançar a demanda desejada, a LDB/61 foi considerada por Mazzotta (2011) como marco inicial das ações oficiais do poder público na área da educação especial, uma vez que as ações anteriores se limitavam em iniciativas isoladas no contexto político brasileiro. Sobre a referida lei, Kassir (2012, p. 28-29), faz duras críticas e enfatiza que ao propor atendimento “dentro do possível” na rede regular de ensino, o Estado delega a responsabilidade de parte desse atendimento por meio da “garantia” de financiamento às instituições particulares e ainda “não se compromete em assumir a educação da população de crianças com deficiências mais severas”.

Mendes (2010) destaca que após a promulgação da LDB de 1961, houve um crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico, sendo a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES) e a Sociedade Pestalozzi as que mais se destacaram em âmbito nacional. A autora destaca ainda que o fortalecimento das instituições privadas de natureza filantrópicas se deveu por dois motivos: a omissão do setor público de educação e a exoneração de sua responsabilidade. O primeiro porque o próprio poder público forçou uma mobilização em prol dessas instituições para preencher a lacuna existente no sistema escolar brasileiro; e a segunda, porque essas mesmas instituições se tornaram parceiras do governo, recebendo recursos financeiros provenientes da área da assistência social.

Isso acarretou uma enorme diferença no atendimento às pessoas com deficiência. No período de 1960 a 1970, além das instituições filantrópico-assistenciais, houve a criação e ampliação de outras clínicas, centros de reabilitação

e escolas privadas com alto nível de “sofisticação técnica”, refletindo a importância cada vez maior que as entidades privadas assumiam na educação especial (BUENO, 2011, p. 111). Porém, somente as crianças cujas famílias tinham um alto poder aquisitivo é que podiam usufruir desses recursos. Em contrapartida, as escolas públicas estendiam a matrícula às classes populares e ainda enfrentavam graves problemas de falta de condições de trabalho.

[...] característica marcante dessa ampliação foi a distinção entre as entidades filantrópico-assistenciais, que se dirigiam à população deficiente oriundas dos extratos mais baixos da classe média e das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação voltadas à população de poder aquisitivo elevado e que, no âmbito da educação especial, representou a concretização do processo de privatização que ocorreu no país nos campos da saúde e educação. Essa distinção deixa patente que, enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objeto da assistência e caridade públicas, passou-se a se oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e educação (BUENO, 2011, p. 111-112).

Os anos 1970 representaram a institucionalização da educação especial no Brasil, evidenciando a preocupação por parte dos sistemas públicos de ensino em garantir o acesso à escola às pessoas com deficiência. Essa preocupação resultou numa mudança de paradigma, predominantemente voltado para o modelo médico-clínico, para um modelo educacional, enfatizando não mais a deficiência do aluno, mas as condições ambientais adequadas que pudessem favorecer o seu aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com Jannuzzi (2004), foi a partir da década de 1970 que se verificou uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos de deficiência intelectual nas escolas regulares.

Em 1971, foi promulgada a lei nº 5.692/71, a segunda Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), que contemplou a temática da educação especial com um artigo:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A elaboração deste artigo gerou muita polêmica entre as pessoas que lutavam em favor das pessoas com deficiência, ao definir o alunado da educação especial apenas os deficientes físicos ou mentais e superdotados, deixando de fora aqueles que apresentavam condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou transtornos graves, além de incluírem os cegos e surdos na mesma categoria dos deficientes físicos, o que vai de encontro às classificações que os inserem em deficientes sensoriais.

De acordo com Carvalho (2007), a inclusão de alunos em atraso quanto à idade escolar é questionável. Essa interpretação reflete ainda hoje no contexto escolar, uma vez que o atraso escolar possui inúmeras causas de ordem familiar, social e econômica, não sendo, na imensa maioria dos casos, motivo plausível para que esses alunos sejam considerados deficientes e encaminhados para as classes especiais.

O aumento do índice de reprovação e de evasão escolar passou a ser associada ao fracasso escolar e aos alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares. Mendes (2010) ressalta que essa associação serviu de justificativa para que o setor público da educação especial passasse por um processo de ampliação, criando mais escolas e classes especiais, além da criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação.

Embora tenha havido a expansão das escolas e classes especiais para o atendimento educacional de alunos com deficiência, ficou visível também o despreparo e inadequação das escolas regulares no atendimento a essa população, transformando as classes especiais em verdadeiros depósitos, nos quais alunos que apresentavam fracasso escolar, independente de ter uma deficiência, eram excluídos das escolas regulares.

Em 1973, com a preocupação do sistema público em garantir o acesso à escola aos educandos com deficiência, aconteceu a institucionalização da educação especial no Brasil em termos de planejamento de políticas públicas. As campanhas foram extintas e substituídas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável para “promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2011, p. 59).

Os movimentos sociais organizados pelas pessoas com deficiência também tiveram destaque no final da década de 1970 e início da década de 1980, período em que o Brasil passava por um processo de redemocratização e também pelo fim

da ditadura militar. Esses movimentos, formados por diversos grupos de deficientes, levaram “suas necessidades ao conhecimento dos organismos governamentais em todos os níveis da organização” (MAZZOTTA, 2011, p. 69). Foi uma forma encontrada por essas pessoas de sair da situação de isolamento, apatia e passividade, e se revoltar contra todas as barreiras físicas e atitudinais que sempre estiveram presentes na sua vida e sempre violaram seus direitos como pessoa humana. Assim, a sociedade foi pressionada a repensar seus valores e suas atitudes em relação às pessoas com deficiência.

Todo o movimento de mudança em termos nacionais no Brasil coincidiu com as mudanças políticas da época. A organização dos deficientes se aprofundou a partir da própria abertura política, que também começou a interagir com os outros movimentos que foram surgindo.

O modelo segregado da educação especial foi então duramente criticado e, durante a década de 1970, a educação especial já integrava as discussões em âmbito internacional e nacional. Foi quando alguns estudiosos da época passaram a acreditar no potencial de aprendizagem da pessoa com deficiência desencadeando uma mudança de paradigma baseada numa educação integrada, fundamentada na possibilidade de inserção de alunos com deficiência nas escolas e em salas regulares, promovendo e intensificando um debate em torno da integração/inclusão das crianças com deficiência no sistema regular de ensino (MAZZOTTA, 2011).

Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, no início da década de 1980 começou a se consolidar no país a filosofia da integração e normalização, que tinha como princípio básico

o direito das pessoas com deficiência de usufruir das condições de vida o mais comum ou normal possível na comunidade em que vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, FERNANDES, 2005, p. 37).

Esse modelo integracionista surgiu em oposição aos modelos segregacionistas e excludentes pelos quais passavam as pessoas com deficiência, e em defesa de possibilitar a essas pessoas levar uma vida o mais normal possível. O modelo integracionista norteou por muito tempo, os ideais da educação especial e era fundamentado no princípio da normalização. A integração implicava na promoção de mudanças no indivíduo no sentido de normalizá-lo, fazer com que o se

tornasse o mais normal possível para que pudesse se adequar às condições que lhe eram impostas, tanto nos aspectos sociais quanto nos educacionais. Nesta concepção, o problema centrava-se no indivíduo e não na sociedade.

Segundo Sasaki (2010, p. 57), no modelo integracionista,

a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência, desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola.

Apesar de contrário ao modelo integracionista, Mazzotta (2011) reconheceu a importância histórica desse movimento pela ruptura que promoveu de ideias e práticas cristalizadas sobre as incapacidades das pessoas com deficiência, estabelecendo as primeiras tentativas de inserção do deficiente na sociedade e no sistema regular de ensino, por questionar a segregação e o isolamento em que se encontravam as pessoas com deficiência nos centros de educação especial.

Em contrapartida, Mendes (2010), afirma que a política de integração escolar favoreceu muito mais o processo de exclusão de alunos com deficiência da escola regular, do que a própria intenção de oferecer uma educação satisfatória em um ambiente mais acolhedor e menos restritivo. A autora ainda ressalta que, para muitos alunos com deficiência, a integração em escolas e classes regulares legitimou um subsistema de educação especial dentro da escolar regular que deu lugar a formas mais sutis de segregação, uma vez que muito pouco se sabe sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos e processo de ensino aprendizagem que seguiam. Além disso, a falta de recursos na escola, a atitude assistencialista por parte de muitas instituições e a negação da família, foram, segundo a autora, identificadas com as dificuldades mais enfrentadas pelo modelo integracionista.

Além das dificuldades citadas por Mendes (2010), Pietro (2006) acrescenta que, ao enfatizar a criação de serviços de atendimento especializados destinados aos alunos com deficiência, o modelo integracionista não conseguiu cumprir com suas próprias propostas políticas. A autora assevera que o aluno era muitas vezes encaminhado à educação especial, não por sua necessidade específica, mas por ter sido rejeitado na própria sala de aula. Além disso, os serviços especializados oferecidos, na maioria das vezes, provocavam uma permanência prolongada de

alunos, quase sempre sem perspectiva de retorno ao ensino regular. Dessa forma, o trabalho educacional era

relegado a um interminável processo de prontidão para a alfabetização e sem maiores perspectivas, já que esses alunos não apresentavam expectativas quanto à capacidade de se desenvolverem academicamente e ingressarem na cultura formal (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37).

Para Omote (1999), a manutenção prolongada de alunos em classes especiais para deficientes mentais revela outra evidência do mau uso dessa modalidade de atendimento na Educação Especial.

Sem desconsiderar o mérito da integração e seu apelo contra a exclusão e a segregação da pessoa com deficiência, com seu esforço de promover a aproximação entre o deficiente e a escola e a sociedade, ainda assim, a responsabilidade dessa aproximação caía sobre a própria pessoa no sentido de ter que se preparar para viver em sociedade. O modelo integracionista então, segundo o referido autor, se constituiu como um esforço unilateral, sendo de responsabilidade exclusiva da pessoa com deficiência e seus apoiadores em procurar ser mais aceitável possível pela comunidade em que vive e pela sociedade em geral.

As críticas referentes ao modelo integracionista desencadearam ampla discussão em favor das pessoas com deficiência, reconhecendo seu valor humano e como tal, merecedoras dos mesmos direitos e deveres que as demais pessoas. Com essa mudança de concepção, a sociedade civil e as esferas governamentais se viram obrigadas a se organizar de forma a garantir o acesso irrestrito a todos em todos os setores da sociedade (JANUZZI, 1992).

Com isso, na década de 1980, o cenário mundial foi palco de inúmeros movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, enquanto que no Brasil, os movimentos foram marcados por diferentes lutas sociais empreendidas pelas camadas marginalizadas da sociedade. Foi também uma década marcada por vários eventos internacionais com o intuito de fomentar e mobilizar os países a reestruturarem suas políticas em prol das pessoas com deficiência no âmbito social.

Estimulada pelos movimentos sociais cada vez mais organizados em prol das questões relacionadas às pessoas com deficiência, em 1981 foi proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Ano Internacional das Pessoas

Deficientes, tendo como lema “Participação Plena e Igualdade”. Impulsionados por este lema, pessoas com deficiência de vários lugares do mundo constataram a necessidade de transformações significativas que atendessem às suas necessidades; com isso, foi cobrado do poder público discussões, organização e estabelecimento de metas que contemplassem seus direitos de participação e igualdade de oportunidade em todas os setores da sociedade. O resultado disso foi a intensificação das discussões em âmbito mundial sobre a união do ensino especial com o regular. Assim, o ano de 1981 foi considerado um marco para as pessoas com deficiência de todo mundo (BUENO, 2011).

A partir dos eventos e encontros internacionais em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, o Brasil incorporou em seus dispositivos legais garantias de atendimento a essas pessoas, e em 1988, promulgou a Constituição Federal. Nesta constituição foram incorporados vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência social.

O artigo 205 da Constituição Federal institui que “a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; no artigo 206, inciso I, estabelece como princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e em seu artigo 208, inciso III, garante como dever do estado a oferta do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A despeito da educação especial, é possível perceber que a Constituição de 1988 continua priorizando o atendimento do aluno com deficiência no ensino regular e deixando aberta a participação das instituições particulares nesse atendimento. No entanto, a palavra preferencialmente, adotada nos documentos legais tem sido amplamente discutida e gerado várias interpretações no sentido de desobrigar as escolas da rede regular em oferecer o atendimento especializado ao aluno com deficiência.

Embora contemplada em documento legal, a efetivação desta lei ainda hoje, não se encontra satisfatória, dada a valorização que o poder público tem dado às instituições privadas em termos de recursos financeiros. Isso é notório quando voltamos nosso olhar para o contexto atual da educação brasileira. É insipiente a presença de alunos com deficiência nas escolas e salas regulares. Essa ausência se deve ao fato de, na maioria dos casos, a própria família não se sentir segura quanto

à qualidade do ensino oferecido, uma vez que a realidade das escolas brasileiras não dispõem de estrutura adequada, recursos e materiais apropriados, professores especializados e, além disso, as salas de aulas se encontram superlotadas, o que fatalmente, comprometeria o aprendizado do aluno.

No âmbito das relações internacionais, o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na cidade de Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990). Nesta conferência, que culminou na Declaração de Jomtien, ficou determinado o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza e onde foi dado início às discussões sobre um novo modelo de educação: a inclusiva. Embora no referido documento não faça referência direta às pessoas com deficiência, elas também foram beneficiadas em seus objetivos no que diz respeito à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; expansão do enfoque da educação para todos; universalização do acesso à educação; oferecimento de um ambiente adequado para a aprendizagem.

Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, criou instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: federal, estadual e municipal (CARVALHO, 2007).

Neste mesmo ano, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em consonância com a Declaração de Jomtien, reforça os dispositivos legais existentes na constituição e em seu artigo 55 determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

De acordo com os estudos de Mazzotta (2011, p. 88), este Estatuto não faz distinção entre a criança e o adolescente com e sem deficiência, significando também um importante avanço na legislação quanto ao exercício de direitos “até então presentes em declarações genéricas e abstratas, nas quais não se mostraram eficientes em suas aplicabilidades”.

Mais especificamente sobre educação especial, ocorreu em 1994, em Salamanca na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial: acesso e qualidade (BRASIL, 1994). Nesta conferência foi elaborado o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que

“inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 1998, p. 146). Este documento proclama que todos aqueles que têm necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares e que estas deveriam acomodá-los numa pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Segundo Sasaki (2010), foi a partir da Declaração de Salamanca que se identificou a necessidade da inclusão da educação especial na estrutura de Educação para Todos, oficializada em Jomtien. Assim, o princípio que considera a educação como um direito de todos, tornou-se o princípio básico da educação especial no Brasil.

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar do atendimento escolar. De acordo com a declaração, necessidades educacionais especiais inclui, além das crianças com deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

O princípio orientador da Declaração de Salamanca é o de que

todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas [...]. No contexto das Linhas de Ação o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Estes dois eventos internacionais foram muito significativos na medida em que estabeleceram o direito à educação e passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Ainda em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994a, p. 19).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), fruto da concepção integracionista, não acompanhou as orientações da Declaração de Salamanca e tampouco provocou uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem dos alunos no ensino comum, mas continua mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Reforçando a obrigatoriedade do país em prover a educação para todos, outro dispositivo legal que foi de suma importância para a educação de alunos com deficiência foi a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, na qual expressa avanços significativos como a ampliação da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos que dele precisarem e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos (BRASIL, 2003).

O capítulo V da referida lei preconiza que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e haver apoio especializado, quando necessário. Em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades dos alunos. A partir da LDBEN/96, a educação especial deixou de ser vista como um sistema paralelo de ensino e passou a integrar o sistema geral de ensino, uma vez que nela consta a articulação da educação especial com os demais níveis e modalidades de ensino.

Há de se considerar o avanço desta lei para o atendimento educacional de alunos com deficiência nas escolas regulares; porém, dada às condições em que se

encontram muitas escolas públicas brasileiras, a carência de recursos pedagógicos adequados somados à fragilidade da formação dos professores para atender esse alunado, torna a aplicabilidade da educação inclusiva uma grande dúvida, pois não podemos ignorar as diferentes particularidades dos alunos e seu nível de aprendizagem e desenvolvimento, assim como não podemos esquecer que os professores que atuam diretamente com esses alunos, precisarão, também, receber conhecimentos e suporte pedagógico complementar para atender as necessidades de todos os alunos (CARVALHO, 2016).

A década de 1990 no Brasil foi, portanto, caracterizada por um período de reformas que atingiram todos os setores da sociedade e no qual começaram grandes discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado de inclusão escolar.

Adentrando ao século XXI e com a finalidade de instituir marcos e parâmetros legais para o sistema nacional de educação em todos os níveis de ensino, foi elaborado em 2001, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172. O PNE estabelece 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades especiais, e dentre eles, estão os que apresentam deficiência. Resumidamente, essas metas tratam do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios brasileiros, parcerias com as áreas de saúde e assistência social, ações preventivas nas áreas de auditiva e visual, atendimento aos alunos tanto da educação infantil quanto no ensino fundamental, atendimento na rede regular de ensino ou em classes e escolas especiais, educação continuada de professores em exercício e formação de professores no ensino superior (BRASIL, 2001).

Ainda neste ano, a Resolução nº 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes apresentaram um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundamental quanto à atenção à diversidade na educação brasileira. Aos sistemas de ensino e às escolas é colocado “o desafio de construir coletivamente as condições necessárias para atender bem à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001a, p. 6).

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a, p. 29).

Dessa forma, ao invés de se pensar no aluno como um problema, o qual deveria se ajustar aos padrões de normalidade para aprender junto aos demais, é a escola que deve se colocar à disposição do aluno, possibilitando que atinja os objetivos proposto para sua educação, tornando-se, assim, um espaço inclusivo. Nessas Diretrizes, não bastou apenas garantir a presença física do aluno com deficiência na escola, mas passou a ser necessária a realização de um trabalho muito maior da comunidade escolar para que este aluno possa usufruir e se apropriar de todo conhecimento possível que lhe garanta o pleno exercício de seu direito como aluno, como cidadão e como pessoa.

Com os avanços nas políticas educacionais, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que constitui um

[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Muitos foram os movimentos de organizações internacionais que propuseram diretrizes para a inclusão da pessoa com deficiência e o Brasil, em seus diferentes momentos históricos e políticos, comprometeu-se em assumi-las, resultando na elaboração de leis e decretos que passaram a garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência no sistema regular de ensino.

A PNEEPEI estabeleceu uma mudança de terminologia, caracterizando as necessidades educacionais especiais como deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Considerou a educação especial como modalidade de educação escolar e como campo de conhecimento, buscando o entendimento do processo educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. A educação especial também deve estar presente em todos os níveis de ensino e passando a ser complemento da

formação do alunado da educação especial, perdendo sua condição de substituir o ensino regular. Substitui também o termo classes e escolas especiais por salas de recursos multifuncionais nas escolas e centros de apoio. De acordo com a nova política, o atendimento individualizado se configura como trabalho colaborativo e com apoio no contra turno dos alunos; propõe também um currículo flexível e dinâmico e não uma adaptação curricular como nas leis anteriores (BRASIL, 2008).

O conceito de inclusão, portanto, passa a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, embora eles apresentem a mesma proposta, que é inserir os alunos com deficiência no ensino regular.

Podemos dizer então que a integração parte do pressuposto de que a pessoa com deficiência, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo o qual o aluno deverá seguir, e sendo ele o único responsável pelas dificuldades pelas quais passa. Por outro lado, a inclusão considera a inserção desses alunos através de outro ângulo; isto é, aquela que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais etc.), e ao reconhecê-las, mostra a necessidade de reestruturação do sistema educacional no sentido de adequar as escolas e preparar todos os profissionais envolvidos com a educação para atender a todos os alunos (CARVALHO, 2016).

O novo paradigma da inclusão tem sua atenção voltada para as necessidades individuais de cada criança, com deficiência ou não e, paralelamente, constatou-se uma necessidade de romper com a dicotomia existente entre a educação especial e a regular, transformando o que caracterizava duas vertentes educacionais distintas em uma única vertente: a educação inclusiva.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 21).

Percebemos, portanto, que para se chegar ao atual modelo educacional inclusivo, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência têm sido inspiradas e fundamentadas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas por organizações internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência.

Atualmente, em todos os documentos referentes à educação de alunos com deficiência, apontam a educação inclusiva como eixo norteador, e o atendimento segregado visto como uma alternativa que deve ser evitada. Entretanto, embora as orientações inclusivistas predominem nesses documentos, a efetivação prática da inclusão, particularmente no âmbito escolar, ainda tem sido alvo de inúmeras discussões e contradições.

[...], que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora [...] tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização (GLAT; FERNANDES, 2005, p.39).

Percebemos, então, que a história da pessoa com deficiência é uma história de falta de oportunidades, onde a deficiência sempre teve um peso mais importante do que a própria pessoa. A falta de oportunidade foi e ainda é um fator muito mais limitante do que a própria deficiência.

Por meio dos movimentos sociais, as pessoas com deficiência saíram da invisibilidade e a sociedade foi chamada a prestar atenção à essas pessoas, mas não mais com um olhar assistencialista, mas olhá-las como pessoas autônomas em busca de seus direitos como cidadãos.

A inclusão educacional já é uma realidade. Não podemos negar que a proposta da educação inclusiva traz à tona a compreensão de novas concepções sobre a pessoa com deficiência e as possibilidades humanas. É um convite à reflexão de todas as condições e situações que causaram e ainda causam a exclusão de pessoas que não são piores nem melhores que ninguém, apenas se encontram numa situação de desvantagem em decorrência de concepções e pré-julgamentos construídos e cristalizados ao longo da história das sociedades.

Tais concepções e pré-julgamentos também se estendem para diversas áreas do conhecimento. No tocante à Educação Física, esta disciplina, hoje obrigatória nos currículos escolares, também carrega uma história de exclusão na qual muitas crianças e jovens foram alijados de sua participação por não se enquadrarem nos padrões determinados para tal prática, onde se supervalorizava os mais fortes e habilidosos em detrimento dos mais fracos e com menos habilidades.

A despeito da Educação Física frente à inclusão escolar, consideramos as atividades lúdicas um forte recurso pedagógico para favorecer a inclusão de alunos com deficiência nas aulas práticas. Sendo assim, intentamos nas próximas seções, discorrer sobre as atividades lúdicas por meio dos jogos e brincadeiras sob diferentes concepções e sua influência no desenvolvimento da criança com deficiência, apoiada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

1.2 CONCEPÇÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não tivéssemos mais perto este mundo infantil que faz nossa alegria e nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é no jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais os pais às vezes se alegram erroneamente – que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.

Jean Chateau

Todos nós, como seres humanos, nascemos e crescemos com a necessidade de brincar. O ato de brincar faz parte da nossa natureza e se manifesta do nascimento até a vida adulta. Brincar é importante em todas as fases da nossa vida, mas é na infância que a brincadeira se torna mais essencial. A atividade de brincar traz inúmeras vantagens para o desenvolvimento da criança, e é na brincadeira que

ela expressa sua alegria e espontaneidade por meio dos gestos, atitudes, emoções, afetividade e criatividade.

As atividades lúdicas, entendida como a representação de jogos, brinquedo e brincadeira, constitui uma ferramenta indispensável para a criança em idade escolar, pois, além de caracterizar alegria e diversão, podem, também, ser via para a aprendizagem, uma vez que através das atividades lúdicas, a criança interage consigo e com o outro, estipula regras, cria e recria novas formas de brincar. E nessa mistura de diversão e seriedade, a criança aprende e se desenvolve.

Os jogos e brincadeiras, além de fornecer informações a respeito da própria criança sobre suas emoções, expectativas e anseios, também proporciona o seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, motivo pelo qual a brincadeira pode e deve ser vista como algo sério e fundamental para o desenvolvimento infantil.

Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo as crianças se comunicam por gestos, sons e mais tarde a imaginação. Podemos dizer que brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para sua formação (KISHIMOTO, 1993, p. 45).

A brincadeira está inserida na vida da criança e ao brincar, ela tem sua autoestima elevada e pode concretizar as experiências de seu cotidiano, assim como interagir com o outro e com o mundo que a rodeia. Nas brincadeiras, a criança é desafiada e estimulada a descobrir um universo de possibilidades para sua vida, além de proporcionar situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas (VYGOTSKY, 1989; KISHIMOTO, 2001).

Para a criança, o brincar não é um passatempo, não significa perda de tempo e tampouco não é uma forma de preenchimento de tempo, mas uma atividade na qual ela tem a possibilidade de explorar novos ambientes, desenvolver suas habilidades, talentos, descobrir seus limites, capacidades, desenvolver a compreensão do mundo que a cerca e exercitar sua autonomia.

Por ser a forma mais original que a criança tem de relacionar e apropriar-se do mundo, é através da brincadeira que a criança se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter (KISHIMOTO, 2002). Brincar é fonte de prazer, alegria e diversão, mas também

fonte de conhecimento e aprendizagem. E a partir dessa compreensão é que consideramos a brincadeira como parte integrante da prática educativa.

Andriotti e Aquino (2006, p.2) ressaltam que:

É importante entender que brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo; a criança que não tem oportunidade de brincar está excluída do convívio social integrado, pois o brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.

Na infância, o jogo, o brinquedo e a brincadeira estão interligados e são essenciais para o processo de desenvolvimento da criança. Desde muito cedo a criança é estimulada a brincar com objetos e jogos com a finalidade de se distrair ou aprender algo. Independente da situação em que isso ocorra, a distração e o aprendizado fazem parte do universo infantil.

Sendo uma necessidade natural da criança, os jogos e brincadeira estão ficando cada vez mais relegados ao segundo plano, seja na vida familiar, social ou escolar da criança. Muitas famílias, pela necessidade de trabalhar fora de casa, não dispõem de tempo suficiente para brincar com as crianças, deixando de levá-las aos parques ou espaços destinados ao lazer e entretenimento. A violência urbana também é um fator que contribui para que as crianças fiquem cada vez mais dentro de casa, sem muito espaço para brincar, limitando-se à televisão ou jogos eletrônicos.

No plano escolar, muitas vezes a escola é obrigada a seguir e cumprir um programa de ensino que prejudica o tempo que a criança tem para brincar. E no cumprimento das normas e objetivos escolares, as necessidades das crianças não são consideradas como importantes. No entanto, entendemos que os jogos e as brincadeiras podem e devem fazer parte dos conteúdos curriculares, principalmente nos períodos pré-escolar e escolar, período este em que a criança ingressa na escola e tem a possibilidade de vivenciar inúmeras oportunidades de aprender de forma mais divertida.

Brougère citado por Miranda (2001, p.27) está entre os autores contemporâneos que fazem uma relação positiva entre o jogo e a prática educativa. Este autor explica que “[...] a brincadeira é boa porque a natureza pura,

representada pela criança, é boa; tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza”.

A partir da citação de Miranda, compreendemos que o brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser dissociado da atividade lúdica que o compõe. Ao contrário, enquanto ferramenta de aprendizagem, a brincadeira deve constituir-se como peça primordial na educação formal da criança. Afinal, a vida escolar regida por normas e tempos determinados como nos é apresentada hoje, por si só, torna a brincadeira uma atividade muito limitada.

Portanto, na escola, as brincadeiras devem ser valorizadas quando se trabalha com crianças, pois nas diferentes maneiras de brincar, a criança é exposta a pensar, refletir, experimentar, criar, conhecer a si mesma e a aprender, seja por suas próprias descobertas ou pela interação com o adulto ou outras crianças (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

Ao abordar os jogos e brincadeiras no contexto escolar, percebemos que os termos jogo, brinquedo e brincadeira, que caracterizam as atividades lúdicas, são utilizados tanto de forma similar quanto distintas. Ao buscarmos o significado dessas palavras nos dicionários, encontramos várias denominações. A palavra jogo significa diversão, entretenimento, brincadeira, conjunto de peças, conjunto de atividades submetidas a regras que estabelecem quem vence e quem perde, entre outros. Brinquedo significa objeto que as crianças brincam, jogo, passatempo, distração, brincadeira, coisa que não é séria. Já a palavra brincadeira significa divertimento, passatempo, gracejo, coisa de pouca seriedade, zombaria (CALDAS, 2004; HOUAISS, 2004).

Percebemos, nesta busca, que tais termos possuem inúmeras interpretações e que, portanto, podem ser utilizados em diversos momentos, lugares e situações, motivo pelo qual torna difícil uma definição exata. Logo, diante da amplitude de interpretações atribuídas aos três termos e considerando as características semânticas da língua portuguesa, sentimos a necessidade de trazer para nosso estudo os conceitos e interpretações de alguns autores como Vygotsky (1989), Freire (1997), Miranda (2001) e Kishimoto (2001, 2003) que tratam sobre o tema, para melhor compreensão desses elementos que estão diretamente ligados ao universo infantil.

Ao descrever o jogo como elemento da cultura, Huizinga (2000 apud Fiorante, 2008) o caracteriza como uma atividade que se realiza de forma livre, espontânea,

voluntária, dentro de um determinado tempo e espaço, que dá prazer e de caráter não-sério, referindo-se este último à alegria, ao cômico, à ludicidade. Sendo livre, não há regras pré-definidas, caso contrário, deixa de ser uma atividade livre. No entanto, possui normas intrínsecas que ordenam e conduzem a brincadeira.

A brincadeira pode ser uma atividade realizada tanto individual quanto coletivamente, e na brincadeira, a existência de algumas regras não limita a ação lúdica; ao contrário, as crianças têm liberdade para modifica-la ou excluí-la quando desejarem.

O jogo é uma ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatória, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA apud FIORANTE, 2008, p. 26).

Dentro dessas características apontadas por Huizinga, as crianças participam de jogos e brincadeiras sem a preocupação de adquirir algum conhecimento, mas pelo simples prazer de brincar ou de jogar, pois o que as agrada, não é o resultado da brincadeira, mas a brincadeira em si.

Miranda (2001) também traz grande contribuição em seus estudos sobre autores que comungam a relação entre jogo e a prática educativa, dentre os quais destacaremos aqueles que consideramos mais pertinentes à realidade da nossa pesquisa.

Citado por Miranda (2001, p.25), Claparède via no jogo um modelo educativo. Para ele,

[...] a escola deve ser ativa, isto é, deve mobilizar a atividade da criança. Deve ser mais laboratório do que um auditório. Com esse fim, poderá tirar um partido do útil do jogo, estimulando ao máximo a atividade da criança. A escola deve fazer amar o trabalho. Demasiada vezes, ensina a detestá-lo, criando, em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis. Portanto, é indispensável que a escola seja para a criança um meio alegre.

Concordamos com a afirmação do autor no sentido de que os ambientes escolares estão se tonando cada vez mais burocratizados. As exigências por resultados e cumprimentos de metas educacionais estão se sobrepondo à

verdadeira função da escola que são o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação integral do aluno.

Como dito anteriormente, ao mesmo tempo em que jogo, brinquedo e brincadeira se assemelham também se distinguem. Miranda (2001) comenta que Brugère defende que o jogo em si traz a existência de uma utilidade, antes mesmo que o jogador se aproprie dele. Já o brinquedo, o concebe como algo indefinido. Em relação ao jogo, o autor

[...] distingue, no conjunto dos objetos lúdicos, os brinquedos dos jogos. Aquilo que é chamado de jogos (jogos de sociedade, de construção, de habilidades, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo (MIRANDA, 2001, p. 28).

Quanto ao brinquedo, comenta que:

[...] em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza (ibidem, p. 29).

Aproximando a conceituação dos autores supracitados— Brugère e Claparède -Miranda (2001) refere-se ao lúdico como uma categoria geral que envolve todas as características de jogo, brinquedo e brincadeira e resume-os da seguinte maneira:

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira, nada mais do que o ato brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo, brinquedo e brincadeira estão imbricados; ao passo que o lúdico abarca todos eles (MIRANDA, 2001, p. 30).

Embora os autores citados por Miranda (2001) apresentem distintas interpretações sobre o que representa o jogo, o brinquedo e a brincadeira na prática educativa, percebemos que tais elementos se fazem imprescindíveis para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento da criança em idade pré e escolar. A

utilização deles, além de contribuir para o enriquecimento das aulas, pode também constituir-se como ferramenta para uma aprendizagem significativa da criança.

Ainda a respeito dos termos supracitados, Freire (1997, p. 116) afirma que:

[...] brinquedo, brincadeira e jogo significam a mesma coisa, exceto que o jogo implica a existência de regras e de perdedores e ganhadores quando de sua prática. Também esporte e o jogo representam quase a mesma coisa, apesar de esporte ter mais a ver com uma prática sistemática.

Contrapondo a interpretação de Freire, Kishimoto (2003) destaca que no sentido usual da palavra, no Brasil esses termos se misturam e até se confundem em determinados momentos. Porém, considera que tratar desses termos como sinônimos reflete pouco avanço dos estudos na área. Para a autora, o jogo se apresenta de diversas formas e pode ser classificados de diferentes tipos de acordo com a sua finalidade: jogos de construção, de regras, jogos simbólicos entre outros.

Tentar definir jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de criança, animais ou amarelinha, xadrez, faz de conta, [...], futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidades de outros (KISHIMOTO, 2001, p. 13).

A brincadeira, tão característico e essencial na infância, proporciona inúmeras vantagens para a constituição da criança, por meio de uma série de experiências que vão contribuir para seu desenvolvimento futuro, e o brinquedo tem uma relação direta na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança. Por seu caráter lúdico imediato, o brinquedo sempre chama à atenção das crianças e serve como suporte para diversas brincadeiras.

Para Kishimoto (ibidem, p. 18), o brinquedo difere do jogo porque “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. Em outras palavras, o brinquedo não necessita de regras pré-estabelecidas para seu uso e por meio dele, a criança poderá expressar, imaginar ou representar situações da vida real ou utilizá-lo da forma que desejar.

Ainda segundo a autora, o brinquedo utilizado para fins pedagógicos nos remete para situações de ensino/aprendizagem e desenvolvimento infantil. Neste sentido, o brinquedo pode assumir duas funções: a lúdica e a educativa. Quando o brinquedo é utilizado apenas como entretenimento, diversão, e escolhido voluntariamente pela criança, ela assume sua função lúdica. Quando tem a finalidade de ensinar algo para a criança que contemple a aquisição ou complemento seu conhecimento e apreensão do mundo, este assume sua função educativa (KISHIMOTO, 2001). Quando há um equilíbrio entre essas duas funções, a autora afirma que este é o ponto que se chega ao jogo educativo.

Para as crianças em idade escolar, conciliar estas duas funções, não perdendo a liberdade, típica dos jogos e brincadeiras, com a orientação própria dos processos educativos, seria de grande valia para os professores desenvolverem suas atividades práticas. “Desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças” (KISHIMOTO, 2003).

O objeto brinquedo é, na visão de Kishimoto (2001, 2003) e Miranda (2001), um suporte da brincadeira; é a ação que a criança desempenha ao brincar. Assim, podemos dizer que brinquedo e brincadeira estão relacionados diretamente com a criança/sujeito e não se confundem com o jogo em si. Kishimoto (2002, p. 21) relata que “o vocábulo brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem dimensão material, cultural e técnica”.

O termo brinquedo, para Vygotsky (1989) é empregado num sentido mais amplo, referindo-se, principalmente, à atividade, ao ato de brincar. Para o autor, o brinquedo exerce grande influência no desenvolvimento infantil e por meio dele a criança aprende agir numa esfera cognitiva, considerando suas motivações e tendências internas, tornando-se assim, um elemento fundamental nas transformações internas do desenvolvimento da criança. Como estudioso do desenvolvimento infantil, Vygotsky atribuiu um valor significativo ao brinquedo pela sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança. Além disso, o autor enfatiza que o brincar relaciona-se com a aprendizagem e é na brincadeira que se estabelece a base daquilo que, futuramente, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas.

Em seus postulados, o brinquedo não pode ser definido somente como uma atividade que dá prazer à criança, pois através dele, a criança satisfaz certas necessidades que surgem durante seu desenvolvimento. Quando chega à idade escolar, esta se torna menos dependente do brinquedo, passando a direcionar seu interesse e comportamento para uma esfera mais ampla da realidade e assim agir sobre ela (VIGOTSKY, 1989). É neste momento que a criança começa agir independente daquilo que vê.

Na fase escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção, entre situações no pensamento e situações reais” (VYGOTSKY, 1989, p. 118). Essas relações serão um importante indicador do desenvolvimento da criança, pois irão permear toda a atividade lúdica e influenciarão a forma de enxergar o mundo e suas ações futuras.

Diante dos conceitos trazidos pelos autores acerca dos jogos e brincadeiras no contexto escolar, constatamos que eles servem a diferentes propósitos e constituem peça fundamental no desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo em que oferecem diversão também cumpre um papel educativo. Por este motivo, acreditamos que qualquer tipo de jogo ou brincadeira desenvolvido na escola tem sua importância, pois por meio deles, as crianças brincam e têm a possibilidade de se desenvolver e aprender. Além disso, o brincar pode ser concebido como um dos fatores motivadores e um dos pré-requisitos importantíssimos para a permanência e gosto da criança pela escola.

2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL, ATIVIDADES LÚDICAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento de uma criança. Uma boa proposta pedagógica, que facilite esse desenvolvimento, é aquela em que a criança vacile diante das dificuldades, mas se sinta motivada, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para níveis mais elevados de conhecimento.

Paulo Freire

A sociedade contemporânea vive um dilema que há muito faz parte de um debate em nível mundial e que atinge todas as suas esferas. Porém, é no âmbito educacional que essas discussões tomam proporções ainda maiores quando se referem à inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular.

Com o surgimento de uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade, o processo educacional das pessoas com deficiência tem passado por mudanças radicais, porém, consideradas importantes e benéficas para a sociedade em geral, que passou a ver o deficiente como uma pessoa “com potencial criativo, intelectual e construtivo” (DRAGO, 2012, p. 67), sendo protagonista de sua própria história, assumindo sua posição como cidadão e saindo da invisibilidade causada por essa mesma sociedade.

Compartilhando com as palavras do autor, e concebendo o homem como ser social e cultural, que se constitui e se desenvolve como tal nas situações concretas da vida, a partir das interações sociais que lhe são proporcionados nos processos de mediação, buscamos as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky para compreender o desenvolvimento da criança com deficiência por meio das atividades lúdicas desenvolvidas nas práticas pedagógicas em Educação Física na escola regular.

A perspectiva histórico-cultural concebe o homem como um ser social, capaz de transformar o meio em que vive e também ser transformado por ele na medida em que vai se apropriando dos bens culturais e participando da constituição dessa cultura. Neste sentido, o desenvolvimento do homem só pode ser compreendido por meio da sua interação com seu meio cultural.

Ao longo da história da humanidade [...], o homem transforma-se de ser biológico/natural, no qual as aptidões para a sobrevivência eram apenas orgânicas, instintivas e hereditárias, para ser sociocultural, em que o organismo, para se desenvolver, depende de processos que não apenas hereditários e biológicos, mas da apropriação das experiências e dos conhecimentos acumulados pelo homem ao longo da história, que são passados de uma geração a outra pelos próprios homens em relação uns com os outros (CHIOTE, 2015, p. 25).

Vygotsky destacava a importância do meio social na constituição do sujeito, enfatizando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e que este último não ocorre apenas em seu aspecto biológico, mas depende da aprendizagem decorrente das interações sociais entre o indivíduo com os outros e com meio cultural em que está inserido (REGO, 2014).

As atividades lúdicas, reconhecidas como aquelas que envolvem jogos e brincadeiras, são parte fundamental da infância. Na abordagem histórico-cultural, Vygotsky (1989) considerava a brincadeira como elemento socializador e importante fonte de promoção para o desenvolvimento da criança. Ao brincar, a criança vivencia seu cotidiano, relaciona-se com outras pessoas e constrói seu próprio conhecimento, além de exercer grande influência na formação da personalidade e no equilíbrio emocional.

A brincadeira é considerada por Vygotsky como a atividade mais significativa da infância, pois fornece a estrutura básica para as transformações necessárias à consciência da criança. É por meio dela, considerando as condições concretas da vida e o lugar que ocupa no seu meio cultural, que a criança inicia seu aprendizado².

Valorizar as atividades lúdicas no período pré-escolar e escolar torna-se o primeiro passo para o processo formativo da criança. A valorização da brincadeira no processo de ensino e aprendizagem acentua os processos cognitivos da criança, motivo pelo qual Vygotsky defendia a ludicidade como ferramenta para estimular e desenvolver suas funções psicológicas superiores³.

² O termo aprendizado para Vygotsky se refere tanto ao processo de ensino quanto de aprendizagem, pois não achava possível tratar desses dois aspectos de forma independente (REGO, 2014).

³ As funções psicológicas superiores consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados superiores porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (REGO, 2014, p. 39).

A participação nas atividades lúdicas amplia as possibilidades de desenvolvimento da criança quando, ao se envolverem nas brincadeiras, são capazes de romper com os limites impostos pela realidade, representando o que vê e o que sente, por meio da ludicidade (VYGOTSKY, 1989).

Para Brugère citado por Chicon (2013, p.35), a brincadeira não surge na criança de forma natural, mas nos processos de relações interpessoais, e, portanto, de cultura, pois a criança aprende a brincar, uma vez que a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social.

No âmbito escolar, as brincadeiras tornam a escola um ambiente mais agradável, favorece as relações afetivas e sociais e ajudam na construção da personalidade da criança. É também por meio delas que se percebe maior avanço na capacidade cognitiva da criança. Como ressalta Vygotsky (1989), durante a brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e experimenta seus futuros papéis e valores. Dessa maneira, o brincar favorece oportunidades para desenvolvimento intelectual da criança e nele começa a adquirir motivações e habilidades necessárias para sua participação na sociedade.

A criança se desenvolve na medida em que suas experiências sociais lhe possibilitam regular seu comportamento de acordo com os contextos em que está inserida, nas relações sociais com os outros e com o meio. Ao tomar consciência de suas ações, a criança passa a agir de modo intencional, voluntário, organizando e avaliando todo seu comportamento. Essa mudança de pensamento e comportamento caracteriza o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (CHIOTE, 2015).

Considerando que a criança está imersa no meio social desde seu nascimento, entendemos que seu desenvolvimento não acontece apartado da vida social. Suas possibilidades de desenvolvimento encontram-se nas formas de como interage com outros membros de seu meio social a partir de sua inserção nas práticas culturais.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos do ambiente da criança. O caminho percorrido do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento

profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY apud REGO, 2014, p.61).

Na relação entre o indivíduo e o meio social, acreditamos que a educação da criança com deficiência merece um destaque particular. As proposições de Vygotsky acerca da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento são bastante significativas, principalmente com relação à maneira como essa condição – de ser deficiente – é compreendida e trabalhada no contexto educacional. O autor enfatizava a necessidade de superar uma prática educacional baseada no déficit, nas impossibilidades e nas limitações em relação ao que ela não pode ou não consegue realizar, restringindo sua participação nas atividades escolares (VYGOTSKY, 1997).

Nessa abordagem, devemos situar a criança com deficiência no meio social, a partir de como ela é significada e constituída pelo outro sem desconsiderar suas particularidades, mas sim levar em consideração essa criança como sujeito que pensa, sente, deseja, aprende e interpreta o mundo de maneira singular. As contribuições dessa abordagem podem ajudar professores a encontrar novas possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência ao mesmo tempo em que oferece a oportunidade de buscar novos olhares para essa criança. Agindo dessa maneira, o professor poderá interagir com ela de outra forma e descobrir suas potencialidades.

A despeito da educação para indivíduos com deficiência, nunca se falou tanto como hoje das possibilidades desses educandos e da influência do meio social no processo educativo e a abordagem histórico-cultural tem sido fomentadora de diversas pesquisas na área educacional, enfatizando aspectos diferenciados do desenvolvimento infantil e da prática educativa (BEYER, 2013; GÓES, 2015; ANACHE, 2015; VICTOR, 2015).

A prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, para a educação em geral, e para a Educação Física em particular, direciona a atenção para o desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos biológico, cognitivo, social, afetivo e motor, indissociáveis quando dizem respeito ao desenvolvimento de qualquer ser humano.

Ao direcionarmos as considerações da abordagem histórico-cultural para o cotidiano das práticas pedagógicas em Educação Física no contexto inclusivo, não

podemos desconsiderar o contexto escolar em que tais práticas ocorrem. De modo geral, as práticas pedagógicas configuram as atividades rotineiras que são desenvolvidas no ambiente escolar e, como prática educativa, elas não ocorrem fora de um contexto sócio-histórico. As práticas pedagógicas fundamentadas nesta abordagem apoiam-se na premissa de que todo conhecimento é construído por meio das interações sociais entre os sujeitos, não podendo, portanto, ser produzido individualmente (ALMEIDA; MARTINS, 2009).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os conteúdos que orientam o trabalho de Educação Física voltado para as séries iniciais do ensino fundamental, possibilitam aos alunos o desenvolvimento de diversas habilidades corporais, considerando as particularidades individuais e experiências anteriores do aluno que compõem o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. Os jogos e as brincadeiras, como um dos conteúdos da Educação Física, foram construídos historicamente pelo homem e que, portanto, devem fazer parte da nossa prática pedagógica para que o aluno se aproprie dessa cultura e a conceba como parte indissociável da constituição humana e social (LENZI, 1996).

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os (PCNs, 1997, p. 23).

A despeito da Educação Física, à medida que o homem foi evoluindo social e culturalmente, esta sofreu, ao longo de sua história, constantes mudanças em suas abordagens pedagógicas⁴ que desencadearam uma nova visão do papel do professor e do aluno no ambiente escolar, tanto no que se referem aos objetivos, conteúdos e metodologias quanto à prática pedagógica dos professores.

Para Darido (2003), a prática pedagógica do professor de Educação Física é baseada em diferentes concepções de aluno e de ensino e aprendizagem, sendo tais concepções responsáveis pelo modo como o professor atua metodologicamente.

⁴ Maiores informações sobre este assunto poderão ser obtidas no livro: Educação física na escola: questões e reflexões (DARIDO, 2003).

Com o advento da inclusão escolar, tornou-se mais evidente os diferentes níveis de aprendizagem, tendo o professor que buscar novos conhecimentos para redimensionar suas práticas de forma a atender as necessidades desses novos alunos, rompendo assim, com as práticas pedagógicas fundamentadas nas aptidões físicas e nos movimentos esportivizados que, por muito tempo, predominaram as aulas de Educação Física.

Para Cidade e Freitas (2002), na prática pedagógica, não existem métodos ou estratégias prontas que sejam aplicadas na proposta da educação inclusiva; existem sim, possibilidades de combinar diversos procedimentos e metodologias que favoreçam a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. As autoras destacam que o grande dilema que permeia nas aulas de Educação Física está na questão de como promover a inclusão escolar de forma responsável e competente. Os conteúdos curriculares desta disciplina, ainda segundo as autoras, devem conter desafios direcionados para todos os alunos, permitindo sua participação, estimulando seu potencial e respeitando suas limitações.

O movimento em favor da inclusão escolar contribuiu sobremaneira para as discussões acerca da prática pedagógica. Estas, por sua vez, não estão isentas da influência de normas coletivas e organizacionais, uma vez que sempre são “influenciadas pelas dimensões individuais do docente e pelo contexto sócio-político e cultural em que a escola está inserida” (PLETSCH, 2014, p. 162). Assim, no intuito de aprofundarmos nas questões sobre a prática pedagógica, buscamos em alguns autores como Veiga (1992) e Sacristán (1999), suas concepções e entendimentos acerca da prática pedagógica para embasar nossa compreensão sobre o termo e alicerçar nosso estudo desenvolvido na escola, na qual se encontram matriculados alunos com deficiência em salas regulares.

Veiga (1992) compreende a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. A autora esclarece que a prática pedagógica constitui uma atividade teórico-prática, na qual, de um lado existe um conhecimento teórico, idealizado e, do outro, um lado real, propriamente prático.

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas da vida e de trabalho [...]. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da

matéria-prima sobre o qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado como produto (VEIGA, 1992, p. 17).

A partir da citação da autora, entendemos que a prática pedagógica parte da compreensão de que não existe prática sem teoria e nem teoria sem prática, haja vista que, para conhecermos algo, é preciso que se tenha uma vivência, uma experiência anterior. Nesse sentido, a prática pedagógica do professor se constrói e se reconstrói mediante novos conhecimentos e novas experiências, seja na vida pessoal ou profissional. Essas experiências também não estão diretamente ligadas ao tempo que o professor atua, mas ao modo como essas experiências são vivenciadas por ele e aplicadas em sua prática pedagógica ao longo de sua trajetória profissional.

A prática pedagógica, para Sacristán, é concebida como prática educativa e não se resume apenas na ação do professor, mas envolvem métodos de ensino, tipo de avaliação, habilidades e competências, os conteúdos a serem ministrados, conhecimentos por parte do professor, normas de comportamento na aula, valores sociais. “Tudo isso configura a prática, que é tudo isso ao mesmo tempo” (SACRISTÁN, 1999, p. 68).

Sacristán refere-se à profissionalidade do professor definida pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve responder e que a prática educativa envolve um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, valores e destrezas que constituem sua especificidade. Para o autor, o ensino é uma prática social porque, além de se materializar na interação entre professor e alunos, também reflete a cultura e o contexto ao qual pertencem, sendo a experiência do professor fator determinante na apropriação dessa cultura. Em outras palavras, o nível de conhecimento que o professor possui é um reflexo de sua cultura e das ações vivenciadas por ele, influenciando diretamente ao que é transmitido ao aluno.

Portanto, quanto mais diversificadas forem as experiências vividas pelo professor, mais sua prática se mostrará consistente, pois o contexto de sala de aula evidencia a maneira própria de atuação do professor, uma vez que carregam consigo características pessoais, histórias de vida, visão de mundo, crenças e valores particulares.

A partir do que nos foi apontado, entendemos que a prática pedagógica não depende tão somente dos conhecimentos teóricos adquiridos durante os cursos de

graduação, mas também das experiências diárias que o professor vai construindo no seu processo de formação e no próprio ambiente de trabalho, junto aos alunos e colegas de trabalho. Nesta perspectiva, a prática pedagógica do professor não pode ser reduzida apenas ao ensino dos conteúdos, mas, sobretudo, que esta deve ser compreendida de forma mais abrangente, os conhecimentos e experiências do professor também não podem ficar estanques, é necessário que tenha em mente que sua prática envolve outras dimensões menos explícitas.

Portanto, para que haja uma ressignificação da prática pedagógica que contemple a proposta da educação inclusiva, é necessário que o professor modifique sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento, devendo adquirir os conhecimentos dos conteúdos específicos e, na mesma proporção, das práticas pedagógicas disponíveis para favorecer a participação de alunos com e sem deficiência. Melhor dizendo, o professor tem que conhecer os processo que envolvem a relação de ensino e aprendizagem e não somente os conteúdos específicos da disciplina que atua, pois na própria prática, amplia-se a “compreensão de que, no processo de ensino e aprendizagem, são continuamente geradas novas formas de conhecimento e desenvolvimento” (COELHO, 2012, p. 45).

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física Escolar no Brasil passou por várias mudanças, tanto no que diz respeito às concepções teórico-filosóficas quanto à sua aplicabilidade. Por muito tempo vista como uma disciplina inferior às demais, sendo várias vezes ameaçada de extinção por não ter sua importância bem definida no âmbito escolar (AGUIAR; DUARTE, 2005; SEABRA JUNIOR, 2012; CHICON, 2015).

Infelizmente, a Educação Física Escolar, tal qual é vivenciada nos dias de hoje, ainda apresenta alguns resquícios do passado culturalmente esportivizado, em que havia um modelo ideal de corpo, aptidão física e desempenho, e muitas vezes, menosprezava os aspectos sociais, cognitivos e afetivos dos alunos (MAHL, 2012). Em decorrência disso, ainda é comum alunos com deficiência ainda serem excluídos das atividades práticas nas aulas de Educação Física.

Em meio ao histórico de exclusão e na atual sociedade contemporânea, a Educação Física passou de uma disciplina voltada exclusivamente para a prática esportiva para outra preocupada com o ensino de forma integral valorizando a cultura corporal do movimento e as potencialidades dos alunos (MAHL, 2012). Assim, o que parecia impossível aos olhos de muitos, hoje se tornou uma constante nos interiores das instituições de ensino: a presença de alunos com deficiência nas escolas e em classes regulares.

Diante deste novo fenômeno, a Educação Física Escolar, enquanto componente curricular, ao mesmo tempo em que nos convida à uma reflexão e ressignificação de suas práticas, também nos coloca diante de um desafio de como provê práticas inclusivas que contemplem a participação de todos os alunos indistintamente.

Para adentrarmos ao tema proposto, buscamos na abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky e em outros autores fundamentados em seus estudos, referenciais teóricos que permitissem maior compreensão sobre a prática pedagógica em Educação Física num contexto escolar inclusivo, haja vista que as concepções deste autor têm contribuído sobremaneira para assuntos voltados à educação, possibilitando uma nova forma de conceber o ser humano, as relações de ensino e, sobretudo, apresentando infinitas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência.

As concepções de Vygotsky afirmam que o meio social tem fator determinante no desenvolvimento humano e que o homem só pode ser compreendido mediante as relações que estabelece em seu grupo social, na vida prática. Além disso, dedicou-se ao estudo das funções psíquicas superiores, como funções tipicamente humanas.

De acordo com Rego (2014), tais funções, para Vygotsky, são de origem sociocultural e emergem dos processos psicológicos elementares, de origem biológica. Dito de outro modo, o funcionamento psicológico tipicamente humano como memória, atenção, controle consciente, pensamento abstrato, capacidade de planejamento, etc, não é herdado geneticamente nem adquirido por interferência do meio externo, mas construído ao longo da vida do indivíduo por meio das interações entre ele e o meio físico e social durante o processo de internalização de diferentes formas culturais de comportamento.

Desde as suas primeiras obras, Vygotsky enfatizava que, para se compreender o desenvolvimento humano, é necessário que se faça uma análise histórica da vida da pessoa, considerando suas relações sociais, pois somente por meio dela, é que o homem se estabelece em sociedade.

Partindo das ideias de Vygotsky sobre as relações sociais, Góes (2015, p. 40) ressalta que,

[...] o sujeito é na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura⁵ em que vive. [...] a relação social somente pode ser assim nomeada se o sujeito estiver nela, e não apartado dela. Com essa observação não se pretende diluir o indivíduo no social, mas ressaltar que a relação se dá entre o eu e o outro, em encontros presenciais ou não.

Com base na citação da autora, entendemos que o meio social, na perspectiva histórico-cultural, não é fonte de influência direta para o desenvolvimento do indivíduo, mas, uma vez atuando sobre o meio, este cria situações que determinarão seu modo de pensar e agir e que, conseqüentemente, influenciarão no seu desenvolvimento.

Em relação ao desenvolvimento infantil, esta abordagem teórica parte do pressuposto que, para que a criança se desenvolva, para que ela possa passar por transformações essenciais do seu desenvolvimento psicológico, a condição fundamental está na qualidade das interações sociais no grupo a qual pertence, seja família, escola ou comunidade (BEYER, 2013).

Para Vygotsky (1989), as interações sociais exercem grande influência no desenvolvimento da criança, pois quanto mais intensas e positivas forem suas interações sociais, maiores são as chances de apresentar um bom desenvolvimento; quanto mais precárias, maiores as dificuldades apresentadas. Isso pode ser percebido quando a criança não é estimulada em todas as suas possibilidades e quando o ambiente ao qual pertence não favorece novas descobertas. Nesse contexto, a criança poderá apresentar certo prejuízo no seu desenvolvimento, uma vez que as experiências vividas a ajudarão na compreensão e construção de novos significados no futuro.

⁵ Vygotsky definiu cultura amplamente como “o produto da vida social e a atividade social do ser humano” (GOÉS, 2015, p. 41).

Para nos aprofundarmos um pouco mais nas contribuições da abordagem histórico-cultural para as práticas pedagógicas inclusiva no contexto da Educação Física, é necessário compreender o conceito de mediação defendido por Vygotsky.

A mediação é tema central de sua obra. Segundo o autor, a criança não tem acesso direto aos objetos de sua cultura e, para que esse acesso seja possível, é necessária a intervenção do outro (VYGOTSKY, 1989). A relação que a criança estabelece com o mundo exterior e com outras pessoas é que caracteriza a mediação.

[...] a mediação pode ser definida como um processo no qual dois elementos necessitam da intervenção de um terceiro para se relacionarem, estabelecendo uma tríade na relação, não sendo essa relação direta, mas mediada (CHIOTE, 2015, p. 30).

A mediação configura-se na apropriação de instrumentos e signos como ferramentas auxiliares para a efetivação da interação entre a criança e o meio social. Os instrumentos referem-se a tudo aquilo que se coloca entre a criança e o ambiente, como por exemplo, brinquedo e outros objetos da cultura, aos quais Vygotsky chamou de “instrumentos psicológicos, que têm a função de auxiliar nas atividades psíquicas internas ao indivíduo” (REGO, 2014, p. 52). Quanto aos signos, Vygotsky enfatizava que este age como atividade psicológica de maneira idêntica ao instrumento e atribuiu particular importância à linguagem como um sistema de símbolos fundamental para a formação de características psicológicas humanas (ibidem). Podemos afirmar, portanto, que a relação estabelecida entre a criança e o meio cultural e social é sempre mediada.

Pensando a Educação Física como educação do e pelo movimento, e estando esta inserida no contexto da educação inclusiva, destacamos a atuação do professor como importante mediador entre as crianças e contexto social da escola. A atuação do professor no desenvolvimento infantil está diretamente relacionada ao modo como interage, como organiza suas atividades e como realiza ações conjuntas com a criança, favorecendo (ou não) seu contato com o meio social.

As atividades elaboradas e desenvolvidas pelo professor não podem ser feitas de forma aleatória; é necessário que haja uma intencionalidade para que se possam criar zonas de desenvolvimento que favoreçam a aprendizagem das crianças (ONRUBIA, 2009). Desta forma, atividades diversificadas que demandem

maiores variações de movimentos se constituem de extrema relevância para as crianças em idade escolar, possuam elas deficiência ou não.

As crianças estão em constante movimento e seu desenvolvimento também ocorre de forma rápida; os conteúdos ministrados e mediados pelos professores de Educação Física devem ser internalizados e compreendidos de maneira ampla, tornando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança mais evidente.

Mediação refere-se à intervenção e, neste caso, não é qualquer intervenção que deva ser feita, mas aquela que possibilite o desenvolvimento da criança, favorecendo a interação entre elas e com os objetos de conhecimento, explorando seus sentidos, movimentos e pensamentos. Nesse tipo de intervenção, Rego (2014) afirma que Vygotsky enfatizava a necessidade da ação para o desenvolvimento intelectual.

As práticas desenvolvidas na escola devem favorecer às crianças novos modos de ser e de se constituir, abrindo caminho para possibilidades singulares de interagir com os outros e como o mundo. A mediação, portanto, deve ser uma ação intencional e consciente “[...] com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo e elevar os níveis de pensamento” (GÓES apud CHIOTE, 2015, p. 47).

Dessa forma, é importante que o professor não realize atividades que se esgotem em si mesmas, que se reduzam à mera execução de movimentos; ao contrário, o professor deve enxergar e colocar o aluno como sujeito do processo, o que implica em reconhecer suas necessidades, seus desejos, intenções, para intervir sempre de modo a promover o seu desenvolvimento cognitivo.

Na abordagem histórico-cultural, é notória a importância que Vygotsky dá à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Para o autor, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos. Sob esta perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento. Rego (2014, p. 71) afirma que, para Vygotsky, “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

De acordo com os pressupostos de Vygotsky (1989) a aprendizagem é essencialmente social. Em sua abordagem, acredita que, embora o aprendizado da criança inicie muito antes de frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz

novos elementos no seu desenvolvimento. Desse modo, para compreendermos o desenvolvimento humano, na perspectiva vygotskyana, é preciso considerar não apenas o que a criança já sabe fazer sozinha, mas o que ela é capaz de aprender com ajuda de outra pessoa mais experiente. Para isso, é imprescindível destacar as proposições de Vygotsky sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e sua relação na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Rego (2014), em seus estudos sobre Vygotsky, aponta que o autor distinguiu dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas já consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois é capaz de realizar sozinha. O nível de desenvolvimento potencial refere-se também àquilo que a criança é capaz de fazer, porém, com a ajuda de outra pessoa, seja adulto ou crianças mais experientes. Neste nível, a criança realiza tarefas e soluciona problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. A distância entre esses dois níveis, caracteriza a zona de desenvolvimento proximal. O conceito de ZPD desenvolvido por Vygotsky define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, que se encontra presentes em estágio embrionário.

Portanto, podemos considerar que o aprendizado é o grande responsável por criar zonas de desenvolvimento proximal, na medida em que, na interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para o desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual, uma vez que por meio dela, é possível verificar não somente os níveis já completados, como também o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de práticas pedagógicas que auxiliem nesse processo (REGO, 2014).

Aquilo que é zona de desenvolvimento potencial hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY apud REGO, 2014, p. 74).

Embora Vygotsky tenha voltado seus estudos para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, suas proposições respaldam nossas reflexões sobre a prática pedagógica em Educação Física, sobretudo porque, a partir do seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, investiu no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com diversos tipos de deficiência, como deficiência intelectual, cegueira, surdez, lesões cerebrais, entre outras. Assim, adotar a abordagem histórico-cultural para fundamentar este estudo, significa apostar nas potencialidades e nas possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiência por meio de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física.

Em sua coletânea Fundamentos de Defectologia, Vygotsky (1997) aponta inúmeras possibilidades para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência ao evidenciar a necessidade de se valorizar suas potencialidades, dando ênfase à capacidade e não à deficiência.

Ao destacar o lúdico nas aulas de Educação Física, entendendo este como jogos e brincadeiras infantis, Vygotsky relaciona-os com a capacidade criadora da criança e aponta como as mudanças nas suas necessidades estão diretamente relacionadas com os incentivos e motivações que as levam à ação e que acompanham gradativamente o seu desenvolvimento (CHICON, 2013).

Desse modo, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência dependerá, na perspectiva vygotskyana, das condições concretas oferecidas a ele, e no caso específico da Educação Física, dependerá das ações pedagógicas oferecidas e desenvolvidas pelo professor no contexto de suas aulas e, por isso, a importância do seu papel na compreensão de que a deficiência não é a identidade da criança e nem define o seu destino; o destino é construído pelo modo como as pessoas veem a deficiência e pelas formas de cuidado e educação que lhe são oferecidas (GÓES, 2015).

Acreditamos que tanto as proposições da abordagem histórico-cultural quanto as teses defendidas por Vygotsky em Fundamentos de Defectologia possam trazer consideráveis contribuições à Educação Física Escolar, uma vez que, durante todo seu estudo com crianças deficientes, nos orienta a não analisarmos essas crianças sob o ponto de vista da deficiência, mas, sobretudo, sob o ponto de vista de sua personalidade, justificando que “nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente

negativas” (VYGOTSKY, 1997, p.13, tradução própria)⁶. Embasada nesta teoria, destacaremos a seguir alguns pontos sobre as proposições deste autor defendidas na obra supracitada.

Defectologia é um termo utilizado para nomear o processo investigativo/educativo de indivíduos que apresentam capacidades limitadas em decorrência de alguma deficiência, representando, portanto, o estudo do desenvolvimento da criança deficiente e sua educação (VYGOTSKY, 1997).

Tratava-se de uma nova visão pedagógica, científica e positiva, que pretendia romper com a pedagogia terapêutica praticada em sua época, na qual tratava a questão da deficiência por métodos especificamente quantitativos, de somar e medir, desconsiderando a própria deficiência em si na sua estrutura interna da personalidade.

Vygotsky não concebia a educação de crianças com deficiência de forma assistencialista ou terapêutica, pois acreditava no aspecto social da educação e que a deficiência poderia ser um estímulo para a criança modificar sua personalidade diante das dificuldades advindas da própria deficiência. Sua crença no aspecto social da educação fortalecia a ideia de que “qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez, ou a deficiência mental, não só muda a atitude do homem para com o mundo, como também influencia, sobretudo, nas relações com as pessoas” (VIGOTSKI, 1997, p. 59, tradução própria).

O autor acreditava que as interações entre as crianças com diferentes níveis de desenvolvimento contribuiriam sobremaneira para o crescimento individual de cada um dentro do próprio grupo e, conseqüentemente, refletiria em seu meio social.

As ideias de Vygotsky sobre as interações entre indivíduo (biológico) e o meio (social), o desenvolvimento psicológico humano e o desenvolvimento cultural, tiveram grande influência de outros estudiosos, como Adler⁷ e Stern⁸ que defendiam

⁶ “[...] ninguna teoría es posible se parte exclusivamente de premisas negativas, así como no es posible práctica educativa alguna construída sobre la base de principios e definiciones puramente negativos” (VYGOTSKY, 1997, p. 13).

⁷ Adler, Alfred (1870 – 1914). Psiquiatra e psicólogo austríaco. Fundou a escola de psicologia individual (psicologia da personalidade). Vygotsky concedeu particular importância às ideias de Adler quanto ao problema da compensação como força motriz do processo de desenvolvimento da criança com deficiência (VYGOTSKY, 1997, p. 38, tradução nossa)

⁸ Stern, Willian (1871 – 1938). Psicólogo alemão. Trabalhou no campo da psicologia infantil e diferencial. Vygotsky assinala a concordância de seus critérios com o enfoque de Stern do processo

o mesmo princípio educacional para todas as crianças, com e sem deficiência, de frequentarem o mesmo ambiente escolar e interagirem entre si. Isso fortaleceu os estudos de Vygotsky dando aos seus escritos base consistente para o estudo do desenvolvimento de crianças com deficiência.

Vygotsky distinguia dois tipos de deficiência: a primária (biológica) e a secundária (social). A deficiência primária consiste nos problemas de ordem orgânica como as lesões orgânicas, cerebrais, malformação orgânica, alterações cromossômicas, ou seja, as características físicas apresentadas pela criança deficiente. Já a deficiência secundária engloba as consequências psicossociais da deficiência. Essas consequências estão intimamente relacionadas ao modo como o indivíduo vive, às interações sociais com as quais está envolvido e como reage diante do contexto cultural (GARCIA, 1999).

A compreensão que Vygotsky tinha a respeito do desenvolvimento da criança com deficiência também estava relacionada à ausência de uma educação adequada, uma vez que para o autor, a deficiência primária poderia converter-se em deficiência secundária, isto porque o aspecto biológico não poderia separar-se do social (VYGOTSKY, 1997).

Um ambiente ruim e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento da criança, frequentemente e violentamente conduzem a criança mentalmente atrasada a momentos negativos adicionais que, longe de ajudar a superar o atraso, pelo contrário, acentuam e agravam sua insuficiência inicial (VYGOTSKY, 1997, p. 142, tradução nossa).⁹

A despeito do desenvolvimento psicológico, Vygotsky, influenciado por Adler, fundamentou-se na tese de que a deficiência pode ser superada por meio do processo de compensação. A compensação é um mecanismo de superação dos limites que a deficiência impõe. Refere-se ao processo substitutivo que a criança desenvolve quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas; assim, a criança pode eleger outras vias

de desenvolvimento infantil e a capacidade das opiniões de Stern sobre o “duplo papel da deficiência” (VYGOTSKY, 1997, p. 37, tradução nossa).

⁹ “Un ambiente malo y la influencia que surge durante el proceso de desarrollo del niño, muy frecuente y violentamente conducen al niño mentalmente retrasado a momentos negativos adicionales que, lejos de ayudar a superar el retraso, por lo contrario, acentúan y agravan su insuficiencia inicial” (VYGOTSKY, 1997, p. 142).

que estejam íntegras, permitindo-lhe estar no mundo e com ele se relacionar (VYGOTSKY, 1997).

Por meio desse mecanismo, se um órgão não consegue exercer sua função de forma integrada, o cérebro, como órgão fundamental da atividade mental, apresenta estrutura e funcionamento que vão se moldando ao longo do desenvolvimento da criança, significando que novas funções vão surgindo sem que haja a necessidade de transformação no órgão físico (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

Acreditando na plasticidade do organismo de se reorganizar para se adaptar às novas condições impostas pela deficiência, Vygotsky (1997 apud Góes, 2015), ressaltava que “a deficiência não possuía somente um caráter de obstáculo porque é também um desencadeador de desenvolvimento, se o grupo social propiciar caminhos especiais, muitas vezes, por vias alternativas, para a superação” (ibidem, p. 42).

A ideia defendida por Vygotsky é de que as crianças com deficiência aprendem de outro modo porque são diferentes, possuindo peculiaridades qualitativamente distintas em seu desenvolvimento. Afirmava o autor que,

[...]. Assim como a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases, apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, de igual maneira a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar (VYGOTSKY, 1977, p. 12, tradução nossa)¹⁰.

A partir dos estímulos ofertados às crianças com deficiência, em particular no contexto da Educação Física Escolar, elas podem encontrar novos meios de superar os limites de sua deficiência em direção a um caminho peculiar para o seu desenvolvimento; dito de outro modo, a deficiência pode ser superada por meio do processo compensatório e essa superação pode ser consolidada por meio das experiências e relações que a criança estabelecer com o meio social, proporcionadas e mediadas pelo professor.

¹⁰ [...]. Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases, presenta una peculiaridade cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar (VYGOTSKY, 1977, p. 12).

Em sua obra Fundamentos da Defectologia, Vygotsky defende que,

a criança cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de outro modo (VYGOTSKY 1997, p. 12, tradução nossa)¹¹.

Com essa afirmação, Vygotsky não via a deficiência como uma limitação fixa, estável, mas como uma contradição da vida real, na qual onde se encontravam limitações, havia também a possibilidade de superá-las. O autor destacava também que a deficiência exerce um duplo papel no processo de desenvolvimento da criança e na formação de sua personalidade. Se por um lado, a deficiência corresponde ao menos, à limitação, à debilidade, à diminuição do desenvolvimento; por outro, e justamente por que cria dificuldades, também estimula um avanço elevado e intensificado para superá-las.

Desse modo, a tese central da atual defectologia consiste em que “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKY, 1997, p.14), o que significa que o desenvolvimento da criança não pode limitar-se pela deficiência, mas considerar que os processos compensatórios definem o desenvolvimento e a conduta da criança para superar os limites da sua deficiência. Os processos compensatórios na visão de Vygotsky referem-se à reorganização do sistema dado para o surgimento de novos processos e operacionalizações como forma de reação à deficiência que impulsiona e distingue todo esse novo desenvolvimento (GARCIA, 1999).

Por eles, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da deficiência, mas que inclui, obrigatoriamente, a consideração dos processos compensatórios; ou seja, substitutivos, superestruturados e equilibrados no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina moderna o importante não é a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia o objeto não constitui a deficiência em si, mas a criança acometida pela deficiência (VYGOTSKY, 1997, p.14, tradução nossa)¹².

¹¹ “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto, no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de outro modo.” (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

¹² “Por ello el estudio dinâmico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nível y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatórios, es decir, substitutivos, sobreestructurados y niveladores, em el desarrollo y la

O objeto de estudo da defectologia não é a deficiência propriamente dita, mas a criança que foi acometida pela deficiência e as reações de seu organismo e de sua personalidade frente a essa deficiência. O importante não é comparar quantitativamente os níveis de aprendizagens das crianças, mas analisar as mais variadas formas de desenvolvimentos, levando em consideração seu ritmo e especificidade (VYGOTSKY, 1997).

Os estudos realizados por Adler (apud Vygotsky 1997) sobre a lei da compensação indicam que o ambiente externo provoca um conflito interno pela falta de correspondência entre o órgão ou a função debilitada e as tarefas a que se destinam; em contrapartida, este mesmo conflito também cria estímulos e possibilidades para a compensação ou supercompensação dos limites ou impedimentos causados pela deficiência. Porém, Vygotsky advertiu que os processos compensatórios não podem ser compreendidos como universais em qualquer desenvolvimento psicológico.

Embora o conceito de compensação tenha introduzido grande otimismo nas possibilidades do processo educativo para crianças com deficiência, Vygotsky reconheceu que nem sempre o processo de compensação alcança o êxito esperado. Divergindo de Adler, Vygotsky (1997) salientou que seria um erro supor que toda compensação terminará em êxito ou conduzirá à formação de um talento a partir de uma limitação. Como qualquer processo de superação e de luta,

[...], também a compensação pode ter dois resultados extremos: a vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os graus possíveis de transição de um extremo ao outro. O resultado depende de muitas razões, mas principalmente, da correlação entre o grau da deficiência e a riqueza do volume compensatório (VYGOTSKY, 1997, p. 16, tradução própria)¹³.

Apesar da possibilidade de um resultado negativo nesse processo, Vygotsky afirmava que qualquer resultado do processo de compensação sempre e em todas

conducta del niño. Así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino lo enfermo, para la defectologia el objeto no lo constituye la insuficiencia em sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia" (VYGOTSKY, 1997, p. 14).

¹³ “[...], también la compensación puede tener dos desenlaces extremos: la victoria y la derrota, entre los cuales se sitúan todos los grados posibles de transición de un polo a outro. El desenlace depende de muchas causas, pero em lo fundamental, de la correlación entre o grado de la insuficiencia y la riqueza del caudal compensatório” (VYGOTSKY, 1997, p. 16).

as circunstâncias, o desenvolvimento prejudicado pela deficiência constitui um processo orgânico e psicológico de criação fluxo e recriação da personalidade da criança, sobre a

base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos que são gerados pela deficiência e para a abertura de novos caminhos para o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1997, p. 16, tradução própria)¹⁴.

Para o autor, “o mais importante é que, junto com a deficiência orgânica, estão dadas as forças, as disposições, as vontades para superá-la ou equilibrá-la” (ibidem, p. 15, tradução nossa)¹⁵.

Para Vygotsky (1997), a lei da compensação tem fundamental importância e serve de base tanto teórica quanto prática educativa de crianças com qualquer tipo de deficiência, pois acreditava que construir todo o processo educativo seguindo a lei da compensação não significa diminuir nem eliminar as barreiras e dificuldades impostas pela deficiência, mas, sobretudo, significa por à prova todas as forças para superá-las.

A despeito da prática educativa, Vygotsky ressaltava que

a educação das crianças com diferentes deficiências, deve basear-se no fato de que simultaneamente com a deficiência estão dadas também as intensões psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que justamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz” (VYGOTSKI, 1997, p. 47. Tradução nossa)¹⁶.

¹⁴ “[...], sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos sobreestruturados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo” (VYGOTSKY, 1997, p. 16).

¹⁵ “o más importante es que, junto con el defecto orgánico, están dadas las fuerzas, las tendencias, las aspiraciones a superarlo ou nivelarlo”(VYGOTSKY, 1997, p. 15-16).

¹⁶ “La educación de niños com diferentes defectos debe basarse em que, simultaneamente com el defecto también estan dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatórias para superar el defecto y que precisamente son estas las que salem al primer plano em el desarrollo del niño y deben ser incluídas em el proceso educativo como su fuerza motriz.” (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

Os pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky aqui apresentados nos trazem grandes contribuições para a prática pedagógica em Educação Física e, embora tenham sido formulados no início do século XX, se mostram perfeitamente atuais e coincidem com as dificuldades enfrentadas por professores que atuam no contexto da escola inclusiva.

Diante de tais pressupostos, percebemos que além do interesse acerca do desenvolvimento psicológico humano, também propõe novas intervenções a partir dele. Além disso, nos convida a ter outro olhar sobre a deficiência e nos aponta meios de tentar superá-la. Com isso, devemos privilegiar as potencialidades das crianças, favorecendo suas interações sociais por meio da mediação consciente, considerando a heterogeneidade do grupo com o qual se trabalha.

Acreditamos que a prática pedagógica em Educação Física deve ser vista como um instrumento de reflexão do professor. A aplicação de seus conteúdos não pode implicar apenas na execução ou reprodução do movimento, mas, sobretudo, na reflexão de que tal conteúdo pode também favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança e ajudar na construção de seu conhecimento. Todavia, os conteúdos por si só não são capazes de fornecer uma aprendizagem significativa; cabe ao professor a responsabilidade de mediar esses conteúdos visando à aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

Toda criança é capaz de aprender e, independente de ter ou não alguma deficiência, é importante que o professor procure conhecer suas particularidades para melhor conduzir seus conteúdos de ensino. Seu papel é o de promover o desenvolvimento e mediar o conhecimento de seus alunos; proporcionar a elas atividades diversificadas que permitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e que favoreçam as interações sociais para que possam apropriar-se de seus bens culturais.

2.2 O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A criança é um ser encantador! E quando pensamos nela e em coisas que compõem seu mundo, uma das primeiras coisas que vêm à nossa mente é associá-la à brincadeira. O brincar, para a criança, é uma situação na qual ela interage, descobre novas formas de brincar, formula e desvenda problemas, aprende, constrói conhecimentos e reconstrói novos significados que a acompanharão por toda a vida.

A proposta desta seção é expor acerca do brincar na perspectiva histórico-cultural e sua contribuição no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Vygotsky defendia que as funções psíquicas superiores se originam nas relações sociais, como resultado do processo de desenvolvimento da história individual e social de cada pessoa (REGO, 2014). A autora afirma que Vygotsky não desconsiderava a base biológica do ser humano, mas que o cérebro, como órgão principal da atividade humana, possui estrutura e funcionamento capazes de se moldar ao longo da história e do desenvolvimento do indivíduo.

O cérebro possui a função de conservar experiências passadas, de reproduzi-las em outros momentos, combinar com outras experiências vividas, reelaborar e criar novas imagens e também ações. A todas essas funções, Vygotsky atribui à capacidade criadora da criança que nada mais é do que a própria imaginação (VYGOTSKY, 1989).

Entendendo que o processo de desenvolvimento humano é socialmente construído, Vygotsky atribuiu enorme importância ao papel da interação social, motivo pelo qual esta se constitui a principal razão de seu interesse pelo desenvolvimento infantil. As características individuais da criança (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimento, visão de mundo), dependem da sua interação com o meio físico e social e da presença do outro para mediar essa interação.

O comportamento da criança recebe influências do ambiente, dos costumes, dos valores e dos objetos que fazem parte da sua cultura. Desde o nascimento, ela está em constante interação com os adultos, que procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado à conduta e aos objetos culturais que se formam ao longo da história (REGO, 2014).

A interação entre o indivíduo (biológico) e o meio (social), na perspectiva vygotskyana, permite que o homem se adapte ao meio, transforme-o e seja transformado por ele; desse modo, vai criando novos meios para satisfazer suas necessidades cotidianas.

Além das interações sociais, Vygotsky (1989) considerava o brinquedo uma importante fonte de promoção de seu desenvolvimento. O autor defende a teoria de que a criança já traz consigo um aprendizado produzido muito antes de ingressar à escola e que o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na

criança, tendo grande influência no seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, podemos dizer que, para Vygotsky, todo aprendizado é fonte de conhecimento e resulta em desenvolvimento cognitivo, gerando processos mentais na criança que a ajudarão na realização de tarefas mais elaboradas.

Como já mencionado, o brinquedo tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança e, de acordo com Vygotsky (1989), por meio da brincadeira, a criança aprende, desenvolve seus aspectos cognitivo, afetivo e motor, organiza a construção do seu pensamento e cria zonas de desenvolvimento proximal, favorecendo a construção do conhecimento por parte da criança.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto de significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com as atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 1997, p.67).

Rego (2014) comenta que Vygotsky não distinguia o termo brinquedo e brincadeira, utilizando-os como sinônimos. Porém, num sentido mais amplo, o autor refere-se principalmente à atividade, ao ato de brincar, e apesar de não ser o elemento predominante da infância, o brinquedo proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança.

Sendo a brincadeira uma atividade composta por diferentes ações, e visando melhor compreensão do assunto em questão, utilizaremos o termo brincadeira para nos referirmos ao ato de brincar no contexto da abordagem histórico-cultural; no entanto, quando de citação direta do autor, permaneceremos com a palavra original.

As ideias de Vygotsky (1989) sobre a brincadeira estão relacionadas com a satisfação das necessidades da criança; embora para o autor nem toda brincadeira proporcione essa sensação, dando como exemplo os jogos competitivos, onde a criança aprende a lidar com certas frustrações.

A brincadeira, considerada uma atividade universal, traz em sua essência características peculiares no contexto social, histórico e cultural. Assim, buscamos

neste autor a compreensão sobre o brincar e sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na compreensão de Vygotsky (1989), é por meio da brincadeira que a criança se apropria do mundo real, adquire domínio de seus conhecimentos, se relaciona e interage culturalmente. O autor enfatiza ainda que a brincadeira é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a criatividade e a realidade se inter-relacionam, desencadeando novas formas de interação entre os sujeitos envolvidos e o ambiente onde ocorre essa interação.

Podemos dizer, portanto, que a brincadeira é uma prática cultural, social e histórica, passada de geração a geração e, conforme as teorias apresentadas por Vygotsky, o ato de brincar depende da cultura de cada grupo ou organização social. A criança, enquanto ser social precisa se relacionar com o outro para poder se desenvolver, e quanto maior o repertório de suas experiências em suas relações sociais, maior será seu desenvolvimento.

Em seus estudos sobre Vygotsky, Rego (2014) comenta que na brincadeira a criança cria uma situação imaginária como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis, característica que definem a brincadeira de um modo geral, pois a criança brinca pela necessidade de agir sobre o mundo dos adultos e não somente sobre o universo dos objetos que ela tem acesso.

A brincadeira, portanto, representa a expressão singular de ser criança, pois brincando, ela exercita sua capacidade cognitiva, criativa e representa situações observadas ou vivenciadas no seu dia a dia, nas quais condicionarão sua aprendizagem e sua convivência em sociedade.

Ao longo de suas obras, Vygotsky discute aspectos relacionados à infância e enfatiza que, para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário considerar suas necessidades e os incentivos através dos quais ela se manifesta. O avanço em seu desenvolvimento dependerá das mudanças nas suas motivações e incentivos oferecidos a ela. À medida que a criança se desenvolve, seus interesses e motivações mudam; assim, a brincadeira assume outro papel e a criança passa a compreender a peculiaridade da nova brincadeira de outra forma (CHIOTE, 2015).

Por esta razão, Vygotsky (1989) destaca o fator social da brincadeira, evidenciando que a criança inventa novas situações imaginárias agrupando elementos do contexto cultural adquirido durante sua interação com seus pares ou grupos sociais. Neste universo infantil, a brincadeira torna-se o elemento propulsor

do desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal, promovendo situações nas quais a criança reorganizará seus pensamentos, conceitos, expressará seus desejos e internalizará novas regras sociais.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande forma de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 117).

Embora os estudos de Vygotsky tenham sido voltados para a primeira infância, consideramo-los também pertinentes para a criança em idade escolar, haja vista que os jogos e brincadeiras fazem parte do conteúdo da disciplina Educação Física nas séries iniciais, por meio dos quais as crianças que se encontram nesta etapa escolar também usufruem deste conteúdo como meio para seu desenvolvimento e aprendizagem.

O desenvolvimento humano, o aprendizado¹⁷ e a relação entre ambos são temas centrais nos estudos de Vygotsky; e o brincar, para ele, está diretamente vinculado à aprendizagem. O autor explicita que o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento desde o nascimento da criança e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997, p. 57). O percurso percorrido para o desenvolvimento das funções psicológicas é definido pela maturação orgânica da criança, mas é o aprendizado adquirido no ambiente cultural que a criança está inserida que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento; sem o contato com o ambiente, o aprendizado jamais ocorreria (OLIVEIRA, 1997).

Para Vygotsky (1989), o aprendizado sempre envolve a interação social e por meio das brincadeiras, a criança tem a possibilidade de agir numa esfera além do real, de imaginar e construir algo que não se apresenta de forma concreta naquele momento. A criança compreende e interpreta o mundo enquanto brinca e a

¹⁷ Aprendizado, para Vygotsky, tem um significado mais amplo, sempre envolvendo interação social. “É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as pessoas” (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

brincadeira acaba se tornando um grande facilitador do seu desenvolvimento, conduzindo ao desenvolvimento das capacidades cognitivas.

A brincadeira proporciona vasto arcabouço de informações básicas para mudanças das necessidades e consciência da criança. Ela se desenvolve, essencialmente, através da brincadeira, e somente ela, pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. À medida que a brincadeira toma um caminho mais complexo, há também a mudança em direção à realização consciente do seu propósito (VYGOTSKY, 1989).

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VYGOTSKY, 1989, p. 93).

Na idade escolar, além das brincadeiras, também são incluídos jogos envolvendo relações de subordinação do comportamento a certas regras. Nestes jogos, começa a surgir a consciência da existência de regras, com as quais a criança aprende a controlar seus impulsos e a se comportar de acordo com as regras pré-estabelecidas.

Assim, ao contrário da brincadeira, o jogo com regras explícitas, possui grande importância no desenvolvimento da personalidade da criança, uma vez suas ações estão limitadas pelas regras, ela passa a julgar a si mesma, possibilitando a auto-avaliação, autocontrole, noção de moral e respeito (VYGOTSKY, 1989).

[...] a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo (VYGOTSKY, 1989, p. 113).

Um ponto importante a considerar sobre o brincar no contexto escolar na perspectiva vygotskyana é a mediação do outro, mais especificamente do professor, como elemento responsável pelo desenvolvimento da criança no âmbito educativo.

Por seu intermédio, o professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, identificar dificuldades e criando zonas de desenvolvimento proximal para ajudar nessas dificuldades, permitindo a aquisição de novos conhecimentos.

Diante das proposições apresentadas sobre o brincar na abordagem histórico-cultural vygotskyana, entendemos que a brincadeira não pode ser vista como algo sem fundamento, sem um objetivo. Independente de qual seja o tipo de brincadeira, ela sempre terá um objetivo a ser alcançado e regras a serem seguidas; quanto mais rígidas elas forem, mais será exigido de suas capacidades cognitivas.

No contexto escolar, a aprendizagem da criança dependerá da conduta do professor como mediador desse processo. Para que a aprendizagem se efetive, a organização do espaço onde ocorrerão as interações também se faz importante. Isso significa que ele deve ser propício para as brincadeiras e pensado para proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nos referenciais teóricos sobre o tema em questão, percebemos que o ser humano em geral e a criança em particular, não tem a possibilidade de aprender e se desenvolver fora do seu convívio social. A brincadeira como prática social historicamente construída e atividade inerente ao universo infantil tem papel fundamental nesse processo.

Portanto, as brincadeiras constituem um recurso didático de grande relevância para professores que atuam nas escolas, pois o simples ato de brincar desenvolve diversas capacidades cognitivas e motoras que possibilitarão a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, imprescindíveis para a construção do conhecimento.

2.3 ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES DE ENSINO

As atividades lúdicas são uma característica marcante da atividade humana e principalmente da infância, podendo ser um excelente meio para auxiliar na aprendizagem de qualquer criança, pela sua espontaneidade, diversão e alegria.

No campo epistemológico da Educação Física Escolar, mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, as atividades lúdicas como conteúdo pedagógico, podem contribuir no processo de formação do conhecimento dos alunos, assim como auxiliar na sua aprendizagem de forma mais divertida.

Entretanto, mais importante do que a atividade lúdica em si, é a forma como esta é orientada e conduzida, uma vez que toda criança que brinca, adquire novos conhecimentos e desenvolve novas habilidades. Neste caso, o professor é o grande responsável em oferecer e possibilitar às crianças a vivência nas atividades lúdicas.

A despeito do atual contexto escolar inclusivo, não podemos pensar em inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sem considerar o processo de ensino e aprendizagem que busque oferecer as mesmas oportunidades de experiência, vivência e participação, assim como não podemos conceber, dentro deste mesmo processo, um distanciamento na relação entre professor e alunos.

Muitos professores que atuam na escola não percebem a importância que tem o seu papel na vida escolar do aluno, pois ainda é possível perceber que, por força das cobranças educacionais exigidas, acreditam que sua função limita-se à transmissão dos conteúdos pré-estabelecidos. Ao contrário, além de sua presença ser imprescindível para o aprendizado formal do aluno, a relação que se constrói entre o professor e os alunos durante o convívio pode estabelecer laços afetivos que poderão influenciar positivamente no desenvolvimento e na formação da criança.

Embora diversos fatores contribuam para o distanciamento entre professor e alunos (falta de materiais adequados, condições de trabalho precárias, desvalorização profissional, entre outros), há a necessidade de que, mesmo diante das dificuldades apresentadas, o professor assuma uma postura crítica em relação a sua atuação, refletindo sobre seu papel como educador e, a partir daí, procure adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos, visando ao desenvolvimento de seus alunos.

Independente das condições que a escola e o sistema educacional proporcionam à sua prática docente, é da responsabilidade de cada professor motivar suas aulas, tornando-as atrativas e prazerosas, preparando a criança para que esta vá se construindo um sujeito crítico de suas próprias ações no meio em que vive (BEZERRA apud ANJOS, 2013, p. 10).

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que são estabelecidas no decorrer da vida da pessoa. Nesta perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem também se

encontra imerso nas interações que vão sendo construídas nos diversos contextos sociais, em especial no contexto escolar.

Tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem se dá nas condições concretas da vida dos sujeitos, partilhado nas relações de ensino, acreditamos que o modo como o professor conduz esse processo, pode favorecer ou restringir a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, as atividades elaboradas e direcionadas pelo professor devem obedecer a um objetivo muito maior que é o desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos motor, cognitivo, afetivo e social.

Tais aspectos só podem ser alcançados pela mediação durante os processos pedagógicos, visando uma aprendizagem significativa, considerando as relações de ensino existentes entre professor e alunos. Mas, para que isso seja possível, é necessário estabelecer uma nova relação entre ambos dentro da escola (CHIOTE, 2015).

Na perspectiva vygotskyana, os processos pedagógicos e as relações de ensino, entendendo estes como as formas como o professor orienta e conduz suas atividades e como interage com seus alunos, nos permite pensar em um ambiente, no qual as relações estabelecidas estão permeadas de diferentes experiências culturais, emocionais, afetivas e sociais. Para Vygotsky (1989), é na interação entre as pessoas que se constrói o conhecimento; e para nós educadores, é a partir das nossas intervenções pedagógicas que os alunos poderão avançar nessa construção.

Na relação entre professor e alunos, Vygotsky (1997) enfatiza que as crianças apresentam particularidades em seu desenvolvimento e se desenvolvem de modo distinto. Ao professor, cabe promover experiências que invistam no desenvolvimento cultural da criança, na sua participação em diferentes espaços e atividades cotidianas.

Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, Chiote (2015, p. 47) salienta que as atividades realizadas “não podem ser desvinculadas da dimensão afetiva que suscita o pensamento e a ação dos alunos, inserindo-os no universo dos desejos, das necessidades e das vontades”.

Nossa compreensão, a partir da citação da autora, é a de que as relações estabelecidas durante as atividades desenvolvidas pelo professor perpassam também pela afetividade. Essas relações, que caracterizam o ensinar e o aprender,

surgem a partir de vínculos estabelecidos entre professor e aluno e é de grande importância no processo de ensino e aprendizagem na idade escolar.

Pensando especificamente nas aulas de Educação Física, esta disciplina costuma ser a que mais agrada as crianças por proporcionar momentos de alegria e diversão; momentos estes que acreditamos, não podem estar esvaziados de afetividade. Ao contrário, por meio das atividades lúdicas e das interações sociais que elas proporcionam, a aprendizagem não acontece apenas no plano cognitivo, mas considerando todo seu contexto, ela está permeada de uma base afetiva que se expande em todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

Se valendo das palavras de Vygotsky, Chiote (2015, p. 47) afirma que para este autor “uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva”. Partindo destas ideias do autor, consideramos que nas relações de ensino, é imprescindível a compreensão da importância de conhecermos nossos alunos, suas particularidades, suas vontades e expectativas, e da nossa responsabilidade com a sua formação.

Portanto, é necessário desenvolver atividades que possam possibilitar aos alunos, sejam eles deficientes ou não, um universo de possibilidade para eles aprenderem, de acordo com suas necessidades e sempre respeitando suas particularidades, considerando seus níveis de aprendizagem e procurando introduzir novos desafios à medida que eles forem alcançando objetivos anteriores.

Partindo deste princípio, consideramos que os processos pedagógicos de ensino devem fundamentar-se no conceito da ZDP defendido por Vygotsky, por fornecer subsídios significativos para reforçar a prática do professor em seu trabalho com os alunos no contexto escolar inclusivo.

Dentre os conteúdos de ensino voltados para a Educação física, as atividades lúdicas, por meio dos jogos e brincadeiras, quando bem orientadas, podem favorecer a ZDP da criança. Para que haja esse favorecimento, é importante que o professor parta de uma visão prospectiva do desenvolvimento do aluno; em outras palavras, o professor não deve focalizar naquilo que ele já consegue fazer sozinho, mas sim, no que ele ainda está aprendendo. Dessa forma, ao realizar as atividades lúdicas, o professor, reconhecendo a importância dessas atividades, deve fazer uso de uma metodologia lúdica em suas aulas para auxiliar no processo de construção do conhecimento do aluno.

Na escola, as atividades educativas são sistemáticas, obedecem a um cronograma de ensino e têm uma intencionalidade e compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formal (REGO, 2014). Neste contexto, as crianças são desafiadas a construir e tomar consciência de suas ações e pensamentos. Isto significa que as atividades desenvolvidas também alcançam níveis de dificuldades ainda maiores, e os conhecimentos adquiridos na escola, introduzem novas formas de organização do pensamento. O acesso a esse novo aprendizado, dependerá da qualidade do ensino oferecido; melhor dizendo, da qualidade das interações nos processos educativos e nas relações de ensino.

As atividades lúdicas no contexto escolar, além do caráter recreativo, também possuem um valor educativo; portanto, a qualidade das aulas desenvolvidas pelo professor de Educação Física, na perspectiva histórico-cultural, está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno (REGO, 2014).

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias desse se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades de atuação pedagógica (VYGOSTSKY apud REGO, 2014, p. 107).

O professor desempenha bem o seu papel, na medida em que, partindo daquilo que o aluno já sabe fazer, ele for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, poderá estimular processos internos que se desenvolverão posteriormente, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Na prática pedagógica do professor de Educação Física, considerando sua atuação nos processos pedagógicos e nas relações de ensino, não podemos desconsiderar a dimensão afetiva que permeia a relação entre professor e aluno. Como Chiote (2015) nos coloca muito bem quando afirma que

No encontro entre sujeitos, somos afetados e afetamos quem encontramos, o que constitui o modo como nos relacionamos com cada sujeito e a maneira como os sentidos são atribuídos e

compartilhados. É nessa relação com o outro que a criança e o professor se constituem mutuamente (CHIOTE, 2015, p. 50).

O professor, portanto, torna-se peça fundamental pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem, não devendo se restringir apenas à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ajudar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento, de modo que ele possa praticá-la de forma autônoma na escola e também na sua vida.

Finalizando esta seção, descreveremos a partir de agora o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa que teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física por meio das atividades lúdicas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental com vistas à educação inclusiva.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE RECOLHA DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção descreveremos o percurso metodológico da pesquisa, cuja abordagem é de natureza qualitativa e tem como foco o Estudo de Caso. Detalharemos também os princípios teóricos que fundamentaram nossa opção metodológica, desde a estratégia de aproximação do *lócus* da pesquisa, critérios de escolha da escola pesquisada, dos participantes da pesquisa, a definição dos procedimentos, instrumentos e formas de registros para a coleta de dados até sua organização para posterior análise.

3.1 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa obedeceu às normas exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, obtendo aprovação do Comitê sob o parecer de número 2.049.386 (ANEXO 1).

Após a aprovação, demos início à nossa investigação, onde, na escola pesquisada, foram apresentadas e entregues ao gestor escolar e professores participantes da pesquisa, cópias do projeto de pesquisa, parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFAM e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores (TCLE) (APÊNDICE A). O termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais/Responsáveis (APÊNDICE B) foi apresentado e entregue em um encontro de reunião previamente marcada com os pais/responsáveis por meio de um comunicado impresso, para darmos início às observações das aulas práticas dos professores de Educação Física.

3.2 O cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal da cidade de Manaus. Para conhecermos mais sobre o local da pesquisa e situá-lo no tempo e espaço histórico, apresentaremos aqui o percurso traçado para escolha da referida escola como *lócus* da pesquisa, bem como apresentar sua história, estrutura

física e organização escolar. Para preservar o nome da instituição, adotaremos nomes fictícios para nos referirmos aos diferentes nomes que a escola pesquisada recebeu durante todo seu percurso histórico. Para isso, identificaremos a escola pesquisada como Escola Municipal Estrela Dalva¹⁸.

3.2.1 Aproximação do campo da pesquisa

De acordo com Neto (1994, p. 51), “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

A partir deste entendimento, a aproximação com a escola iniciou, primeiramente, com a solicitação e acesso à lista de escolas da Divisão Distrital Zonal - Sul (DDZ – Sul), por meio do coordenador de Educação Física que assessorava as escolas municipais pertencentes a esta divisão educacional. De posse da lista e com informação da presença de alunos com deficiência matriculados nessas escolas, em dezembro de 2016 fizemos visitas exploratórias em cinco escolas que atendiam ao segmento do ensino fundamental nas séries iniciais, com o intuito de verificar a possibilidade de realizar a pesquisa em três escolas.

Como o ano já estava finalizando, não foi possível falar com os gestores de duas escolas, pois os mesmos se encontravam ausentes naquele momento e os funcionários da secretaria não se dispuseram a colaborar com as informações que pretendíamos obter. Em três delas, tivemos sucesso.

A essas três escolas chamaremos de E1, E2 e E3. Na escola E1, segundo a gestora, havia a presença de um aluno no turno matutino que não tinha laudo médico, mas foi considerado pela professora de sala e pela pedagoga como deficiente intelectual, por meio de um diagnóstico de aprendizagem realizado no início do ano. Na escola E2 havia um aluno no turno vespertino com deficiência física e usuário de cadeiras de rodas e na escola E3, havia a presença de alunos com deficiência tanto no turno matutino quanto no vespertino, e de acordo com o gestor, a maioria apresentava Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conforme laudos médicos ou pareceres

¹⁸ Primeiro nome fictício da atual escola pesquisada.

do Centro Municipal de Atendimento Sócio-psicopedagógico (CEMASP) concedido pelas pedagogas.

Dentre as três escolas visitadas da Rede Municipal de Educação, optamos por realizar a pesquisa na escola E3, pelo fato de apresentar maior número de crianças com deficiência matriculadas em salas regulares. De posse da Carta de Autorização da SEMED (ANEXO 2) e da Carta de Apresentação da pesquisadora (ANEXO 3), solicitamos ao gestor da escola autorização para realizar a pesquisa, e que nos foi atendido por meio da Carta de Autorização do Gestor Escolar (ANEXO 4) assinada e deferida pelo próprio gestor.

Durante o contato inicial com os dois professores, percebemos certo incômodo por parte de um deles em relação à realização da pesquisa. Embora dizendo ser favoráveis à pesquisa, suas reações mostravam o contrário. Diante desta situação, percebemos que durante a aproximação junto aos professores, estamos suscetíveis a situações que podem influenciar positiva ou negativamente nosso caminhar metodológico.

Como nos lembra Neto (1994, p. 55), ao afirmar que “[...] é preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade”. Com base nesta afirmativa, tivemos a preocupação de deixar os professores bem à vontade quanto à aceitação de participar ou não da pesquisa.

Por fim, fomos também apresentados às pedagogas da escola que se dispuseram em colaborar com qualquer informação que fosse preciso durante a pesquisa.

3.2.2 Caracterização da escola pesquisada

3.2.2.1 Percurso histórico

A escola Municipal Estrela Dalva foi fundada em 1994, na Zona Centro-Sul da cidade de Manaus. A escola atende aos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) nos turnos matutino e vespertino. O terreno foi cedido pela Arquidiocese de Manaus e o prédio pertencente à Prefeitura Municipal de Manaus.

A referida escola teve seu início de funcionamento na década de 1960 com o nome de Escola das Constelações¹⁹, no mesmo local de origem, atrás da Igreja que lhe deu o nome. Era uma casa de madeira, muito simples e atendia a comunidade carente das proximidades e do bairro no qual pertence. Por ser comunitária, para se manter, tinha convênio com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e recebia apoio da própria Igreja.

Depois, com a mesma finalidade, passou a chamar-se Escolinha Três Marias²⁰, em homenagem à senhora que cuidava e ajudava a manter a Escola, ainda em convênio com a SEDUC e Legião Brasileira de Assistência (LBA), funcionando com apenas uma sala de aula de Pré-Escolar no Salão Paroquial da Igreja. O desejo de se construir uma escola grande, perdurou entre os que a cuidavam e do próprio Pároco, com a finalidade de expandir o seu atendimento para o então, 1º Grau.

Foi com esse objetivo que procuraram a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para que houvesse ampliação e estruturação do seu atendimento, o que aconteceu apenas em 1994. A Escola Municipal Estrela Dalva foi construída ao lado da Paróquia que lhe deu o mesmo nome, no terreno cedido pelo Pároco da época.

Em julho de 2002, na Administração do então Prefeito Alfredo Nascimento, a escola passou por reforma e ampliação, aumentando sua estrutura para 651m² de área construída, de 5 para 10 salas de aula, onde 5 permaneceram com capacidade para atender 22 alunos e as 4 novas salas de aula, para atender 35 alunos, e 1 sala de aula com capacidade para 15 alunos, mais um banheiro dentro da nova secretaria da escola, 1 biblioteca ampla e 1 laboratório de Informática/Telecentro.

A única área livre que a escola dispunha foi tomada pela sua ampliação e, no momento, só existe um corredor de acesso à quadra Esportiva (que pertence à igreja) e à entrada e saída da escola.

Atualmente, a Escola atende aos segmentos de Educação Infantil (1º e 2º Períodos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

¹⁹ Segundo nome fictício para identificar o nome original da escola.

²⁰ Terceiro nome fictício para identificar o nome da senhora que ajudava na manutenção da escola.

Imagem 1: Foto frontal da escola pesquisada.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

3.2.2.2 Estrutura Física e Organizacional

O quadro de funcionários da escola, em 2017 era composto pelo gestor, duas pedagogas, um secretário, um técnico administrativo, vinte e dois professores, um coordenador do Telecentro, duas auxiliares de biblioteca, cinco auxiliares de serviços gerais, além de funcionários terceirizados.

A Escola Municipal Estrela Dalva atendeu um total de 487 alunos nos turnos matutino e vespertino, sendo 175 alunos de Educação Infantil distribuídos em oito turmas, e 231 alunos do Ensino Fundamental I, distribuídos em 12 turmas, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Distribuição dos alunos por série/turma no ano de 2017.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURMA							
TURNO	1º Período	2º Período	1º Ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º Ano
Matutino	44	43	35	34	33	25	33
Vespertino	44	44	36	33	33	23	27

Fonte: Quadro de Informações da escola em 2017.

Em termos estruturais, a instituição possui dois prédios e é constituída por dez salas de aulas, uma sala da diretoria com banheiro, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de professores, onde trabalham também as duas pedagogas, uma cozinha com depósito, um único banheiro para os professores (masculino e

feminino), dois banheiros para os alunos (masculino e feminino), uma área externa com pia e armário de ferro. Em frente à sala dos professores, há uma área armário, mesa e bancos que podem ser utilizadas tanto pelas auxiliares de cozinha quanto pelos professores. A escola não possui refeitório.

O acesso à escola se dá por um corredor relativamente amplo que se estende até o portão que separa o primeiro prédio do segundo e que também dá acesso à quadra, que fica atrás da igreja. Existe uma pequena escada e rampa no corredor de entrada que dá acesso à Diretoria, secretaria, uma sala de aula e à biblioteca, onde ficam expostos murais decorativos com informações sobre a escola e de interesse de pais e/ou responsáveis, e com nomes dos alunos aniversariantes e aqueles se destacam no decorrer do ano letivo. No primeiro prédio, ao lado da secretaria, há uma escada que dá acesso ao primeiro piso, onde ficam três salas de aula e a sala do Telecentro/Sala de informática. Ainda no primeiro prédio, está a sala dos professores e pedagogas. Há uma sala de aula pequena que se localiza encima da sala dos professores. Como não existe uma escada externa que leve os alunos até esta sala de aula, este acesso se dá por dentro da sala dos professores. Entre a biblioteca e a sala dos professores, há um corredor onde fica o bebedouro e uma pequena produção de ervas para serem utilizadas na merenda escolar quando necessárias.

Considerando importante o conhecimento do lócus de nossa pesquisa, as imagens a seguir ilustram parte da realidade da escola pesquisada, destacando alguns pontos da estrutura física externa dos dois prédios que compõem a escola. Cabe ressaltar que todas as imagens utilizadas neste trabalho tiveram autorização do gestor escolar.

Imagem 2: Portão de entrada, área externa, rampa e corredor de acesso.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Imagem 3: Escada de acesso à Diretoria



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Imagem 4: Escada de acesso ao primeiro piso.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

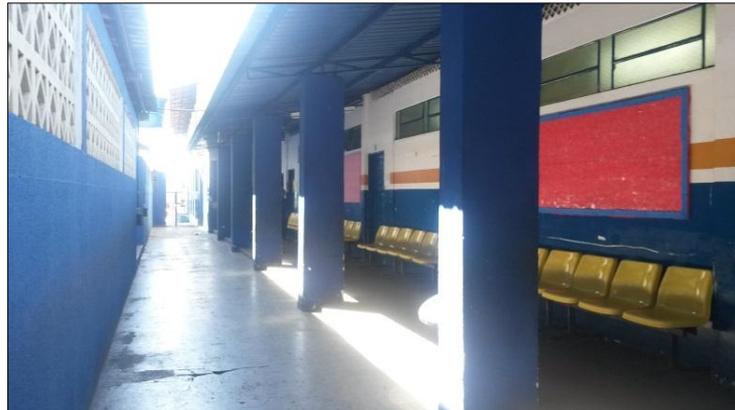
Para chegar ao segundo prédio que dá acesso às outras cinco salas de aula, aos banheiros dos alunos, a um “lavatório” e à quadra coberta, precisamos passar pela área em frente à sala dos professores que fica separada por uma grade de ferro. O acesso à quadra durante o intervalo do lanche não é permitido.

Imagem 5: Área em frente à sala e banheiro dos professores.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Imagem 6: Segundo prédio. Acesso às Salas de aula, quadra coberta e banheiros dos alunos.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Como nossa pesquisa centra-se nas práticas pedagógicas dos professores, destacaremos aqui algumas particularidades identificadas no espaço destinado às aulas de Educação Física, que serão ilustradas posteriormente.

A quadra é coberta e relativamente ampla. Não possui arquibancadas e embora apresente marcações para modalidades de futebol, basquete e vôlei, não possui traves de futebol, tabelas de basquete nem local no piso para os postes de voleibol. Não possui rampa de acesso e seu uso é destinado somente para as aulas de Educação Física, reunião de pais, projeto novo mais educação e eventos organizados pela escola e pela igreja.

Em uma das laterais da quadra, existem boxes de alvenaria que são utilizados durante eventos juninos realizados pela escola e pela igreja. Como a quadra pertence à igreja, ela fica, na maior parte do tempo, com portões fechados e trancados, o que impossibilitou nosso acesso ao seu interior no momento da realização das fotografias. No horário de entrada, durante o intervalo e no horário de saída da escola, o único espaço disponível para as crianças brincarem é no corredor externo ao lado das salas de aula.

Imagem 7: Portão de entrada para a quadra coberta.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Imagem 8: Prédio pertencente à igreja ao fundo da quadra.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Imagem 9: Boxes de alvenaria utilizados em eventos da escola e da igreja.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Embora a escola atenda aos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas séries iniciais, a mesma não dispõe de materiais lúdicos e pedagógicos que possam ser utilizados pelos professores de Educação Física. Os materiais disponíveis são bolas oficiais de basquetebol, futsal, handebol, e voleibol que ficam guardados dentro de um armário na sala dos professores. Há um “minhocão” (espécie de túnel feito de arame e napa colorida) e vários bambolês; porém, todos em estado precário. Esses materiais estão localizados num pequeno espaço fechado por uma geladeira e, ao lado desta, ficam alguns cones, como ilustram as imagens a seguir.

Imagem 10: Armário com materiais esportivos e espaço reservado aos materiais quebrados



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Quanto à organização pedagógica, os planejamentos dos professores são realizados de acordo com o calendário da SEMED e as reuniões de Pais e Mestres a cada término do bimestre e a de Educação Infantil, a cada trimestre. A escola também obedece a um calendário de formação para os professores, sendo o dia de sexta-feira destinado às formações dos professores de Educação Física.

De modo geral a escola pode ser considerada inclusiva, pois recebe alunos que apresentam deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, sendo em sua maioria, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto nas turmas de Educação Infantil quanto nas turmas de Ensino Fundamental I. Essa identificação é feita por meio de diagnóstico clínico, emitido pelo neuropediatra ou

pela equipe multiprofissional do Centro Municipal de Atendimento Sócio psicopedagógico (CEMASP).

Em 2017, a escola possuía 13 alunos incluídos ²¹no turno matutino e 11 no turno vespertino. Estes alunos são considerados e identificados pela escola como “alunos de inclusão”²². Os alunos que não possuíam laudo médico nem parecer do CEMASP foram sinalizados com algum atraso cognitivo ou comportamento atípico por meio do relatório de diagnóstico inicial de aprendizagem emitido pela SEMED (ANEXO 5) e realizado pelos professores de sala de aula no início do ano letivo.

Embora nosso estudo esteja voltado para os alunos do ensino fundamental, consideramos importante, a título de informação, discriminar o quantitativo de alunos incluídos conforme levantamento realizado pela escola. Para preservar a identidade dos alunos, utilizaremos a sigla A, para nos referirmos aos alunos, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 2: Distribuição dos “alunos de inclusão” por turma e turno.

ALUNOS INCLUÍDOS EM 2017					
Nº	NOME	DIAGNÓSTICO	TURMA	TURNOS	OBSERVAÇÃO
1	A1	Sem laudo	1º Período A	Matutino	Possível inclusão
2	A2	Sem laudo	1º Período B	Matutino	Possível inclusão
3	A3	Sem laudo	1º Período B	Matutino	Toma remédio controlado
4	A4	Sem laudo	1º Período B	Matutino	Possível inclusão
5	A5	Autismo Infantil (Laudo Médico)	2º Período A	Matutino	-----
6	A6	Autismo Infantil (Laudo médico)	2º Período B	Matutino	-----
7	A7	Sem laudo	2º Período A	Matutino	Possível Inclusão
8	A8	Sem laudo	2º Ano A	Matutino	Possível inclusão
9	A9	Sem laudo	2º Ano A	Matutino	Possível inclusão
10	A10	Sem laudo	2º Ano A	Matutino	Possível inclusão
11	A11	Sem laudo	2º Ano A	Matutino	Possível inclusão
12	A12	Deficiência Intelectual	4º ano A	Matutino	Parecer do CEMASP
13	A13	Deficiência Intelectual	4º ano A	Matutino	Parecer do CEMASP
14	A14	Sem laudo	1º Período C	Vespertino	Possível inclusão
15	A15	Autismo Infantil (Laudo médico)	2º Período C	Vespertino	-----
16	A16	Autismo Infantil (Laudo médico)	2º Período C	Vespertino	-----
17	A17	Transtorno Desintegrativo	3º Ano B	Vespertino	Parecer do CEMASP

²¹ Entende-se por alunos incluídos aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento matriculados na escola.

²² Termo utilizado para identificar o aluno com deficiência incluído na sala regular de ensino.

		Infantil			
18	A18	Transtorno do Espectro do Autismo (Laudo médico)	3º Ano B	Vespertino	Parecer do CEMASP
19	A19	Dificuldade de Aprendizagem	3º Ano B	Vespertino	Parecer do CEMASP
20	A20	Dificuldade de atenção e concentração	3º Ano B	Vespertino	Parecer do CEMASP
21	A21	Deficiência Intelectual	4º ano B	Vespertino	Parecer do CEMASP
22	A22	Autismo Infantil (Laudo médico)	4º Ano B	Vespertino	Parecer do CEMASP
23	A23	Deficiência Intelectual	5º Ano B	Vespertino	-----
24	A24	Deficiência Intelectual	5º Ano B	Vespertino	-----

Fonte: Levantamento realizado pela escola no ano de 2017.

Além do quadro demonstrativo acima, é importante frisar que, segundo o Gestor Escolar, a escola possui uma boa relação com os pais e comunidade. É uma escola pequena, carente de espaços externos e área verde, sem acessibilidade e com uma estrutura física muito aquém da considerada adequada para os padrões que se espera de uma escola inclusiva. Todavia, de acordo com o gestor, apresenta boa organização administrativa e pedagógica, seus funcionários e corpo docente possuem experiência e formação na área em que atuam, além de se destacar entre as escolas com um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

3.3 Os participantes da pesquisa

A escola pesquisada dispõe de dois professores de Educação Física, um no turno matutino e outro no turno vespertino. Os participantes da pesquisa foram selecionados obedecendo aos seguintes critérios: 1. Atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental; 2. Possuírem em suas turmas alunos com deficiência intelectual, física ou sensorial e, 3. Possuírem, no mínimo, dois anos de experiência na docência em escolas da rede municipal de ensino.

Para preservar o sigilo das identidades dos participantes, atribuímos-lhes nomes fictícios. Ao professor 1 chamamos de Alex e ao professor 2, o identificamos como Gerson, respectivamente, para identificá-los no desenvolvimento deste estudo e com os quais exporemos seus perfis conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Perfil dos participantes da pesquisa

Nome	Professor Alex	Professor Gerson
Idade	47	32
Sexo	Masculino	Masculino
Área de formação	Licenciatura Plena em Educação Física	Licenciatura Plena em Educação Física
Categoria da instituição	Federal	Particular
Formação complementar	Especialização em metodologia do Futebol e Futsal	Especialização em Educação Física Escolar
Tempo de atuação na área	20 anos	5 anos
Tempo de atuação na escola	13 anos	4 anos

Fonte: A pesquisadora (2017).

O professor Alex trabalha no turno matutino e atende seis turmas. Conforme apontam os registros dos alunos do turno matutino, das seis turmas atendidas, duas possuem alunos com deficiência, o 2º ano “A” e o 4º ano “A”. A turma do 2º ano “A” possui quatro alunos que não possuem nenhum tipo de diagnóstico clínico ou psicopedagógico, mas que foram considerados pelas professoras regentes como “alunos de inclusão”. A turma do 4º ano “A” apresenta dois alunos com deficiência intelectual, diagnosticados pelo Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico (CEMASP). Além de trabalhar nesta escola, o professor Alex também atua como professor num projeto de futsal no turno vespertino.

O professor Gerson trabalha no turno vespertino e também atende seis turmas, dentre as quais três possuem alunos com deficiência, o 3º ano “B”, o 4º ano “B” e o 5º ano “B”. Com base nos registros escolares do turno vespertino, constatamos que a turma do 3º ano “B” possui 4 alunos com diagnóstico do CEMASP, 1 com Transtorno Desintegrativo Infantil (TDI), 1 com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e 2 com Déficit de Atenção/Dificuldade de Aprendizagem. O 4º ano “B” possui 2 alunos com deficiência, 1 com TEA, diagnosticado tanto pelo neuropediatra quanto pelo CEMASP, e 1 com diagnóstico de Deficiência intelectual emitido pelo CEMASP. No 5º ano “B”, há a presença de 2 com Deficiência Intelectual, ambos sem nenhum tipo de diagnóstico.

3.4 Escolha das turmas

A escolha das turmas para a realização das observações das aulas de Educação Física foi baseada no quantitativo de alunos incluídos, na presença de

diagnósticos emitidos pelo neuropediatra ou pelo Centro Municipal de Atendimento Sócio-psicopedagógico e na assiduidade da criança na escola, uma vez que algumas delas possuem grande quantidade de faltas, podendo inviabilizar o desenvolvimento da pesquisa, pois a participação desses alunos nas aulas de Educação Física é de suma importância para a análise dos dados coletados.

Cabe fazer uma ressalva quanto aos alunos que não apresentam um laudo médico ou diagnóstico multiprofissional do CEMASP. Para ser considerado “aluno de inclusão”, os professores regentes fazem um relatório de diagnóstico inicial da turma, seguindo as orientações do Departamento de Gestão Educacional da SEMED, identificando o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram.

A partir deste relatório e no decorrer do bimestre, são sinalizadas possíveis particularidades e condutas que indicam algum tipo de deficiência, dificuldade de aprendizagem ou transtornos por parte do aluno. Os professores comunicam aos pais desses alunos sobre o diagnóstico inicial realizado na escola para, posteriormente, com a autorização dos pais ou responsáveis, encaminharem os alunos para avaliação multiprofissional no CEMASP ou orientá-los para que levem a criança para fazer exames especializados.

Com a colaboração das pedagogas e dos professores regentes do 4º “A”, 3º “B” e 4º “B”, turmas nas quais foram realizadas as observações, obtivemos informações complementares a respeito dos alunos indicados como “alunos de inclusão”. Importante ressaltar que essas informações ocorreram de forma espontânea pelos professores e decorreu a partir da disponibilidade oferecida tanto pelas pedagogas quanto pelos professores no início do contato com a escola. As informações foram obtidas na sala dos professores durante o horário de Educação Física. As informações complementares a respeito dos “alunos de inclusão” podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 4: Informações complementares sobre os “alunos de inclusão”

TURMA	Nº DE ALUNOS	SEXO E IDADE	CATEGORIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES
3º ano “B”	33	Masculino 8 anos	Transtorno Desintegrativo da Infância	A17 – não lê, copia pouco, apresenta agressividade quando contrariado, mas socializa com os colegas de turma. Participa de atividade em salas, realiza operações matemáticas simples. Apresenta rápida mudança de humor, não obedece a comandos.

		Masculino 10 anos	Transtorno do Espectro Autista	A18 – o aluno apresenta diagnóstico de autismo. Não socializa, não lê, não escreve, não conversa com ninguém, fica no fundo da sala, tem participação precária tanto em atividades individuais quanto em grupo. Às vezes atrapalha os alunos nas atividades. Não obedece a comandos. Faz uso de medicamentos e acompanhamento no CEMASP. É considerado um aluno infrequente.
		Masculino 9 anos	Dificuldade de aprendizagem	A19 – Não possui boa socialização. Passa muito tempo quieto, brinca sozinho. Não identifica letras nem números. Não retém informações nem participa das atividades de sala.
		Masculino 10 anos	Dificuldade de atenção e concentração	A20 – Apresenta falta de atenção e concentração. É inquieto, atrapalha os colegas de sala. Boa socialização. De acordo com o parecer do CEMASP, o aluno apresenta agressividade. Não tem acompanhamento familiar. Segundo o professor, durante sua gestação, sua mãe usava drogas.
4º ano “A”	25	Masculino 9 anos	Deficiência Intelectual	A12 – apresenta problemas de relacionamento, agressividade verbal e física tanto com a professora quanto com os colegas de turma; lê e escreve, mas tem dificuldade em interpretar e produzir textos. Gosta de matemática. Costuma participar mais nas atividades das quais gosta. Segundo a professora da turma, este aluno não apresenta deficiência intelectual como indicado no parecer do CEMASP.
		Masculino 9 anos	Deficiência Intelectual	A13 – apresenta um “entendimento médio” (palavras da professora); precisa de ajuda nas atividades, possui déficit de atenção e concentração, se dispersa facilmente, mas possui boa interação e socialização com os colegas. Lê e escreve, é afetuoso, porém, não consegue acompanhar o ritmo da turma.
4 ano “B”	23	Masculino 10 anos	Deficiência Intelectual	A21 – boa socialização, dificuldade de acompanhar o ritmo dos demais colegas, gosta de brincar de blocos de montar.
		Masculino 11 anos	Transtorno do Espectro Autista	A22 – apresenta alteração na comunicação e na interação social. Tem interesses restritos e estereotípias.

Fonte: A pesquisadora (2017).

3.5 O percurso metodológico

3.5.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa realizada neste estudo é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”, permitindo-nos, portanto, investigar sobre as concepções, expectativas, anseios, facilidades ou dificuldades encontradas pelos professores em sua prática docente junto aos alunos com deficiência.

Bodgan e Biklen (1994) apresentam cinco características que configuram a pesquisa qualitativa, quais sejam: 1. Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Esta característica está em consonância com nossa pesquisa, uma vez que permite a entrada e permanência no local durante certo tempo, nos colocando em contato direto com a realidade e o fenômeno que queremos investigar; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos, o que significa que podemos descrever um contexto real em que o fenômeno ocorre, possibilitando ainda as descrições de pessoas, situações, acontecimentos, incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos; 3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto, isso significa que o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 4. Os significados que as pessoas dão às coisas são foco de atenção especial pelo pesquisador neste tipo de pesquisa, pois existe sempre a tentativa de capturar a perspectiva do participante em relação ao fenômeno que se quer estudar, ou seja, os significados que os professores dão às questões que estão sendo focalizadas e de sua atuação pedagógica; 5. A análise dos dados tende a ser indutiva, significando que a preocupação do pesquisador não é buscar evidências que comprovem hipóteses predefinidas, mas compreender as abstrações que se formam ou que se consolidam a partir dos dados obtidos.

Partindo das características elencadas pelos autores e pela especificidade do nosso objeto de pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa como base para nosso

estudo por acreditarmos que essa opção se revela a mais adequada e por entendermos que suas características não implicam na busca de resultados mensuráveis, mas na busca de conhecimento para compreender um determinado fenômeno e como ele se manifesta no contexto em que se apresenta. Além disso, nos permiti também ter um contato direto com os participantes da pesquisa, procurando compreender concepções e suas atitudes a partir de suas perspectivas diante do fenômeno estudado no contexto de sua realidade escolar.

Para Ludke e André (2014), a pesquisa qualitativa pode apresentar várias metodologias qualitativas das quais as autoras destacam dois tipos: a etnográfica e o estudo de caso. As autoras afirmam que esses dois tipos de pesquisa estão ganhando considerável aceitação na área da educação por apresentarem grande potencial em estudos relacionados à escola.

O estudo de caso, para as autoras supracitadas, pode ser simples e específico ou complexo e abstrato. Em ambos os casos, o caso deve ser sempre bem delimitado e claramente definido no desenvolvimento do estudo. O caso ainda pode ter alguma similaridade com outros casos, mas se apresentam de forma distinta, haja vista que cada caso tem um interesse próprio e singular.

Recorrendo novamente a Ludke e André (2014), as autoras identificam e caracterizam o Estudo de Caso a partir de sete características fundamentais, das quais quatro, são condizentes com o delineamento pretendido para a concretização desta pesquisa, quais sejam: 1. Visam à descoberta, na medida em que podem surgir durante a pesquisa, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais; 2. Enfatizam a interpretação de um contexto, uma vez que para obter uma apreensão mais completa do objeto, é preciso considerar o contexto em que ele se situa e neste caso específico, levar em conta as características da escola, sua organização, problemas, ações e percepções das pessoas envolvidas nessa situação específica; 3. Retratam a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade natural das situações, evidenciando as relações e interações de seus componentes; 4. Usam uma variedade de fontes de informação, podendo cruzá-las, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar ou levantar novas suposições.

Diante das possibilidades existentes apontadas pelas autoras na pesquisa qualitativa e considerando que o nosso objeto de estudo centra-se na prática

pedagógica do professor de Educação Física no contexto de uma escola inclusiva, entendemos que o procedimento metodológico para esta problemática específica nos aponta para o Estudo de Caso.

Gil (2008, p. 72-73) caracteriza o estudo de caso “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. Para Yin (2010, p. 39), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo [...] em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Considerando a especificidade da problemática levantada, entendemos que, neste caso, a prática pedagógica refere-se ao fenômeno estudado e a escola inclusiva constitui o contexto onde o fenômeno ocorre. Desse modo, essa opção metodológica nos parece pertinente à medida que nos possibilita observar, descrever, analisar e interpretar as ações dos professores em um contexto educacional no qual passou a ser alvo de constantes debates no meio acadêmico e que se configura como local de diferentes concepções epistemológicas, políticas e pedagógicas.

Sob esta perspectiva, caracterizamos nosso estudo como sendo um Estudo de Caso, no qual nos possibilitou realizar um estudo mais aprofundado sobre a prática pedagógica de cada professor de Educação Física no contexto de suas aulas, destacando as atividades lúdicas como recurso pedagógico utilizado para favorecer a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, considerando também os recursos materiais utilizados, organização das aulas e espaço reservado para as atividades, bem como as concepções e atuação dos professores junto a esses alunos.

Tendo a prática pedagógica como objeto de estudo, esta particularidade nos aponta para a pesquisa de campo, na qual o pesquisador vai ao encontro ao que se pretende pesquisar para obter informações diretas no espaço onde o fenômeno ocorre para reunir um conjunto de informações a serem documentadas (GONÇALVES, 2005).

Conforme nos aponta a autora, o estudo de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica e é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades realizadas pelos participantes da pesquisa – indivíduos,

grupos, instituições, comunidades - e de entrevistas com informantes para captar as mensagens, explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade. Portanto, nossa pesquisa, *in loco*, foi de grande relevância para compreender como as atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental foram desenvolvidas nas aulas de Educação Física considerando o atual contexto escolar inclusivo.

3.5.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

A coleta de dados constitui uma fase minuciosa de recolha e organização dos dados visando posterior análise dos mesmos. Nesta fase, os dados são obtidos num processo de “idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos” (CHIZZOTTI, 2000, p. 89). Durante a investigação, os dados são constantemente colhidos e avaliados, e as novas descobertas feitas no processo de análise “são investigados para orientar uma ação que modifique as condições e as circunstâncias indesejadas”.

Yin (2010) afirma que as evidências que um Estudo de Caso apresenta podem vir de seis fontes distintas: documentos, registro em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Além dessas fontes, o autor destaca ainda outras fontes possíveis para coleta de dados que podem ser de grande contribuição para a pesquisa, tais como: filmes, fotografias, videoteipes e testes psicológicos, entre outras.

Diante das diversas possibilidades de fontes disponíveis para nosso estudo, optamos por utilizar como instrumentos de pesquisa a observação direta e a entrevista semiestruturada, ambos respeitando roteiros preestabelecidos. A seguir, descreveremos de forma mais detalhada os instrumentos utilizados para recolha das informações.

3.5.2.1 Entrevista

A entrevista constitui um dos instrumentos mais utilizados para coleta de dados em pesquisa qualitativa. Tem como característica principal um diálogo intencional entre duas pessoas, tendo o entrevistador como a pessoa que inicia e direciona a entrevista, a fim de obter informações pertinentes sobre o fenômeno que se deseja estudar (BODGAN; BIKLEN, 1994; NETO, 1994; LAKATOS; MARCONI,

2006; LUDKE; ANDRÉ, 2014). A entrevista permite ainda a captação direta da informação, objetivando compreender as perspectivas, experiências e concepções dos participantes sobre a realidade vivenciada.

Conforme nos aponta Neto (1994), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo por buscar informações diretamente dos participantes da pesquisa, podendo ser feita de forma individual ou em grupo. Contudo, não pode ser realizada de forma despreziosa, haja vista que se caracteriza como um meio de obtenção de dados relatados pelos sujeitos sobre uma determinada realidade na qual se pretende investigar. Neste sentido, podemos considerá-la como uma conversa com propósitos bem definidos, onde serão desvelados os valores, atitudes e concepções dos sujeitos entrevistados.

Pode-se definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das duas partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p.109).

O tipo de entrevista pode variar quanto ao grau de estruturação. Pode ser: não estruturada, estruturada e semiestruturada. Apesar deste estudo, optamos pela entrevista semiestruturada por entendermos que ela se desenvolve a partir de um esquema mais flexível, permitindo ao entrevistador maior liberdade para conduzir a situação da forma mais adequada, fazendo as adaptações necessárias, mesmo seguindo um roteiro predefinido de perguntas (BODGAN; BIKLEN,1994; LUDKE; ANDRÉ, 2014).

A entrevista semiestruturada permite ainda que o entrevistado manifeste livremente opiniões e sentimentos, assuntos ou situações que possam ser de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa. Não obedece, necessariamente, a um esquema rígido de questões, podendo o entrevistado discorrer sobre o tema proposto com base nas informações e experiências que ele possui (LAKATOS; MARCONI, 2006; LUDKE; ANDRÉ, 2014).

A escolha por este tipo de entrevista se justifica pelo fato de possibilitar ouvir dos entrevistados suas concepções, aspirações e expectativas pessoais acerca da temática pesquisada de acordo com seu próprio entendimento, a fim de obter as

informações necessárias que contemplem as perguntas elaboradas, além de poder comparar os dados entre os participantes.

Realizamos as entrevistas com dois professores de Educação Física com o intuito de obter informações significativas sobre o fenômeno pesquisado e estabelecer relações entre as narrativas dos participantes e sua atuação prática no contexto de uma escola inclusiva. Para isso, a entrevista contou com um roteiro de perguntas previamente elaboradas relacionadas aos objetivos da pesquisa. A elaboração do roteiro teve como finalidade saber dos professores de Educação Física suas concepções acerca das políticas de inclusão, das atividades lúdicas nas aulas de Educação Física e como essas atividades foram planejadas e desenvolvidas na rotina escolar de modo a atender a diversidade dos alunos no contexto da educação inclusiva.

Durante a construção do roteiro de entrevista (APÊNDICE C), alguns cuidados foram tomados quanto à linguagem utilizada e o formato das perguntas. Quanto à linguagem, procuramos adequar o vocabulário aos participantes da pesquisa utilizando termos da própria área de atuação. Quanto ao formato, as perguntas foram simples e claras; evitamos frases longas que pudessem causar certa confusão aos professores.

O roteiro de entrevista contou com uma sequência de perguntas que contemplassem os objetivos da pesquisa. As perguntas foram separadas por temas abordando os seguintes assuntos: Educação Inclusiva e Atividades Lúdicas. As entrevistas com os professores foram registradas em áudio e realizadas individualmente no horário de Trabalho Pedagógico (HTP) dos professores de Educação Física.

3.5.2.2 Observação

Segundo Gil (2008) a observação constitui importante fonte de conhecimento e elemento fundamental para a pesquisa, pois pode ser utilizada em diferentes momentos no processo de pesquisa e é na fase de coleta dos dados que ela se torna mais evidente.

A observação tem ocupado um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais por ser uma das principais técnicas de coleta de dados que possibilita um contato direto do pesquisador com o fenômeno que deseja pesquisar. Permite ainda que o

pesquisador/observador descubra novos aspectos do fenômeno observado ou obtenha dados de situações que seriam impossíveis em outras formas de comunicação. Além disso, permite ao pesquisador recorrer aos seus conhecimentos e experiências pessoais como meios auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LUDKE; ANDRÉ, 2014).

Para Lakatos e Marconi (2006), a técnica de observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas, sobretudo em examinar fatos e fenômenos pertinentes ao objeto de estudo. As autoras afirmam ainda que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 191).

Sobre a observação na pesquisa qualitativa, Viana (2007) ressalta que esta pode se ampla, quando abrange um período maior de permanência do observador em campo, ou seletiva, quando descreve eventos determinados em função do problema da pesquisa. Observar tudo é humanamente impossível. Por este motivo, optamos pela observação seletiva por considerarmos mais condizente com os propósitos da nossa pesquisa, uma vez que o pesquisador deve selecionar, previamente, “o centro de atenção de sua investigação, a fim de que não se fixe em aspectos menos relevantes em detrimento de outros bem mais importantes para os objetivos da pesquisa” (VIANA, 2007, p.89).

As observações mais utilizadas em pesquisas educacionais, segundo Ludke e André (2014), são: participante total; participante como observador; observador como participante; e o observador total. Diante das considerações feitas pelas autoras, a técnica de observação que nos pareceu mais adequada é a de observador total. Esse tipo de observação permite que o pesquisador tenha contato direto com a realidade estudada sem que haja qualquer envolvimento com os participantes da pesquisa ou interferência nas suas atividades práticas.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” [...]. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado

que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 31).

A técnica de observação direta/observador total foi realizada na sala de aula, neste caso entendida como espaço ou áreas destinadas às aulas práticas de Educação Física, obedecendo a um roteiro de observação (APÊNDICED) previamente elaborado, com o intuito de verificar as ações do professor frente ao aluno com deficiência, bem como conteúdos e estratégias de ensino utilizadas no uso das atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental.

A finalidade das observações foi de averiguar se as práticas pedagógicas dos professores eram condizentes com suas falas durante as entrevistas e se elas favoreciam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Consideramos também a possibilidade da presença da pesquisadora causar certo desconforto ou ocasionar distorções nos dados. Para tanto, verificamos antecipadamente o local da realização das observações e, no decorrer deste período, nos posicionamos em local e distância apropriadas para não causar incômodo tanto por parte do professor quanto dos alunos.

A seguir, justificaremos a escolha das formas de registros.

3.5.2.3 Formas de registros

Para registrar os dados coletados durante as entrevistas e observações, fizemos uso de um gravador de voz, celular com câmera fotográfica e diário de campo (APÊNDICE E).

O gravador de voz foi utilizado durante as entrevistas, permitindo a “captação imediata da informação desejada” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39), e a partir dela fazer as transcrições para posterior análise das narrativas.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994) a fotografia está intimamente ligada à pesquisa qualitativa. Ela pode nos fornecer fortes dados descritivos e ser utilizada de maneira bem diversificada. As fotografias podem simplificar a recolha de informações pontuais, como por exemplo, fotografar a infraestrutura da escola, o espaço destinado às aulas práticas de educação física, as condições de uso desse espaço e a disposição dos materiais utilizados nas aulas e outros locais considerados relevantes para a pesquisa. Portanto, a câmera fotográfica na

pesquisa educacional é muitas vezes utilizada como um meio de lembrar ou estudar detalhes que poderiam ser omitidos se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para refletir sobre o fato (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Quanto ao diário de campo, este constitui o “relato escrito daquilo que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (ibidem, p. 150). Os autores chamam à atenção para uma particularidade do diário de campo que pode contribuir sobremaneira para a análise dos dados que são os gestos, expressões, cheiros, as impressões e os comentários feitos antes e depois das entrevistas. Como o gravador de voz não capta sentidos, emoções e sentimentos, as notas no diário de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o pesquisador a acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, a visualizar como os dados coletados afetaram a investigação, e a tornar-se mais consciente sobre a influência desses dados sobre ele próprio (BODGAN; BIKLEN, 1994).

As notas no diário de campo, portanto, representam o esforço minucioso para registrar objetivamente os detalhes observados no campo e reflete um relato mais subjetivo do pesquisador, podendo este tecer comentários sobre sentimentos, ideias, palpites, problemas e impressões no decurso de sua investigação (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Como forma de registro, o diário de campo foi escolhido com a finalidade de relatar aspectos situacionais da prática pedagógica do professor, a saber: data e local de realização das atividades, conteúdo da aula, duração da aula, quantidade de alunos por turma, participantes e não participantes, estrutura e condições físicas em que são desenvolvidas as atividades, metodologia e estratégias de ensino utilizadas pelo professor, postura e relação professor-alunos, facilidades e dificuldades observadas na realização da recolha dos dados, entre outras observações registradas sobre o cotidiano das práticas do professor.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com os princípios da pesquisa qualitativa, a análise dos dados significa trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, sejam eles relatos, observações, transcrições das entrevistas, análise dos documentos e demais informações disponíveis, e está presente em várias etapas da investigação, tornando-se mais sistemática e intensa após o encerramento da coleta de dados (LUDKE, ANDRÉ, 2014).

O objetivo deste estudo foi analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino regular, relacionando suas concepções sobre o lúdico como o modo como desenvolvem suas práticas pedagógicas com vistas à educação inclusiva. Desse modo, consideramos pertinente retornarmos aos objetivos específicos da pesquisa a fim de aproximá-los aos eixos analisados nesta seção, quais sejam: averiguar as concepções dos professores acerca da educação inclusiva, do lúdico e da presença de alunos com deficiência nas aulas regulares e identificar as atividades lúdicas que são desenvolvidas na rotina escolar e como elas são aplicadas pelos professores de Educação Física.

Em conformidade com nossos objetivos, descrevemos a realidade vivenciada por eles e à medida que fomos descrevendo, também analisamos e interpretamos os discursos dos participantes com a realidade observada, estabelecendo um diálogo entre as informações coletadas e os pressupostos teóricos que fundamentaram este estudo.

Para analisar os dados obtidos durante as entrevistas e observações, optamos por fazer uso da análise interpretativa dos dados que, segundo Severino (2002), interpretar é

“tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor” (SEVERINO, 2002, p. 56).

Ainda segundo o autor, nesse tipo de análise, busca-se uma compreensão interpretativa do pensamento exposto, adotando um juízo crítico, uma tomada de posição, estabelecendo uma aproximação e associação das ideias expostas com

outras ideias semelhantes, ou não, evidenciadas nos pressupostos teóricos que constituem o texto dissertativo (SEVERINO, 2002).

A análise interpretativa dos dados se deu a partir da pesquisa bibliográfica, acerca da educação inclusiva, atividades lúdicas e da abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky, de onde se retirou os princípios teóricos identificados nos autores estudados e em documentos legais que versam sobre as políticas públicas educacionais inclusivas.

Dividimos a análise dos dados em dois momentos: as entrevistas e as observações. No primeiro momento, nos dedicamos às transcrições e análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, tendo como direcionamento um roteiro previamente elaborado e dividido em dois blocos de perguntas: questões relacionadas à educação inclusiva e questões relacionadas às atividades lúdicas.

Importante esclarecer que, inicialmente, o roteiro de entrevista foi composto por doze perguntas. Entretanto, durante as análises, percebemos que em cinco delas obtivemos informações além do necessário, encontrando-se estas desfocadas dos nossos eixos de análise. Desse modo, nos foi permitido, em conformidade com o orientador, a retirada de tais questões para que as análises pudessem transcorrer coerentemente.

Assim, sistematizamos os dados por intermédio da construção de dois eixos de análise. No primeiro eixo 'O professor e a Educação Inclusiva', procuramos desvelar as concepções dos professores, entendimentos e conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, das políticas de inclusão e da deficiência. No segundo eixo 'O professor e as atividades lúdicas', as entrevistas corresponderam ao segundo bloco de perguntas, no qual buscamos elementos significativos para participação do aluno com deficiência nas atividades lúdicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. No segundo momento, nossa análise foi voltada para as observações das aulas práticas desenvolvidas pelos professores, registradas em diário de campo, considerando o roteiro de observação previamente elaborado.

Foram realizadas vinte observações assim distribuídas: sete na turma do 3º ano "B", sete no 4º ano "A" e seis no 4º ano "B". As aulas tiveram em média quarenta e cinco (45) minutos de duração. Por meio das observações, também buscamos compreender como se constituíam as relações desses professores com os alunos com deficiência no decorrer das atividades propostas. Dessa forma, acreditamos ter obtido dados significativos sobre o fenômeno observado e estabelecer relações

existentes entre os discursos dos professores e as práticas pedagógicas por eles apresentadas.

Para procedermos as análises das entrevistas, transcrevemos toda a fala dos professores, procurando respeitar as pausas, repetições, dúvidas e silêncios. As narrativas dos professores foram ouvidas diversas vezes com muito cuidado a fim de alcançar maior familiarização de seu conteúdo, captando a essência do que foi dito, seus sentidos e significados.

Sobre a transcrição da entrevista, Szymanski (2004) afirma que:

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir (SZYMANSKI, 2004, p. 74).

Ratificando a citação da autora, no processo de transcrição das entrevistas, foi nitidamente percebido o reviver de cada cena e cada momento das narrativas dos professores, suas expressões faciais, corporais, gestos manuais, muitas vezes deixando transparecer certo incômodo a respeito do assunto abordado, uma vez que aspectos de um fenômeno contemporâneo eram desvelados evidenciando posicionamentos dos participantes diretamente envolvidos. Ressaltamos que as transcrições das entrevistas obedeceram ao conteúdo original das falas dos professores e para facilitar a leitura dos textos, nos momentos de pausa, dúvidas e repetições demasiadas de certas expressões, fizemos os recortes das falas dos professores utilizando o seguinte código: [...].

Em relação às observações, procuramos manter posição e postura discreta para que a presença da pesquisadora não acarretasse qualquer incômodo ou constrangimento tanto para os professores quanto para os alunos.

4.1 As entrevistas: O professor e a educação inclusiva

Ao analisarmos os dados obtidos por meio das entrevistas, identificamos momentos de convergências e divergências nos discursos dos professores de Educação Física. No entanto, foi possível perceber um aspecto comum nos dizeres de ambos, que diz respeito à fragilidade do conhecimento e de fundamentos teórico-

práticos acerca da temática levantada. Tanto o professor Alex quanto o professor Gerson apresentaram dificuldades na construção de suas respostas. O professor Alex demonstrou certo incômodo ao responder as perguntas, realizando gestos e expressões negativas, sentimentos de indignação e, além disso, suas respostas foram quase sempre longas, com muitas pausas e repetições de frases e palavras. Já o professor Gerson apresentou ansiedade e nervosismo, procurando ser mais direto e objetivo em suas respostas. Desse modo, destacamos parte de suas falas nas quais entendemos que revelaram informações mais consistentes às nossas perguntas.

Questionamos os professores sobre o que eles **entendiam sobre educação inclusiva**. Percebemos que ao mesmo tempo em que procuravam responder à pergunta, também apresentavam insegurança nas respostas. Seus discursos foram frágeis e evasivos, evidenciando pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto. Seguem as respostas.

Oportunizar momentos pra ele desenvolver todas as suas habilidades e desenvolver de uma forma de direito porque está dentro de uma escola (Professor Alex).

Bem [...] educação inclusiva é quando [...] em relação a escola [...] é aquela onde tem necessidades especiais[...] e tá inserindo ele na, no ensino regular né [...] junto com os outros alunos. Tá incluindo esse aluno que tem necessidades especiais [...] que diferencia nas classificações né, as necessidades especiais, tá incluindo e não excluindo (Professor Gerson).

A educação Inclusiva, para o professor Alex, refere-se à oportunidade de participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física como um direito adquirido e por estar dentro da escola. Já na fala do Professor Gerson, percebemos certa confusão entre educação inclusiva e necessidades especiais. Para este professor, a educação inclusiva refere-se à inserção, inclusão de alunos com necessidades especiais dentro da escola regular.

O reconhecimento que toda criança tem direito a frequentar uma escola revelou um ponto positivo na fala do Professor Alex. De fato, a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem o respaldo legal na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2003), na PNEEPEI

(BRASIL, 2008) e mais recentemente na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.

A presença do aluno com deficiência na escola regular significa, para muitos professores, o principal aspecto da inclusão. No entanto, na perspectiva da educação inclusiva, a presença deste aluno não é só uma questão de direito, mas também de pertencimento. O aluno deve se sentir fazendo parte da comunidade escolar, ser visto, ser aceito, ser respeitado, ser escolhido, ser participativo. O conceito de educação inclusiva transcende a mera inclusão do aluno na escola.

Sob este enfoque, concordamos com Carvalho (2016) quando ressalta que para o aluno se sentir incluído, a escola deve ser agradável, promover a integração e socialização de seus educandos, com a cultura e demais objetos do conhecimento, adaptando-se às necessidades de cada aluno, oferecendo um ensino significativo e de qualidade.

Sobre a educação inclusiva, além da fragilidade no entendimento apresentado pelos professores, identificamos também, em ambas as respostas, certa resistência ao se referirem aos alunos com deficiência. Utilizando a palavra “ele”, os professores demonstraram dificuldades ao identificarem esses alunos, não sabendo ao certo quem são os alunos com deficiência e quem são com necessidades especiais.

De acordo com Carvalho (2016), os esclarecimentos dessa nova proposta educacional são imprescindíveis e urgentes, pois há muita confusão, não só por parte dos professores, mas também por parte das famílias desses alunos no entendimento claro e preciso sobre o que significa realmente educação inclusiva.

Diante das dificuldades apresentadas em definir tal termo, concordamos com Carvalho (2016) quando diz que qualquer professor desavisado, ao responder sobre inclusão escolar²³ ou educação inclusiva²⁴, de imediato associa aos alunos com deficiência, raramente referem-se aos de altas habilidades/superdotação ou aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, e quase nunca, a outras minorias como negros, indígenas, ciganos, anões, por exemplo. Isso nos mostra uma ideia condicionada de que a educação inclusiva é para os alunos da educação especial

²³ Efetivação do direito de qualquer aluno se matricular em escola regular de ensino, sem qualquer tipo de restrição (CARNEIRO, 2008, p. 30).

²⁴ Conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de todos os alunos, independente de suas particularidades (CARNEIRO, 2008, p. 29).

passarem das classes e escolas especiais para as turmas de ensino regular. Essa concepção se encontra tão forte na mentalidade das pessoas que se torna difícil até discutir essa proposta com vistas aos alunos que, com ou sem deficiência, nunca tiveram acesso à escola.

Neste sentido, consideramos pertinente a compreensão da proposta de educação inclusiva tanto sob a ótica dos documentos legais quanto dos estudiosos dessa área de conhecimento. A educação inclusiva é uma nova proposta de modelo educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, na qual prevê que todos as crianças, jovens e adultos, independentemente do tipo e grau de comprometimento, devem ser inseridos diretamente nas salas regulares de ensino (BRASIL, 2008).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), por sua vez, enfatiza que todas as escolas devem receber todos os alunos com necessidades educacionais especiais. A proposta de educação inclusiva, como explicitada na Declaração de Salamanca, não remete exclusivamente às pessoas com deficiência ou condições atípicas, mas abrange todos os excluídos do processo formal de escolarização. Portanto, a educação inclusiva significa um novo modelo de escola na qual é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT; PLETSCHE, 2011; GLAT, 2013; CARVALHO, 2016).

Quanto à fala do professor Gerson, ao se referir à expressão “*necessidades especiais*”, entendemos que o mesmo relacionou-a com necessidades educacionais especiais, demonstrando desconhecer a diferença entre as duas expressões. No campo educacional, as características individuais do aluno vistas como impossibilidade ou dificuldade para a aprendizagem, precisam ser consideradas informações relevantes para que se faça a adequação necessária para sua aprendizagem. Essas adequações são as demandas específicas dos alunos para que ele aprenda aquilo que é esperado, levando em consideração suportes adicionais como recursos pedagógicos, metodologia, currículo e tempo diferenciado para aprender determinado conteúdo ou executar determinada atividade durante todo o seu percurso escolar (GLAT; PLETSCHE, 2011; GLAT, 2013). Sob essa perspectiva, temos o conceito de necessidades educacionais especiais.

Retornando aos dados da pesquisa, questionamos os professores sobre **como eles concebiam a inclusão de alunos com deficiência na escola e na sala regular**. Os argumentos indicaram inconsistência e incoerência nas respostas, além de sentimentos de insegurança, desconforto e dúvida. Isso nos leva a inferir que a falta de informação e de conhecimento sobre a educação inclusiva, demonstrada na questão anterior, está diretamente relacionada às suas concepções sobre a inclusão desses alunos. Assim, seguem as repostas.

Da maneira mais natural possível e com aspectos necessários pra uma diferenciação pra aquele momento lá. Senão vira o inverso né? [...] Esse é o grande questionamento que eu tenho [...] e me polio pra que eu não vire [...] não faça uma exclusão ao contrário, de privilegiar o que precisa e os que normalmente fiquem do lado de fora. Então, normalmente eu vou pela grande maioria para que faça privilégio pra todos e ninguém fique com a atenção maior ou menor nessas atividades (Professor Alex).

Bem, é de grande importância [...] pra alunos que têm necessidades especiais tá no ensino regular porque às vezes não tem espaço [...] especializados pra esses alunos de necessidades especiais e pra eles não ficarem em casa, o ideal é eles irem pro ensino regular né? Pra ter um bom acompanhamento, apesar que [...] as escolas não oferecem, mas [...] isso ajuda, creio que ajuda, querendo ou não, o desenvolvimento do aluno pra ele não ficar ocioso em casa (Professor Gerson).

O princípio da educação inclusiva versa que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de participação nas atividades para que possam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças apresentadas, assim como volta sua atenção para as necessidades individuais de cada criança, seja ela deficiente ou não (BRASIL, 2008).

No discurso do professor Alex, percebemos contradições em sua resposta. Ao mesmo tempo em que demonstrou preocupação em oferecer “*uma diferenciação*” à participação do aluno com deficiência, também afirmou que vai “*pela grande maioria*”. Durante seu discurso, embora conceba a inclusão desse aluno de forma “*natural*”, não manifestou reações favoráveis e ainda demonstrou que continua mantendo suas práticas inalteradas.

O reflexo dessa concepção nos levou a questionar sobre a imagem que este professor tem do aluno com deficiência. Se o vê como incapaz de aprender e está

inserido na escola por ter o amparo legal; ou porque, como aluno, deve fazer parte de todo processo educativo?

Diante desse questionamento, percebemos que a partir do momento em que o professor privilegia a maioria de seus alunos (o aluno com deficiência é sempre a minoria), entendemos que a concepção intrinsicamente apresentada é baseada na concepção integracionista, na qual a inserção do aluno com deficiência no sistema regular de ensino só seria possível se este tivesse condições de acompanhar a turma da sala regular; em outras palavras, caía sobre o próprio aluno a responsabilidade de se adaptar às condições oferecidas pela escola, como nos mostram os estudos realizados por Bueno (1993, 2011); Carvalho (1998); Januzzi (2004); Glat; Fernandes (2005) e Mazzotta (2011). A proposta da educação inclusiva pressupõe um trabalho voltado para as diferenças existentes entre os alunos, e não uma atividade diferenciada de ensino entre eles.

Com relação ao professor Gerson, embora seu discurso tenha apresentado certo otimismo sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola e na sala regular, sua concepção se apresentou pouco consistente; fato que nos remeteu, novamente, à primeira pergunta. A falta de conhecimento foi notório, pois identificamos que este professor volta sempre seu discurso para *“alunos que têm necessidades especiais”* e não os com deficiência, como exposto na pergunta, demonstrando, mais uma vez, desconhecimentos sobre os termos citados.

A confusão apresentada na fala do professor Gerson tem fundamento na medida em que esses termos até hoje, não encontram consenso e unanimidade entre os estudiosos que defendem a inclusão. Os estudos de Mendes (2010), Bueno (2011), Glat; Pletsch (2011) e Carvalho (2016) apontam que as políticas de inclusão apresentam fragilidade em seus conceitos e no alunado que representa as propostas inclusivas, vinculando-os, frequentemente, ao público da educação especial. Já Pietro (2006) esclarece que a falta de consenso entre os termos ocorre porque a inclusão escolar foi rapidamente incorporada pelos profissionais da educação especial, de forma que esta passou a ser conhecida como a inclusão de pessoas com necessidades especiais, mais especificamente, inclusão de deficientes.

Embora essas duas expressões sejam frequentemente utilizadas como sinônimos até mesmo nos documentos legais, necessidades educacionais especiais não é o mesmo que deficiência. Glat e Pletsch (2011, p. 22) ressaltam que o

conceito de necessidades educacionais especiais está intimamente ligado à “interação do aluno com a proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara”, e o de deficiência²⁵, refere-se às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém, não obrigatoriamente.

Portanto, a despeito deste estudo, direcionaremos nossas questões aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências sensoriais, (auditiva ou visual), intelectual (cognitiva), físicas ou múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes, etc.) e altas habilidades (superdotação).

Ainda sobre a segunda pergunta, a concepção de inclusão do aluno com deficiência, para o professor Gerson, nos pareceu estar mais relacionada à simples presença do aluno na escolar regular do que na importância do convívio e interação com outras pessoas para favorecer seu desenvolvimento e aprendizado. Isso nos pareceu nítido quando relata que *“pra esses alunos de necessidades especiais e pra eles não ficarem em casa, o ideal é eles irem pro ensino regular”*, e *“pra ele não ficar ocioso em casa”*. A concepção apresentada por este professor revela que as crianças que possuem alguma deficiência precisam apenas conviver com os outros, não considerando a importância não só do convívio na escola, mas principalmente, do participar de todo o processo educativo, socializando, conhecendo, aprendendo e construindo seu próprio conhecimento.

Quanto à mera inclusão do aluno com deficiência na escola, Góes (2007), ressalta sua preocupação com o discurso inclusivo que enfatiza a importância do acolhimento ao aluno, negligenciando seu papel, e dos professores, que é o de ensinar e aprender. A autora revela ainda que essa maneira de pensar “reforça e privilegia a perspectiva dos que não são os diferentes, contribuindo assim para que o aluno com deficiência seja visto mais como objeto que sujeito dessa construção de atitudes” (ibidem, p. 81).

²⁵ De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde, deficiência é uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais). Na CIF, o termo anormalidade refere-se estritamente a uma variação significativa das normas estatisticamente estabelecidas (i.e. como um desvio de uma média na população obtida usando normas padronizadas de medida) e deve ser utilizado apenas neste sentido (OMS, 2004, p. 187).

Vemos, portanto, na fala dos dois professores, que ambos têm concepções diferentes sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Para o professor Alex, a inclusão é concebida como um direito adquirido, algo natural, e, embora se preocupe em não conduzir sua atenção somente ao aluno deficiente, destaca que suas atividades são sempre voltadas para a maioria dos alunos. Já o professor Gerson, concebe a inclusão como importante, mas apresentou dificuldades tanto no desenvolvimento da sua fala quanto na tipificação dos alunos com deficiência. Dessa forma, ambos assinalam frágeis fundamentações sobre a questão levantada, apresentando respostas confusas e pouco conclusivas.

Na à terceira questão, perguntamos aos professores se **eles acreditam na inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física**. Ambos responderam que sim; porém, suas justificativas se apresentaram de formas distintas.

Sim, sim. Respeitando e entendendo os limites dele. Jamais vou querer que ele é[...] com uma deficiência física, amputado, ele faça um salto triplo, mas eu posso que ele faça uma atividade de saltar. Então, eu não vou me enganar no sentido que ele faça uma coisa ou que ele supere um limite só porque a gente vê fantasiado no imaginário popular de que ah!! o bichinho naqueles filmes [...] é tão [...] superação...não, de uma forma natural, sem vitimizar e sem dramatizar, não. Ele só pode andar dessa forma. Ele só pode pular dessa forma. Ele vai exercitar, ele vai fazer o que ele pode. O que tem condições, faça e se estimule, sem criar expectativa nem de um, nem de outro (Professor Alex).

Sim, tendo um ótimo suporte, materiais, se possível até um auxiliar pra tá ajudando alguns alunos, dependendo de quantos alunos tem na aula de educação física com necessidades especiais, porque se tiver mais de um fica mais complicado (Professo Gerson).

O professor Alex relata que acredita na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e enfatiza que deve respeitar e entender os limites apresentados pelo aluno. Contraditoriamente, um ponto que nos chamou bastante atenção foi o fato de ele não acreditar na possibilidade de superação do aluno, haja vista que diz acreditar na inclusão.

A despeito da superação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, somos consonantes às ideias defendidas por Vygostsky (1997), quando

destaca a importância de se valorizar as potencialidades do aluno, dando ênfase à capacidade e não à deficiência, pois essas crianças aprendem e se desenvolvem de outro modo porque possuem peculiaridades diferentes. O autor enfatiza ainda que as crianças com deficiência podem encontrar novos meios para superar os limites impostos pela própria deficiência por meio do processo compensatório e a partir dos estímulos que lhes são ofertados. Nessa perspectiva, a deficiência pode exercer um duplo papel: como uma limitação ou dificuldade e justamente por isso, também pode ser um estímulo para a superação dessas dificuldades.

Conforme as concepções de Vygotsky (1997), toda criança é capaz de aprender. Infelizmente, às que apresentam deficiência, são atribuídos muito mais incapacidades do que aptidões, limitando ou excluindo suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Concordamos ainda com as proposições de sua teoria quando enfatiza que todo ser humano nasce com a potencialidade de aprender, mas para que o aprendizado ocorra, as interações sociais e o meio ambiente na qual se encontra devem ser favoráveis.

A despeito do relato do professor Alex, fica evidente que, além de direcionar o olhar somente para a deficiência do aluno, exime-se da responsabilidade de estimular o aluno para que encontre a melhor forma de realizar determinado movimento, comprometendo, conseqüentemente, seu aprendizado. Ao esperar que o próprio aluno encontre suas melhores condições de participação e “*se estimule*”, reforça o descaso por parte do professor em negligenciar a participação plena desse aluno nas aulas de Educação Física.

O posicionamento deste professor nos leva a inferir que suas concepções se encontram enraizadas no conceito histórico e socialmente construído de ser “normal”, uma vez que a deficiência apresentada pelo aluno representa aquilo que ele não é capaz de realizar. Tal inferência é corroborada por Carvalho (2016, p. 56) quando afirma que as imagens em torno das pessoas com deficiência são representadas por aquilo que lhes falta, tornando-as “diferentes por que são incompletas. São percebidas como diferentes, também, porque não são iguais aquelas ditas normais”.

Já o professor Gerson acredita na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física desde que tenha suportes pedagógicos adequados e um auxiliar de apoio. Destaca também que a quantidade de alunos “*com necessidades especiais*” incluídos na turma pode dificultar o desenvolvimento das atividades.

Ao destacar a necessidade de suporte pedagógico, materiais e professor de apoio para a atuação com os alunos com deficiência nas aulas, a colocação do professor é pertinente no sentido de haver carência (e por que não dizer ausência?) de informações mais consistentes a respeito dos alunos incluídos e de materiais pedagógicos adequados disponíveis para que possam realizar um bom trabalho.

Isto é fato no sentido de que há situações em muitas escolas nas quais os professores se sentem desassistidos tanto nas questões de orientação quando recebem alunos com deficiência em suas turmas, quanto na falta de materiais pedagógicos e esportivos para desenvolverem suas práticas docentes. O apoio adicional também é importante; no entanto, mesmo estando respaldados em documentos legais (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015), ainda faltam profissionais de apoio que tenham conhecimentos suficientes sobre as deficiências e estratégias de ensino para colaborar com o trabalho do professor regente da turma. Por outro lado, não podemos eximir o professor da turma de sua responsabilidade para com os alunos com deficiência, não devendo este transferir sua responsabilidade para outra pessoa.

A questão da quantidade de alunos incluídos na sala regular também é outro ponto identificado no relato do professor Gerson. Isso pode ser confirmado por meio da lista de alunos incluídos disponibilizado pela escola (Quadro 2), na qual identificamos até quatro alunos incluídos na sala regular. A Resolução nº 011 do Conselho Municipal de Educação aprovado em 21 de dezembro de 2011 (ANEXO 6), limita o número de alunos em turmas que têm alunos com deficiência incluídos, de acordo com o tipologia da deficiência. No entanto, muitos gestores e principalmente professores, desconhecem o teor dessa resolução. Além disso, esta é frequentemente desrespeitada pela própria SEMED quando encaminha alunos com deficiência para as escolas regulares sem considerar o limite e recomendações previstas nesta resolução.

Desta forma, os pontos destacados pelo professor Gerson corroboram os estudos de Glat e Pletsch (2011), Mahl (2012), Glat (2013) e Carvalho (2014, 2016), quando reforçam que independentemente da especificidade apresentada pelo aluno, é necessário uma reorganização estrutural e pedagógica da escola, para efetivar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

A quarta questão levantada foi **sobre o entendimento acerca das políticas de inclusão**. No Brasil, a partir dos anos de 1990, a política de educação especial

assumiu a educação inclusiva como paradigma educacional, com o objetivo de democratizar o ensino, oportunizando aos educandos com deficiência e necessidades educacionais especiais de estudarem e aprenderem juntamente com os outros alunos, no ensino regular.

As determinações legais acabaram se estendendo para os estados e municípios, que foram obrigados a reformularem seus sistemas de ensino, a fim de acatar as propostas da educação inclusiva causando, assim, grande impacto entre educadores que atuam diretamente nas escolas de ensino regular. O resultado desse impacto pode ser identificado no significativo aumento de alunos com deficiência matriculados nas escolas e nas dificuldades apresentadas pelos professores em lidar com essa nova realidade.

Diante disso, analisaremos as falas dos dois professores de Educação Física a respeito da questão supracitada. Após a pergunta, o professor Alex demonstrou, por meio de expressões faciais e balanceios de cabeça de forma negativa, não ter gostado do assunto levantado; porém, respondeu da seguinte forma:

Aí é questão [...] o nome já diz, política. Então [...] depende de secretaria, depende de assessor, é indicação política, não tem uma coisa séria, não tem algo que possa realmente [...] não tem credibilidade pra que você confie e fica muito de acordo com as conveniências. Se o secretário, se alguém que é mobilizado, se é alguém que tá na área que tem uma sensibilidade [...] aí ele vai fazer isso. Então, depende de alguém, infelizmente é assim. Aqui na escola, vocês já tiveram alguma orientação ou discussão acerca das políticas de inclusão? Não, não temos formação. A secretaria não nos dá essa formação pra dizer pelo menos oficialmente que se foi discutido. Infelizmente quando se é discutido é porque não tem condições, não tem [...] capacitação até de formação pra lidar com eles. Aí também a gente sabe que não tem a questão da estrutura física. É essa a nossa discussão. Então, nós sabemos do que é errado, mas não sabemos o que é certo porque não temos essa formação. Mas o que é errado a gente sabe. Oh, não tem condições disso aqui, não era pra tá aqui. Então a nossa [...] conscientização é diante do que não se deve fazer, do que não se pode fazer ou que não deveria ser feito ou de ter pego. Essa é a nossa conscientização de todos, de funcionários, da limpeza, aos professores e gestores (Professor Alex).

No decorrer da fala deste professor evidenciamos, mais uma vez, um argumento frágil e pouco consistente; além disso, percebemos sentimentos de insatisfação, indignação e desaprovação quanto à presença de alunos com

deficiência na escola regular. Chamou nossa atenção o fato dele ter sido enfático no posicionamento contra a inclusão desses alunos nas frases “*oque é errado a gente sabe*”, “*não tem condições disso aqui, não era pra tá aqui*” (referindo-se ao aluno com deficiência), o que vai de encontro à sua resposta quando afirmou acreditar na inclusão de alunos com deficiência na escola e na sala regular. O posicionamento negativo e a atitude passiva do professor, esperando que alguém da SEMED lhe forneça os conhecimentos específicos para tratar da inclusão, também foram evidenciados. Quanto a essa questão, nos valemos das palavras de Cunha (2016) sobre os educadores e a inclusão escolar. Para o autor,

há educadores que não conhecem a legislação educacional; há aqueles que a conhecem, mas trabalham como se ela não existisse; há educadores que desejariam conhecê-la e, mais importante ainda, desejariam aplicá-la, mas estão destituídos de estrutura mínima para o exercício. Há educadores que desejariam ser capacitados por instâncias formativas superiores. Há outros, porém, que a capacitação representa mais enfado e mais cansa. Porém, se há realistas otimistas, há realistas pessimistas. Há também os cansados, estressados, desesperançados, mas, por sorte, há sempre aqueles que jamais se entregam (CUNHA, 2016, p. 18).

Enquanto há muitos que resistem e encontram as mais diversas justificativas para suas ações (ou a falta delas?), também é possível encontrar, dentro de um mesmo ambiente, professores que, mesmo não tendo conhecimento sobre o que de fato representa a inclusão de aluno com deficiência no ensino regular, ainda assim se esforçam para encontrar meios possíveis de não deixar uma criança, um aluno com deficiência, de fora daquilo que lhe foi negado durante tanto tempo, que é o direito à educação.

Continuando com nossas análises, a formação dos professores para trabalhar no contexto inclusivo foi também destacada pelo professor Alex. Documentos legais como LDBEN 9394/96 (2003), PNEEPEI (2008) e LBI (2015), enfatizam a formação continuada dos professores tanto dos que trabalham na educação especial quanto os do ensino regular. Entretanto, na prática, vemos professores preocupados e insatisfeitos com a imposição dessas leis sem, contudo, serem ouvidos em seus anseios e necessidade (GLAT; PLETSCH, 2011; CARVALHO, 2016).

A reivindicação do professor quanto à falta de formação é compreensível na medida em que a própria SEMED não apresenta e nem oferece suportes teórico-

metodológicos e pedagógicos aos gestores, pedagogos e professores das escolas para viabilizar e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência e, por conseguinte, melhorar a qualidade do ensino.

Tal reivindicação corrobora a afirmação de Glat e Pletsch (2011) quando questionam a inclusão total e irrestrita desses alunos sem levar em conta a realidade social e educacional das escolas brasileiras, assim como as insipientes experiências científicas analisadas que permitam dizer que a inclusão no ensino regular é a melhor opção educacional para todos os tipos de deficiência, sem considerar os casos em que os alunos apresentem comprometimentos mais graves que, além de acompanhamento pedagógico específico, precisem também de acompanhamento técnico/hospitalar específico, como por exemplo, troca de sonda para as necessidades fisiológicas, fralda, aplicação de medicamentos intravenosos, ajuda permanente para a higiene pessoal entre outras.

Somos favoráveis ao posicionamento das autoras; todavia, não podemos conceber que professores atuantes nas escolas, esperem passivamente pela boa vontade daqueles que se consideram conhecedores do assunto, para poder fazer valer o seu trabalho educativo.

Neste sentido, compartilhamos do posicionamento de Carvalho (2010) quando enfatiza que inúmeros fatores contribuem para criar barreiras para a aprendizagem, e muitos deles são externos aos alunos. Isso significa que as dificuldades apresentadas não são exclusivamente dos alunos com deficiência, mas faz parte do cotidiano escolar de qualquer aluno e que se manifestam em qualquer etapa do processo educativo. Portanto, as dificuldades se transformam em problemas na medida em que ignoramos toda e qualquer informação e não estamos dispostos a conhecer outros meios para superá-las (CARVALHO, 2010).

Reportando-nos a mesma pergunta ao professor Gerson sobre seu entendimento acerca das políticas de inclusão, este se mostrou, mais uma vez, apreensivo e inseguro. Solicitou que eu repetisse a pergunta. Porém, percebendo seu nervosismo e insegurança, perguntei se na escola já havia tido alguma orientação ou discussão sobre as políticas de inclusão. Obtivemos a seguinte resposta.

Não. Não. Pois a gente se baseia na proposta curricular que passam pra gente na área de educação física e [...] na proposta curricular não tem nenhum conteúdo relacionado à parte inclusiva. A gente é guiado pela proposta. Então de acordo com a proposta não tem. A gente trabalha com o bloco pedagógico e o conteúdo do quarto e quinto ano. Então nesse bloco pedagógico eu não vejo. Eu vejo socialização entre os alunos, só que socialização não é inclusão né? Creio eu. (Professor Gerson)

O relato deste professor também indica não possui nenhum conhecimento sobre as políticas de inclusão, uma vez que não identificamos qualquer relação com a pergunta realizada. No entanto, enfatizou a proposta pedagógica da SEMED como documento orientador para o trabalho com os alunos. A proposta pedagógica da SEMED para as séries iniciais do ensino fundamental orienta e conduz todo o conteúdo que o professor deve trabalhar durante o ano letivo. Os conteúdos trabalhados no 1º, 2º e 3º anos são psicomotricidade, sociomotricidade, atividades rítmicas e expressivas e, jogos e ginástica. Para o 4º e 5º anos, deve ser trabalhado o jogo, ginástica, esporte, lutas e dança.

Sobre a última questão do primeiro bloco, perguntarmos aos professores **como eles definiam a deficiência**. O professor Alex a definiu como algo natural, geneticamente determinado e que isso pode acontecer com qualquer pessoa. Já o professor Gerson procurou classificar os tipos de deficiência existentes; porém, suas palavras se mostraram confusas e evasivas. Assim foram suas respostas.

Pra mim, é algo que acontece naturalmente. Que [...] aconteceu de, geneticamente foi determinado que sairia com essa, com aquela... então, na minha visão [...] eu acho algo normal [...]. Assim como eu vou lá na feira, tem uma laranja feia, uma laranja bonita. Isso no meu aspecto, na minha interpretação, tem uma que é desse jeito, tem outra [...] e eu encaro com a maior naturalidade porque assim são as coisas. [...] sei que é normal que aconteça isso. E assim comigo da mesma forma. [...] Tem dias que eu amanheço bem, tem dias que eu amanheço diferente [...]. tem dia que eu tô transpirando mais, tem dia que eu tô transpirando menos, tem dia que eu tô com mais frio, tem dia que eu tô com mais calor [...], e eu entendo, sem fazer esses alardes todos que é algo normal. Aí, aquelas questões como [...] se for continuamente, aí é outro aspecto de ser [...] de doença. Mas eu encaro com naturalidade que as coisas estão acontecendo. Não te choca? Não, de jeito nenhum. Pelo contrário. Até mesmo de tirar essa coisa que fique [...] pra que não vá esse olhar mais carinhoso, todo especial, mas da maneira mais natural possível de encarar, da forma mais natural [...]. Agora lógico que [...] eu tô falando daquela coisa superficial. Então, na deficiência [...] sei lá. A criança lá numa crise [...] eu nunca presenciei essas coisas... pode ser que eu me

choque. [...] Agora eu digo de crianças com outras deficiências mais graves, espasmos, sei lá, coisa que dê ali na hora, pode ser que eu [...] eu nunca me deparei com essa situação. Eu sei que ela existe, mas eu não sei como lidar com isso e eu não sei até quando eu vou me chocar com essa questão porque não é do meu [...] não é do meu estudo, do meu dia a dia, das minhas investigações. Eu sei que existe, mas eu não vou lá procurar saber como é que é [...]. Não tem interesse? Não, não é que não tenha. Pra mim não é [...], não tá na minha [...], não tá no meu [...], não tá fazendo parte da minha [...], do meu viver, da minha experiência. A partir do momento que eu tiver alguém, olha tem uma criança [...] que eu for advertido e que eu seja cobrado ou que eu tenha atenções para essas questões, aí é lógico que eu vou. Por enquanto eu não tenho, eu não tenho esse [...] eu não vou me preparar pra tudo né? Então, os cuidados básicos eu tenho, agora, como lidar? Só se tiver, que chegar agora um laudo olha, cuidado que essa criança vai ter convulsões, essa criança pode ter isso, essa criança pode ter uma complicação. Então eu vou me inteirar, na medida do possível, pra lidar com aquela realidade. Como eu nunca tive... (Professor Alex).

Deixa eu ver [...] Deficiência é toda [...] ela pode ser congênita ou adquirida né? Seja ela deficiência física, mental, auditiva. Então [...] tem uma perda de [...]. Em relação a uma pessoa que [...] atrapalha qualquer outra atividade porque tem essa perda né? Seja ela como vou repetir de novo, congênita ou adquirida né? Então resume em várias classificações. Porque tem muitos que definem como deficiência mental ou física né? Só que elas esquecem das outras classificações. (Professor Gerson)

A deficiência, durante toda sua história, esteve relacionada a diferentes palavras, como doença, anormalidade, desvio, incapacidade, invalidez, entre tantas outras que foram acompanhando seus diferentes momentos históricos. Amaral (2001) atenta para questões da deficiência ligadas à doença, chamando a atenção para as generalizações indevidas quando exemplifica que muitas vezes um deficiente físico é visto também como um deficiente intelectual; ou quando um surdo é tratado como deficiente intelectual por não conseguir desenvolver-se na escola.

Na fala do professor Alex, percebemos que este não especificou nenhum tipo de deficiência, mas a relacionou com doença e fez suas colocações de forma generalizada. Corroborando as palavras de Amaral (2001), as generalizações, para Carvalho (2014), podem se tornar um grande problema na medida em que todas as pessoas com deficiência passam a ser vistas da mesma forma ou, em outras palavras, podem considerar todas as manifestações da deficiência como uma só ou pensar que num caso isolado irá se manifestar todas as características de uma deficiência.

Além de não apresentar uma definição clara e consistente sobre deficiência, percebemos que o professor Alex se mostra indiferente a esta questão, e que esta é predeterminada geneticamente e que, portanto, não há nada que se possa fazer. A indiferença apresentada por este professor é nitidamente percebida em sua fala quando faz uma analogia grosseira comparando a deficiência de uma pessoa à ‘uma fruta feia encontrada na feira’, ou às suas ‘condições corporais’. A superficialidade mostrada em sua resposta evidenciou total falta de fundamento e argumento precário sobre o assunto. Além disso, o professor relatou que a deficiência ‘não faz parte dos seus estudos’, de ‘suas investigações’, ‘do seu viver’ nem ‘da sua experiência’. No decorrer de sua fala, identificamos vários trechos que evidenciaram o seu descaso pelos assuntos acerca da deficiência. É um discurso que denuncia não só falta de conhecimento, mas também falta de interesse em se apropriar de conhecimentos teóricos relevantes que estão diretamente relacionadas à sua prática docente e que beneficiariam seu trabalho com vistas ao desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. A partir desse posicionamento, entendemos que o aluno com deficiência é visto por este professor apenas como “mais um” entre tantos outros.

A maneira como a deficiência é concebida e tratada reflete a concepção e a compreensão que se tem do próprio fenômeno da deficiência, como menciona Carvalho (2014), quando ressalta que as diferenças apresentadas pelas pessoas com deficiência ganham eco e reverberam sob a forma de preconceitos, banalizando as potencialidades dessas pessoas, pois costumam ser percebidas pelo que lhes falta e não pelo seu potencial latente, e que necessitam de oportunidades para se manifestar e se desenvolver.

Outro ponto percebido no relato do professor Alex foi o valor dado ao laudo (diagnóstico clínico). Para Vygotsky (1997), a dificuldade dos professores em compreender o desenvolvimento de crianças que apresentam algum tipo de deficiência é decorrente do fato de a deficiência ser vista e tratada como uma condição imutável, fixa. Vista por esse ângulo, a criança com deficiência terá seu desenvolvimento determinado por causas orgânicas e o foco do professor estará sempre centrado na deficiência e na limitação imposta pelo diagnóstico, ficando a criança em segundo plano; pois considerar somente suas características orgânicas, o professor identificará essa criança como incapaz de aprender em virtude de sua deficiência.

Vygotsky ressalta ainda que o diagnóstico deve ser interpretado como um conhecimento sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança e, a partir dessas possibilidades, elaborar um conjunto de atividades educacionais que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos e que sejam mais relevantes do que o próprio diagnóstico.

A indiferença em relação à pessoa com deficiência e a postura passiva apresentada pelo professor Alex ao tratar deste assunto, nos fez refletir e questionar sobre este fenômeno. Será que a deficiência realmente se encontra no corpo físico e na capacidade intelectual de uma pessoa? Ou nas concepções e atitudes discriminatórias social e historicamente construídas ao longo dos tempos? A partir da fala deste professor, inferimos que ele não se vê dentro deste contexto educacional e, tampouco, se vê como agente direto do processo inclusivo.

Mesmo fazendo parte do corpo docente de uma escola pública que recebe alunos com deficiência, mesmo trabalhando e convivendo diariamente com eles, este professor não mostra nenhum interesse em conhecer seus alunos, de buscar conhecimentos a respeito das deficiências com as quais trabalha e em saber mais sobre suas particularidades nem de ver seu aluno como uma pessoa com potencialidades, esperando passivamente que alguém lhe mostre 'o que fazer'. Além disso, ao afirmar que a deficiência não faz parte do seu cotidiano nem da sua experiência, evidenciamos uma total negação para este fenômeno contemporâneo e, conseqüentemente, para o aluno com deficiência.

Diante dessa constatação, concordamos com Carvalho (2016, p. 35) quando enfatiza que, quando as características individuais de uma pessoa, seja criança ou adulto, deficiente ou não, não são consideradas ou são banalizadas, as condições ambientais "vão sempre colocá-las numa situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais e, muito mais pelas barreiras de toda ordem com que elas se deparam".

A definição acerca da deficiência apresentada pelo professor Gerson também não se mostrou conclusiva. No entanto, percebemos que relacionou a deficiência à uma 'perda', termo relacionado à 'falta de algo', já discutido nesta questão. Embora tenha tentado defini-la e classificá-la, sua resposta foi permeada por dúvidas. As falas de ambos os professores retratam grande fragilidade pela falta de conhecimentos e de fundamentos acerca do fenômeno abordado.

Encerramos o primeiro bloco de perguntas com as palavras de Skliar (1999), quando destaca que,

precisamos compreender o discurso em torno da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está numa cadeira de rodas, ou o que usa um aparelho auditivo ou que não aprende segundo um ritmo e a forma como a norma espera [...] a deficiência está relacionada com a própria ideia de normalidade e com sua historicidade(SKLIAR, 1999, p.18).

4.2 As entrevistas e as observações: O professor e as atividades lúdicas

A partir deste momento, iniciaremos as análises das entrevistas referentes ao segundo bloco de perguntas, bem como das observações realizadas. As observações tiveram como foco da nossa atenção a prática pedagógica dos professores em turmas inclusivas, considerando aspectos fundamentais estabelecidos no roteiro de observação. Nossa intenção foi buscar, nas falas dos professores, como se constituem a participação do aluno com deficiência nas atividades lúdicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, procurando identificar os sentidos e significados por trás das palavras sobre as quais os professores respaldam suas práticas pedagógicas quando se encontram diante de alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

De maneira geral, os discursos dos professores corresponderam às situações observadas em suas práticas pedagógicas. Os momentos iniciais das aulas seguiam sempre a mesma rotina e consistiam na ida do professor ao encontro da turma, como mostram nossos registros: o professor Alex na turma do 4º ano “A” e o professor Gerson nas turmas do 3º ano “B” e 4º ano “B”, respectivamente.

4º ano “A” – Atividade em sala: o professor entrou na sala, cumprimentou os alunos com um ‘Bom dia’, sentou-se numa cadeira ao fundo da sala, pegou o diário de classe e realizou a chamada (Diário de campo: observações de números 1 em 09.10.17, 2 em 16.10.17, 3 em 18.10.17, 4 em- 30.10.17, 6 em 06.11.17 e 7 em 08.11.17).

4º ano “A” – Atividade na quadra: o professor entrou na sala e cumprimentou a turma com um “Bom dia”. Pediu que os alunos se dirigissem até a quadra e ficassem sentados sobre da linha lateral da quadra. Pegou uma cadeira que estava na quadra, sentou-se e fez a chamada. (Diário de campo: observação nº 5 - 01.11.17).

3º ano “B” – Atividade na quadra: o professor chegou à escola, se dirigiu à sala dos

professores, pegou o material que iria utilizar nas aulas e deixou na quadra. Em seguida se dirigiu até a sala de aula, cumprimentou os alunos com “Boa tarde” e pediu para que se organizassem em fila de meninos e meninas. Depois, seguiu com os alunos até a quadra e pediu para que eles ficassem sentados sobre da linha lateral. Separou a turma em dois grupos para beber água e ir ao banheiro (Diário de campo: observações de número 1 em 09.10.17, 2 em 16.10.17, 3 em 18.10.17 e 5 em 01.11.17).

3º ano “B” – Atividade em sala: o professor entrou na sala e cumprimentou os alunos. Sentou-se na cadeira do professor regente e fez a chamada (Diário de campo: observações de número 4 em 30.10.17, 6 em 06.11.17 e 7 em 08.11.17).

4º ano “B” – Atividade na quadra: o professor entrou na sala, deu “Boa tarde” aos alunos e se dirigiu até a quadra junto com eles. Pediu aos alunos que ficassem sentados sobre a linha lateral da quadra, separou a turma em dois grupos para beber água e ir ao banheiro. O material utilizado já estava na quadra devido à aula anterior. (Diário de campo: observações de número 1 em 16.10.17, 2 em 18.10.17 e 5 em 01.11.17).

4º ano “B” – Atividade em sala: o professor entrou na sala, deu “Boa tarde” aos alunos e iniciou a chamada. Em seguida, pediu para as meninas beberem água e ir ao banheiro e depois os meninos (Diário de campo: observações de número 3 em 30.10.17, 5 em 06.11.17 e 6 em 08.11.17).

As aulas de Educação Física se dividiam entre a quadra e a sala de aula. Na maioria das nossas observações, a quadra se apresentou suja ou com poças de água devido ao período de chuvas. Já as salas de aula mantinham certo padrão: armário de ferro para materiais didáticos e pedagógicos dos professores, quadro branco, mesa e cadeira, condicionadores de ar, além de cartazes fixados nas paredes com conteúdos de matemática, português, bons modos, trabalhos realizados pelos alunos, entre outros. As salas das três turmas observadas ficavam no segundo piso do primeiro prédio e o acesso à quadra, bebedouro e banheiros era somente pela escada.

Iniciamos nosso segundo bloco de perguntas, questionando os professores sobre **os tipos de jogos e brincadeiras trabalhadas nas aulas de Educação Física**. O professor Alex relatou que utiliza jogos de cooperação, de construção, de raciocínio, de memória, além de brincadeiras diversas. O professor Gerson destaca os circuitos motores e lúdicos como forma de desenvolver a coordenação, lateralidade, coordenação espaço-tempo, entre outros, como descrito nos relatos abaixo.

Jogos de cooperação, de construção, de raciocínio, de memória. É diante do material que a gente tem, de acordo com esse bloco aí. Tem boa aceitação? Tem boa aceitação. Até porque [...] a gente tenta estimular aquela questão deles [...] até pra brincar, brincadeiras

de [...] deixar eles bastante à vontade no sentido de que [...] vocês podem brincar do que quiser. Pra usar a imaginação e pegar o acervo deles de brincadeiras. As meninas vão brincar do que quiser. Pode brincar ou em dupla ou em trio, e aí eu tento estimular que eles tragam aquelas brincadeiras de rua pra cá. Aí também eu posso delimitar. Se eu tô numa quadra e a quadra tá molhada, eu vou estimular que eles brinquem sentados. Pode brincar à vontade a brincadeira que vocês quiserem. Das brincadeiras de vocês, quem não sabe vai ensinar e aí as meninas vão é [...] como aquelas músicas, cantigas e bate e tal. Então eu posso estimular eles. Eu tento variar até pra que não [...] não sature o meu repertório e pegue o repertório deles que vai fazer parte, e é interessante, e até pra mim também pra mim ficar [...] inteirado com a realidade deles. Que brincadeira que eles têm, qual a brincadeira que eles têm lá fora [...], e que eu preciso tá inteirado dessas brincadeiras, das músicas que eles estão [...] lá do imaginário popularzinho deles lá e eu tenho que tá inteirado de saber quem é quem. (Professor Alex)

Vou ser bem sucinto nessa daí. [...] devido ao material também, eu trabalho circuito motor, trabalhando todas as capacidades físicas dos alunos, né? Então eu trabalho circuito lúdico porque envolve lateralidade, coordenação motora, orientação tempo-espaço entre outros quesitos. (Professor Gerson)

Os jogos e brincadeiras são considerados atividades fundamentais para as crianças e ocupam um lugar privilegiado na infância. O ato de brincar é destacado por Vygotsky (1989) como essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo ser apresentados de várias maneiras e de acordo com suas finalidades, tais como jogos de construção, jogos de regras, jogos motores, jogos simbólicos, jogos de raciocínio, jogos de memória, jogos populares, jogos tradicionais. (KISHIMOTO, 2001, 2002, 2003; MIRANDA, 2001).

A turma do 4º ano “A”, ministrada pelo professor Alex possui dois alunos diagnosticados com deficiência intelectual pelo CEMASP. Das sete aulas observadas nesta turma, uma foi realizada na quadra (nº 5) e seis foram realizadas na sala de aula (nº 1,2,3,4,6 e 7). Das seis aulas observadas em sala, quatro delas o professor trabalhou somente o jogo de xadrez e duas, o jogo de dominó de animais. Em todas elas, apresentou o mesmo desenvolvimento e postura, como descritos em alguns de nossos registros.

Observação nº 1 – 4º ano “A”

Alunos presentes: 24 Alunos participantes: 24

Conteúdo da aula: jogo de xadrez.

Desenvolvimento da aula: O professor entrou na sala, cumprimentou os alunos com um ‘Bom dia’, sentou-se numa cadeira ao fundo da sala, pegou a diário de classe e realizou a chamada dos alunos. Ao terminar a chamada, pegou alguns jogos de xadrez e distribuiu aos alunos da seguinte forma: as meninas formaram dois grupos e ficaram sentadas no chão próximas ao quadro branco e os meninos ficaram dispostos em três grupos no corredor de passagem entre duas fileiras de carteiras. Em seguida, o professor passou em cada grupo e verificava se cada grupo tinha organizado as peças de forma correta. Uma vez organizados, os alunos executavam o comando do professor em relação ao jogo. No decorrer da aula, o professor andava pela sala indo a cada grupo observando as jogadas dos alunos e, de vez em quando, dizia: “A3, você jogou errado”, “A5, você não protegeu o rei”, “A3, jogou errado de novo”. Mesmo falando que o aluno estava jogando errado, o professor não parou no grupo para ensinar a jogada certa. Parecia que todos os alunos já sabiam jogar xadrez. Os alunos conversavam entre si sobre as jogadas e, em algumas situações, o professor era solicitado para tirar dúvidas. Tirava-as e depois, tornava a caminhar pela sala. Em alguns momentos, permanecia sentado na carteira ao fundo da sala. Olhava sempre para o relógio como que controlando o tempo. Ao término da aula, o professor pediu para que os alunos parassem de jogar e comentou que alguns alunos não colocaram em prática a estratégia de defesa do rei. Depois, pediu para que guardassem as peças, o tabuleiro e fossem para seus lugares. Todos guardaram as peças e entregaram o material para o professor. O professor se despediu e saiu da sala (Diário de campo, 9 de outubro de 2017).

Observação nº 2 – 4º ano “A”

Alunos presentes: 20 Alunos participantes: 20

Conteúdo da aula: jogo de xadrez.

Desenvolvimento da aula: O professor entrou na sala e cumprimentou os alunos com um “Bom dia”. Sentou-se numa carteira ao fundo da sala e realizou a chamada. Os grupos de meninos e meninas se posicionaram nos mesmos lugares da aula anterior. O professor pegou os jogos de xadrez e distribuiu aos grupos. No decorrer da atividade, o professor andava pela sala indo a cada grupo observando as jogadas dos alunos, mas não parava em nenhum grupo. Quando solicitado, tirava dúvidas dos alunos. O professor ficava a maior parte do tempo andando pela sala observando as jogadas dos alunos. Por várias vezes, sentou-se na carteira ao fundo da sala e olhava para o relógio. Trocou duplas de meninos e meninas de lugar, colocando meninos contra meninas. Ao término da aula, pediu aos alunos para guardarem as peças, o tabuleiro e fossem para seus lugares. O professor se despediu com um “tchau turminha” e saiu da sala (Diário de campo, 16 de outubro de 2017).

Observação nº 3 – 4º ano “A”

Alunos presentes: 20 Alunos participantes: 20

Conteúdo da aula: jogo de dominó.

Desenvolvimento da aula: O professor entrou na sala e cumprimentou a turma com um “Bom dia”. Novamente sentou-se numa cadeira ao fundo da sala e fez a chamada. Pediu aos alunos para que formassem grupos de três, meninas com meninas e meninos com meninos. Os alunos afastaram algumas carteiras para adequar os espaços dos grupos. O professor foi a cada grupo e distribuiu cinco cartas do jogo para cada aluno do grupo. O jogo era um dominó de animais, no qual os alunos deveriam juntar os animais iguais. Os alunos tiravam “zerinho ou um” para saber quem iniciava o jogo. Quem ganhava a partida, recolhia as cartas, distribuía e iniciava a nova partida. Como de costume, o professor caminhou pela sala observando as jogadas dos alunos e olhando no relógio. Avisava aos alunos que eles deveriam contar quantas partidas cada um ganhava. Depois de meia hora,

o professor trocou as cartas, agora com outras espécies de animais. O procedimento foi igual ao anterior. Os alunos ficaram jogando o mesmo jogo a aula inteira. Ao final da aula, pediu aos alunos para guardarem as cartas e irem para seus lugares. Eles organizaram as carteiras, conversaram um pouco e foram sentar. O professor guardou o material, se despediu da turma e foi embora (Diário de campo, 18 de outubro de 2017).

Observação nº 5 – 4º ano “A”

Alunos presentes: 22 Alunos participantes: 26

Conteúdo da aula: habilidades motoras básicas

Desenvolvimento da aula: antes de iniciar, o professor reuniu os alunos para explicar as atividades que iriam realizar. 1ª atividade: locomoção. Alunos ficaram enfileirados sobre a linha branca na lateral da quadra, meninos na frente, meninas atrás. Ao sinal, os alunos andaram sobre a linha e conforme o comando, mudavam os movimentos, tais como: correr, andar e bater palmas, andar de lado, de frente, na ponta dos pés, andar batendo palma acima da cabeça, pular para frente com os dois pés. Os alunos passaram cerca de dez minutos nessa atividade. 2ª atividade: rolamento lateral. Alunos sentados um ao lado do outro sobre a linha branca ao fundo da quadra. O professor explicou que deveriam realizar o rolamento passando por entre as duas barras de PVC colocados no corredor lateral. Ao passar pelas barras, deveriam levantar e correr ao redor da quadra, sempre sobre a linha branca e voltar para o final da fila. Essa atividade foi repetida três vezes. 3ª atividade: corrida. Os alunos formaram duas filas, uma de menino e outra de menina, todos sentados um atrás do outro. Cada fila ficava de frente para uma barra de PVC. Ao sinal do professor, os primeiros de cada fila saíam correndo, tocavam na parede, tocavam na mão do colega e iam para o final da fila. Essa atividade também foi repetida três vezes. 4ª atividade: rolamento seguido de corrida. O professor manteve os mesmos grupos. Ao seu sinal, os primeiros de cada grupo, saíram rolando lateralmente até as barras de PVC colocadas à frente de cada grupo; em seguida corriam até o fundo da quadra, tocavam na parede, retornavam, tocavam na mão do colega e iam para o final da fila. Na maioria das vezes, o professor comandou as atividades sentado numa cadeira e, às vezes, encostado no pilar de ferro na lateral da quadra (Registro do diário de campo, 1 de novembro de 2017).

Além dos jogos cognitivos, o professor Alex também destacou que estimula as crianças em suas brincadeiras. Nossas observações evidenciaram que o seu discurso é dissonante com sua prática e que esta caminha em sentido contrário ao que nos aponta os preceitos de Vygotsky (1989) sobre a ZDP, uma vez que suas aulas se apresentaram sempre da mesma forma. Além disso, o fato de este professor deixar seus alunos “à vontade” e “brincar do que quiserem”, indicam que a prática pedagógica deste professor pouco favorece a aprendizagem dos alunos, em particular os que apresentam deficiência.

Sobre o brincar, Vygotsky (1989) ressalta que uma prática pedagógica adequada não deve se caracterizar apenas por deixar a criança brincar, mas, sobretudo, pela parceria com os mediadores e os materiais utilizados nas brincadeiras. A brincadeira é considerada por Vygotsky uma atividade bastante significativa e pode ser concebida como zona de desenvolvimento proximal; isto porque os processos envolvidos durante a brincadeira propiciam transformações na

capacidade criadora da criança impulsionando seus processos cognitivos. Por isso, o autor defende que os professores devem sempre atuar em cooperação, não visando apenas às funções maduras da criança, mas sim aquelas funções em vias de maturação (VYGOTSKY, 1989). Neste sentido, os professores devem propor atividades desafiadoras para que, por meio da ludicidade, a criança possa aprender. Caso contrário, se tornarão apenas momentos de descontração, sem nenhuma finalidade.

Sobre os jogos onde predominam os aspectos cognitivos dos alunos, Miranda (2001) ressalta que a ênfase dada pelos professores à função cognitiva do jogo reflete uma exigência dos conteúdos curriculares e traduzem a aprendizagem como atividade predominantemente intelectual, justificando assim, sua prática docente. Esta ênfase foi perceptível na maioria das aulas realizadas pelo professor Alex, como mostra nosso registro.

A aula do professor Alex é, frequentemente, realizada na sala de aula. Toda segunda-feira realiza o xadrez porque faz parte de um projeto elaborado por ele, e às quartas-feiras, as aulas seriam na quadra. Quando não vão para a quadra neste dia, o professor passa um jogo de dominó de animais que faz parte do Programa de Ensino Sistemático das ciências (PESC). Segundo o professor, a orientação da SEMED é de que este projeto deve ser desenvolvido pelo professor de Educação Física para estimular a concentração e o raciocínio dos alunos. Não identifiquei nenhuma objetividade no jogo. Os alunos brincavam a vontade até o término da aula (Diário de campo, 6 de novembro de 2017).

Na perspectiva vygotskyana, os jogos e brincadeiras infantis proporcionam aos professores o incentivo à sua prática pedagógica como recurso pedagógico para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, incentivo este que não foi observado durante todas as atividades de xadrez e dominó realizadas pelo professor em sala de aula. Quanto à aula desenvolvida na quadra (nº 5), também não identificamos o contexto lúdico em nenhuma atividade proposta. Esta aula teve como conteúdo as habilidades motoras básicas.

A diversidade de atividades nas aulas de Educação Física, torna-se um elemento positivo para a prática pedagógica dos professores. No entanto, observamos que as aulas do professor Alex, tanto em sala de aula quanto na quadra, se apresentaram pouco diversificadas e com um repertório precário de atividades; além disso, houve pouca ou quase nenhuma interação com os alunos. A despeito da diversificação das atividades, Onrubia (2009) ressalta que,

Diversificar os tipos de atividades, possibilitar que em um dado momento os alunos possam escolher entre tarefas diferentes, propor em alguns casos atividades com opções ou alternativas internas ou com diversos níveis possíveis de execução final, constituem dessa perspectiva, outros tantos recursos para facilitar a participação dos alunos, no mais alto grau possível (ONRUBIA, 2009, p. 136).

Diante das observações das aulas práticas, podemos inferir que as ações do professor Alex frente aos alunos com deficiência indicam desinteresse, comodismo e falta de afetividade. No decorrer das atividades propostas, não observamos nenhum interesse pela participação dos alunos, as atividades e materiais utilizados se mantiveram repetitivos, não houve nenhuma adequação nas estratégias de ensino e a interação com os alunos foi quase nula.

Outro ponto observado também foi a inadequação do espaço físico para as atividades realizadas em sala. Nossos registros mostram que em todas elas, os alunos ficavam dispostos no chão entre as fileiras de carteiras escolares e o espaço na entrada da sala. A única atividade realizada na quadra, o espaço também foi pouco explorado por este professor.

4º ano “A” – O professor distribuiu aos alunos da seguinte forma: as meninas formaram dois grupos e ficaram sentadas no chão próximas ao quadro branco e os meninos ficaram dispostos em três grupos no corredor de passagem entre duas fileiras de carteiras (Diário de campo, 9 de outubro de 2017).

4º ano “A” – A disposição dos alunos foi a mesma da aula anterior (Diário de campo, 16 de outubro de 2017).

4º ano “A” – O professor pediu para os alunos formarem grupos de três, meninas com meninas e meninos com meninos. Os alunos afastaram algumas carteiras para adequar os espaços aos grupos (Diário de campo, 18 de outubro de 2017).

4º ano “A” – O professor pediu para os alunos formarem grupos de quatro, meninas com meninas e meninos com meninos. Foram formados três grupos de meninos e dois de meninas. Os meninos sempre ficam dispostos entre duas fileiras de carteiras e as meninas perto do quadro branco (Diário de campo, 30 de outubro de 2017).

4º ano “A” – Como de costume, o professor pede que os alunos formem grupos de meninos e meninas. Novamente os meninos sentam entre duas fileiras de carteiras e as meninas perto do quadro branco (Diário de campo, 6 de novembro de 2017).

4º ano “A” – Novamente, os alunos ficaram dispostos nos mesmos lugares da aula anterior (Diário de campo, 8 de novembro de 2017).

Sobre a adequação do espaço, Kishimoto e Santos (2016) destacam que a organização dos espaços escolares não tem respeitado nem valorizado o movimento da criança no seu aprendizado, e que colocar os alunos para aprenderem sentados passou a ser uma tendência. Entendemos que o professor precisa compreender que as crianças gostam de se movimentar, que os jogos e brincadeiras são importantes e que a ludicidade intrínseca neles é coisa séria para as crianças.

Quando a essência da brincadeira se manifesta, o aprendizado acontece. No entanto, no tocante às aulas de Educação Física, é bem verdade que muitas escolas de ensino infantil e anos iniciais utilizam prédios alugados, sem espaços e estrutura física adequada para as crianças se movimentarem, limitando ainda mais seu desejo e necessidade de brincar.

A despeito da resposta do professor Gerson, as habilidades motoras constituem um conjunto de atividades que possibilitam o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, que também podem ser incluídos nos jogos e brincadeiras. As atividades propostas por este professor consistiam em jogos de estafetas e atividades livres.

A partir do conceito sobre a ZDP, para que a criança aprenda e se desenvolva, ela precisa ser apresentada a algo novo, diante do qual encontrará meios para realizar aquilo que foi proposto. A ZDP deve ser vista como o espaço de construção, na qual permeiam os processos de internalização e desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1989).

Corroborando as ideias de Vygotsky, afirma Soler (2005, p. 107) que o papel do professor de Educação Física [...] é o de apresentar o novo e o desconhecido, pois diante do desafio, “a criança tende a assimilar o conhecimento, utilizando os recursos motores e mentais que possui”. No entanto, em nossas observações, não identificamos nenhuma atividade que caracterizasse um novo conhecimento aos alunos. Todas partiram dos conhecimentos já adquiridos por eles.

Questionados sobre a **participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**, ambos os professores se manifestaram favoráveis. A participação desses alunos, para o professor Alex, é vista como algo normal. Entende que deve respeitar o desenvolvimento do aluno em cada fase e que por isso não possui grandes expectativas, apresentem eles deficiência ou não. Em sua resposta, manifestou-se da seguinte forma.

Normal. Dentro da normalidade. De acordo com o caso eu tô generalizando pelos casos que eu tenho serem algo de coisa [...] que não tem [...] tanta dificuldade, é só questões disciplinares que são normais de qualquer criança [...] então são questões disciplinares que eu tenho que [...] me ater mais. E a questão da própria [...] dos próprios desafios e respeitar o desenvolvimento. Não tá apto ainda pra desenvolver essa capacidade específica, sem relacioná-la com qualquer deficiência. Eu tô encarando que não chegou ainda o momento dele desenvolver. Não sabe saltar, não chegou a época dele saber saltar não é? Não sabe [...]. A coordenação motora ainda não tá bem elabora, esperar o desenvolvimento dele. Até porque é de primeiro ao quinto. Então, como eu tenho essa base [...] de que até o primeiro ao quinto, eu não vou forçar algo já de desenvolvimento já de [...] como que finalizado, que já pronto ou maduro. Eu tô no processo de maturação, de formação. Então eu não exijo, por isso que não tenho essa exigência, por que eu tô num processo de desenvolvimento, de estimulação, de alicerçar pra que no sexto ano ele desenvolva. Então eu não tenho grandes expectativas porque eu tenho que respeitar isso. (Professor Alex)

Embora veja a participação do aluno com deficiência de forma natural, foi possível identificar no momento da entrevista, que o professor deu bastante ênfase ao desenvolvimento natural da criança. Compreendemos que seu posicionamento em relação ao desenvolvimento depende única e exclusivamente da maturação orgânica da criança, cabendo ao professor somente “esperar o desenvolvimento dele (aluno)”. Diante de tal posicionamento, constatamos que este professor se mantém alheio às questões de sua competência profissional no trabalho com crianças em idade escolar, que é o de oferecer um ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos, independente de possuir ou não uma deficiência. Esta situação foi observada durante as atividades propostas tanto em sala de aula quanto na quadra, como mostram os registros abaixo:

4º ano “A” - Durante o jogo de xadrez, o professor andou pela sala olhando os grupos. Quando alguém jogava errado, ele dizia: “XXX você jogou errado!”. Mesmo vendo que o aluno fez uma jogada errada, o professor não parava para explicar a forma correta de jogar a peça. Ao final da aula, o professor recolheu os jogos, se despediu da turma e saiu da sala (Diário de campo, 9 de outubro de 2017).

4º ano “A” - Em um dos grupos de meninas, uma aluna pareceu desanimada para jogar, mas permaneceu no grupo. Outro aluno não participou, ficando sentado na cadeira enquanto os outros jogavam. O professor caminhou entre os grupos, mas não demonstrou nenhum interesse em incentivar os dois alunos a participarem do jogo (Diário de campo, 18 de outubro de 2017).

4º ano “A” - Durante a maior parte do tempo, o professor deu os comandos das atividades sentado numa cadeira na lateral da quadra ou encostado no pilar de sustentação da

cobertura. As atividades foram muito repetitivas. Ao término da aula, o professor se despediu da turma e saiu da quadra. Após a saída do professor, quatro alunas vieram até mim, uma havia gostado da aula e três não. Uma das que não gostou disse que só fazia a aula para ter nota. (Diário de campo, 1 de novembro de 2017).

4º ano “A” - O professor passou cerca de quinze minutos sentado numa carteira ao fundo da sala e de vez e quando olhava para o relógio. O professor não interagiu com os alunos em nenhum momento da aula (Diário de campo, 6 de novembro de 2017).

Na concepção vygotskyana, a aprendizagem e desenvolvimento da criança dependem da interação com outros indivíduos dentro de um determinado grupo social, neste caso específico, nas aulas de Educação Física, depende da mediação do professor e de atividades que estimulem os processos cognitivos da criança por meio da zona de desenvolvimento proximal. Apoiando-se nos estudos de Vygotsky, Rego (2014, p. 74) argumenta que o aprendizado é o grande responsável por criar ZDP na medida em que a criança passa a interagir com outras pessoas de seu grupo, pois, durante a interação “a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer”. Neste sentido, a ausência de atividades que estimulem os alunos não só influenciarão negativamente sua participação, como também prejudicarão a construção de novos conhecimentos.

A respeito da falta de expectativa em relação ao desenvolvimento dos alunos mencionada pelo professor Alex, esta reforça seu desinteresse para com a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Beyer (2013) assinala que a projeção que os professores fazem da vida escolar do aluno com deficiência costuma influenciar seu sucesso ou seu fracasso escolar. Já Kishimoto e Santos (2016, p. 135) esclarecem que a imagem que o professor forma da criança é “construída com base em seu repertório pessoal e nos valores adquiridos no processo de formação”. Entendemos que tal afirmação corrobora ao que observamos na prática pedagógica deste professor que, embora se diga favorável à participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, sua atitude frente a esse aluno é indiferente, não demonstrando qualquer tipo de interesse.

Ainda sobre a falta de expectativa, Mantoan (2015) assinala que é imprescindível que o professor nutra elevada expectativa em relação ao seu aluno e nunca desista de buscar meios para ajudá-lo a superar os obstáculos a ele impostos, pois o sucesso da aprendizagem se encontra, justamente, no estímulo em explorar novas possibilidades e desenvolver predisposições naturais do aluno. As

atividades precisam ser desafiadoras para estimular o aluno a realizá-la. Dessa maneira, as dificuldades e limitações passam a ser reconhecidas pelos professores, mas não restringem a participação nem o processo de ensino e aprendizagem, como normalmente acontece.

Perguntamos também ao professor Gerson sua opinião sobre a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Este considera a participação dos alunos de grande importância para o desenvolvimento nos aspectos cognitivos, motor e social. Assim foi sua resposta.

É de grande importância, na minha aula de educação física, os alunos participarem das aulas de EF os alunos com deficiência né, para o desenvolvimento [...] para o bem do aluno né? Para o bem da família, é de grande importância o aluno na aula de EF, na minha opinião, que desenvolve em todos os aspectos cognitivos, motores e sociais do aluno né? (Professor Gerson)

Na turma do 3º ano “B” havia quatro alunos com diferentes diagnósticos e no 4º ano “B” havia dois alunos, um com autismo e outro com deficiência intelectual. Nas primeiras observações das turmas, o professor Gerson contou com a colaboração de estagiários de Educação Física de uma faculdade particular, deixando os alunos, em alguns momentos, sob a responsabilidade desses estagiários. Ressaltamos aqui que todas as atividades propostas para a turma do 3º ano “B” foram as mesmas para o 4º ano “B”.

De maneira geral, podemos dizer que o discurso do professor Gerson é compatível com sua prática. Em nossas observações verificamos certa preocupação com os alunos com deficiência, tanto no que diz respeito à participação e incentivo quanto aos cuidados. Em suas aulas práticas, procurou explicar as atividades de modo que os alunos pudessem realizá-las sem maiores dificuldades, assim como conversou sobre os cuidados para evitar possíveis acidentes. Embora as atividades propostas fossem, em sua grande maioria, jogos de estafetas²⁶, todos os alunos diagnosticados com deficiência intelectual ou autismo participavam efetivamente das atividades, como descrito em nossos registros.

²⁶ São jogos em que se divide a turma em equipes para executarem as mesmas atividades, caracterizando uma competição entre elas.

Observação nº 2 - 3º ano "B"

Alunos presentes: 26 Alunos participantes: 26

Material utilizado: cones e bolas

Conteúdo da aula: jogos (estafetas)

Desenvolvimento da aula: alunos sentados na lateral da quadra e em duplas. O professor distribuiu quatro cones: dois no meio e dois no final da quadra. Chamava uma dupla por vez. Cada aluno ficava na direção de um cone. Ao sinal do professor, os alunos corriam em direção ao primeiro cone, paravam e, ao segundo sinal, corriam em direção ao segundo cone, contornavam, voltavam para o ponto de partida e voltavam a ficar sentados. Todas as duplas realizaram a mesma atividade. Em outra atividade, o professor colocou bolas no topo dos primeiros cones. Chamando uma dupla por vez, os alunos tinham que correr, pegar a bola, equilibrá-la nos outros cones e retornar ao início. Caso a bola caísse, o aluno deveria voltar e completar a atividade e retornavam para seus lugares. Todos os alunos presentes participaram. (Diário de campo, 9 de outubro de 2017).

Observação nº 3 - 3º ano "B"

Conteúdo da aula: atividades livres

Alunos presentes: 29 Alunos participantes: 29

Material utilizado: bolas, cones, cordas de sisal e traves confeccionadas de latas, canos de PVC e fitas TNT.

Desenvolvimento da aula: o professor dividiu a turma em grupos de meninos e meninas. Metade da quadra para os meninos e a outra metade para as meninas. Os meninos foram divididos em dois grupos e brincavam de chute ao gol com um aluno sendo o goleiro. Quem acertasse o gol, seria o próximo goleiro. As meninas brincavam de pular corda, variando entre duplas, trios ou individualmente. Durante a aula, o professor conversava com os estagiários, saía e retornava para a quadra. Às vezes, chamava a atenção de alguns meninos. (Diário de campo, 16 de outubro de 2017).

Observação nº 5 - 4º ano "B"

Conteúdo da aula: jogos e brincadeira (barra-bandeira)

Alunos presentes: 26 Alunos participantes: 26

Material utilizado: cones pinos de boliche

Desenvolvimento da aula: alunos em círculo no centro da quadra. O professor explicou as regras da barra-bandeira: pegar o pino da equipe adversária e levar até sua equipe sem ser colado. Caso seja colado, o aluno deverá ficar parado no lugar onde pego. Somente um colega da mesma equipe poderá descolar passando por baixo da perna de quem está colado. Em seguida, colocou um cone e um pino de boliche no fundo de cada extremidade da quadra. Separou a turma em dois grupos e colocou dois cones no centro da quadra para separar as equipes. Variação da atividade: quem pegasse o pino, poderia jogá-lo em direção da sua equipe. (Diário de campo, 18 de outubro de 2017).

Na abordagem histórico-cultural, as atividades em grupo favorecem a interação entre os alunos. Por este motivo, Vygotsky (1997) defendia que a coletividade serve de estímulos para o desenvolvimento da criança. Ressalta o autor que uma das formas do desenvolvimento cultural infantil se dá a partir da colaboração e, como atividade coletiva, também desenvolve as funções psíquicas superiores.

É justamente na zona de desenvolvimento proximal que podem surgir novas maneiras de pensar e agir e, com a ajuda do professor como mediador e outros colegas mais experientes, as crianças podem construir novos saberes estabelecidos durante as atividades propostas (VYGOTSKY, 1989). Neste sentido, as ações do professor devem ultrapassar as capacidades intelectuais já adquiridas pelo aluno e proporcionar novas aprendizagens que estimulem o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas. Mas isso só é possível quando a criança é apresentada a algo novo, o que não foi percebido durante as nossas observações.

As atividades propostas pelo professor Gerson não acrescentaram nenhum desafio ou obstáculos para que os alunos pudessem encontrar novas formas de execução; apenas repetiam o que já estava consolidado. Fato este observado em que todos os alunos com deficiência participaram normalmente das atividades e não encontraram nenhuma dificuldade para realizá-las. Além disso, os cuidados para evitar acidentes foram mais perceptíveis do que a aprendizagem em si.

A relação entre o professor e alunos com deficiência se mostrou positiva, embora nossos registros indiquem que ela estava muito mais apoiada na preocupação do professor em possibilitar a participação desses alunos nas aulas de Educação Física, como evidenciam nossos registros.

3º ano “B” - Antes do início das atividades, o professor pediu aos alunos que sentassem na lateral da quadra enquanto organizava os materiais. As meninas permaneceram quietas, enquanto os meninos ficaram muito agitados, brincando de “brigar”. Após organizar os materiais, o professor explicou as atividades para os estagiários e os distribuiu em diferentes lugares. O professor deixou os alunos sob o comando dos estagiários e foi limpar algumas partes da quadra que estavam com poças d’água devido à chuva (Diário de campo, 9 de outubro de 2017).

3º ano “B” - O professor explicou as atividades e os estagiários demonstraram. Durante as explicações, perguntou aos alunos incluídos se tinham entendido. Todos disseram que sim. Para maior controle da turma, os alunos ficaram sentados na lateral da quadra. O professor chamou dois alunos por vez para realizar a atividade. Esta foi a forma encontrada para os meninos não se dispersarem e todos participarem. O professor saiu da quadra por alguns instantes e os estagiários comandaram as atividades (Diário de campo, 16 de outubro de 2017).

3º ano “B” - Algumas vezes o professor incentivou os alunos durante as atividades. Dez minutos antes de terminar o horário, o professor deixou as meninas brincarem de pular corda e os meninos de pênalti (Diário de campo, 18 de outubro de 2017).

4º ano “B” - O professor chegou à quadra junto com os alunos, pediu para se sentarem um ao lado do outro na lateral da quadra e em seguida iniciou uma conversa sobre o comportamento deles e os cuidados durante as atividades. Na brincadeira barra-bandeira, toda vez que o professor dava o sinal para começar, os alunos corriam desesperadamente

e acabavam se batendo. O aluno com autismo corria seguindo seus colegas de grupo. O professor pedia para os alunos tomarem cuidado. A tentativa de mudança na estratégia não deu certo. O professor parou a atividade, pediu para os alunos sentarem em círculo e novamente, iniciou uma conversa com eles (Diário de campo, 18 de outubro de 2017).

4º ano “B” - O professor explicou a atividade de estafeta para o aluno com autismo individualmente. Após a explicação, o aluno realizou a atividade conforme o professor havia solicitado. Na atividade de chute ao gol, o referido aluno comemorou seu êxito de forma bem discreta e o professor o parabenizou (Diário de campo, 1 de novembro de 2017).

Nas atividades realizadas em sala de aula, o professor Gerson deixava os alunos mais livres. Sem interferir nas brincadeiras, percebemos que os alunos dessas turmas interagem de forma mais dinâmica e alegre.

Observação nº 3 - 4º ano “B”

Conteúdo da aula: atividades livres

Alunos presentes: 26 Alunos participantes: 26

Material utilizado: jogos de xadrez

Desenvolvimento da aula: o professor levou jogos de xadrez para a sala e perguntou aos alunos se alguém tinha levado brinquedos. Alguns haviam levado figurinhas, outros blocos de montar. Disse aos alunos que a quadra estava molhada e por esse motivo iam ficar na sala de aula. Pediu que afastassem as carteiras e se organizassem no chão. A turma foi dividida em quatro grupos. O grupo onde ficou o aluno autista brincou com os blocos de montar. Este aluno conversava com seus colegas, concentrando sua atenção nos blocos. Alguns meninos jogavam dama com as peças do xadrez, outros inventavam um tipo de jogo e as meninas brincavam com cartas com desenhos variados. Todos pareciam estar se divertindo em suas brincadeiras. Observamos que apenas uma menina preferiu ficar lendo um livro de histórias. O professor permaneceu sentado na cadeira utilizando seu computador e observando os alunos. (Diário de campo, 30 de outubro de 2017).

Observação nº 6 - 3º ano “B”

Conteúdo da aula: atividades livres

Alunos presentes: 29 Alunos participantes: 29

Material utilizado: jogos de xadrez

Desenvolvimento da aula: Dia de chuva. O professor levou para a sala jogos de xadrez e disse aos alunos que eles podiam brincar à vontade. Após distribuir os jogos aos alunos, sentou-se na cadeira e ficou utilizando seu celular. Foi a primeira vez que conheci o aluno com autismo grave. Inicialmente ele não participou da atividade, ficando deitado nas cadeiras. O professor falou que ele ficava a maior parte do tempo deitado e nunca ia para a quadra. Após a chegada da mediadora, ele se levantou e fez as atividades preparadas por ela. Cansado de escrever, sentou-se no chão e começou a jogar dama com um colega. Começou jogando corretamente, mas depois fazia jogadas aleatórias. O professor se aproximou e disse ao outro aluno para deixá-lo jogar do jeito que quisesse, pois estava interagindo de alguma forma. Foi a única aula que ele frequentou durante as observações (Diário de campo, 6 de novembro de 2017).

Observação nº- 4º ano “B”

Conteúdo da aula: atividades livres

Alunos presentes: 29 Alunos participantes: 29

Material utilizado: jogos de xadrez

Desenvolvimento da aula: o professor, mais uma vez levou jogos de xadrez para a sala de aula. Alguns alunos levaram brinquedo. Hoje o aluno autista participou do jogo de xadrez. Embora sempre tranquilo, percebemos que ele tem conhecimento sobre o jogo, pensa nas jogadas e chegou a ganhar de três colegas seguidos e interagiu mais com o grupo. Enquanto os alunos brincavam, o professor permanecia sentado na cadeira. (Diário de campo, 6 de novembro de 2017).

Os jogos e as brincadeiras sempre fizeram parte do universo infantil e muitos estudiosos (Vygotsky, 1989; Freire, 1999; Kishimoto, 1993, 2001, 2002, 2003; Miranda, 2001) ressaltam a importância das atividades lúdicas como estímulo ao desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança.

Dando continuidade às nossas questões, perguntamos aos professores **qual o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança**. O professor Alex reafirmou que não cria expectativas em relação aos alunos e que os jogos e brincadeiras são “*só uma oportunidade para seu desenvolvimento*”. Termos utilizados por ele como “corrigindo”, “aparando” e “retoques”, configuram-se, no nosso entendimento, que o aluno já está pronto e não em processo de desenvolvimento, e que este acontece naturalmente. Já o professor Gerson, destacou o aspecto socializador dos jogos e brincadeiras. Temos a seguir suas respostas.

É como eu falei antes. Sem criar muita expectativa e sabendo que é só uma oportunidade para o desenvolvimento [...] integral dele. Estimulando na medida do possível e como as próprias aulas podem fazer isso de ir corrigindo, de ir estimulando, de ir aperfeiçoando, corrigindo um aspecto ou outro pontual ali do desenvolvimento, [...] como se a gente tivesse só aparando, aparando e deixando que ele se desenvolva no seu tempo. O que a gente pode fazer só é alguns retoques específicos pra aquele momento ali, sem olhar na perspectiva já de formação, já de aperfeiçoamento, já de maturação. Mas olhar como [...] um desenvolvimento, em fase de desenvolvimento que o processo mesmo já por si só né. (Professor Alex)

Bem, pelos artigos que eu tenho lido ultimamente né, ele visa muito a parte da socialização entre os alunos né. Mas também [...] ele trabalha os aspectos [...]. Então, pelo que eu tenho lido em alguns artigos ele trabalha muito a parte da socialização, mas também não deixa de trabalhar os outros aspectos né, os outros eixos da educação física né, seja ele psicomotricidade, atividade rítmica e expressiva, [...] enfim, e outras. (Professor Gerson)

Durante as aulas práticas do professor Alex, a oportunidade de desenvolvimento destacada por ele foi quase nula. Nossas observações indicaram que o investimento nas atividades lúdicas foi pouco explorado, suas aulas se apresentaram repetitivas e desmotivantes, além de sua postura também não favorecer um ambiente propício para as interações sociais. Isso pode ser evidenciado por meio dos registros no diário de campo.

4º ano “A” - Os alunos, de modo geral, mostraram-se acostumados com essa atividade em sala, pois em nenhum momento questionaram sobre a ida à quadra (Diário de campo, 9 de outubro de 2017).

4º ano “A” - Os alunos ficaram jogando o mesmo jogo durante todo o horário de aula (Diário de campo, 18 de outubro de 2017).

4º ano “A” - O professor não interagiu com os alunos em nenhum momento da aula. Apenas observava e tirava as dúvidas quando solicitado. (Diário de campo, 6 de novembro de 2017).

4º ano “A” - A relação entre professor e alunos é ausente de afetividade. O professor mantém uma postura sempre formal e distanciada dos alunos (Diário de campo, 8 de novembro de 2017).

4º ano “A” - Após a saída do professor, uma aluna se aproximou de mim e perguntou se eu havia visto alguma coisa interessante. Disse que sim e perguntei a ela por que não tinham ido para a quadra. Ela respondeu que não sabia. Quando questionei se a turma não cobrava do professor para irem para a quadra, ela respondeu que quando eles perguntam o professor não responde (Diário de campo, 8 de novembro de 2017).

Na abordagem vygotskyana, o desenvolvimento infantil não acontece de maneira linear, gradual e cumulativa. Ela é um processo de apropriação da cultura por meio da mediação do outro, neste caso o professor, transformando essa apropriação em algo significativo para a criança (CHIOTE, 2015).

Considerando os pressupostos de Vygotsky (1989, 1997), o autor esclarece que o desenvolvimento não é predeterminado nem é resultado exclusivamente da maturação orgânica da criança, mas um desenvolvimento contextualizado que ocorre dentro do indivíduo em um determinado ambiente e que, portanto, deve ser considerado em qualquer processo de intervenção.

Sobre deixar que o aluno “*se desenvolva no seu tempo*”, ao contrário do que defende o professor Alex, Vygotsky (1989) aponta para um caminho oposto. Muito mais que esperar o desenvolvimento natural da criança, o professor deve promover, antecipar, acelerar e potencializar as capacidades cognitivas da criança, pois o bom aprendizado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento.

Neste sentido, o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado ao modo como o professor interage e realiza as atividades com seus alunos, favorecendo ou não sua participação e interação na coletividade. Entendemos que no ambiente escolar, os professores são os mediadores no processo de aquisição de conhecimentos de seus alunos e, por este motivo, as palavras e ações praticadas durante as atividades, podem influenciar sobremaneira sua aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos dizer que o desenvolvimento infantil não pode depender apenas do processo de amadurecimento orgânico, pois a criança se desenvolve ao ser ensinada por um adulto ou outros colegas mais experientes. Portanto, seu desenvolvimento se manifesta no processo de ensino e aprendizagem, tendo a interação social grande relevância neste desenvolvimento.

O caráter socializador dos jogos e brincadeiras destacados pelo professor Gerson, não só contribui para a socialização dos alunos como também desenvolve diversas habilidades cognitivas e motoras, haja vista que são conteúdos obrigatórios da disciplina de Educação Física, propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Ao observarmos a prática pedagógica dos dois professores de Educação Física, procuramos identificar as atividades lúdicas por meio dos jogos e brincadeiras desenvolvidas em suas aulas. As observações realizadas indicaram que a ludicidade envolvida nos jogos e brincadeiras foi pouco explorada pelos professores, evidenciando pouca importância dada a esse conteúdo como recurso pedagógico para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, em particular os que apresentam deficiência.

Para Vygotsky (1989), os jogos e as brincadeiras são elementos que devem ser explorados pelos professores como um forte recurso pedagógico, isto porque, além de desenvolver determinadas regras de comportamento, ao brincar, a criança pode alcançar níveis mais elevados de seu desenvolvimento; em outras palavras, no ambiente escolar, em muitas brincadeiras as crianças são desafiadas a enfrentar situações nas quais não conseguiriam em outros ambientes. Daí a importância da mediação do professor e das interações sociais que o jogo ou a brincadeira proporcionam.

O ato de brincar, mediado pelo professor ou outras crianças mais experientes, possibilita uma aprendizagem mais significativa para o aluno com deficiência. Dessa

forma, durante a brincadeira, as crianças interagem, trocam experiências, expressam sentimentos e descobrem novas regras e diversas maneiras de pensar e agir. A interação do professor com seus alunos é de grande importância na medida em que este valoriza seus conhecimentos, explora novos saberes e compartilha suas experiências. Dito isso, compartilho as palavras de Kishimoto (2001) quando afirma que,

um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar, dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do princípio de que brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso desenvolver sua própria (KISHIMOTO, 2001, p. 122).

A sala de aula é um espaço onde podemos observar mais claramente o funcionamento discursivo dos professores, como organiza suas turmas, como planeja suas aulas, como se relaciona e quais objetivos pretendem alcançar nos seus alunos. Todavia, diante do que temos discutido, as atitudes dos professores diante de alunos com deficiência podem se constituir como um grande obstáculo para a inclusão destes, pois em sua maioria, baseiam-se pelas limitações decorrentes da deficiência e não por suas potencialidades remanescentes.

Quando perguntamos aos professores se **suas atuações favoreciam a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas**, ambos consideraram sua atuação favorável à inclusão e acreditam que suas práticas pedagógicas sejam inclusivas. Entretanto, suas respostas se apresentaram distintas. O professor Alex relacionou sua atuação ao direito adquirido e também deixou clara sua posição quanto à participação esporádica do aluno. Já o professor Gerson destacou a formação continuada como forte aliada no acompanhamento e trabalho com esses alunos, como mostram os relatos a seguir.

Pela minha postura sim, porque eu vou coloca-los e eles vão ter oportunidade de exercer um direito porque eles estão matriculados e é um direito deles...fazerem. Ao mesmo tempo como eu respeito também, mesmo na [...] pequena formação dele [...] eu respeito o ser que ele não quer fazer naquele dia por algum motivo. Então eu não vou obriga-lo a fazer, mas vou respeitar diante dali, mesmo sabendo, tendo sinais ou evidências que ele não quer, por uma justificativa sem fundamento. Então, não quer? Vou respeitar que ele tenha esse direito dele se negar a fazer. (Professor Alex)

Sim, favorece, mas [...] falta formação pra o professor de Educação Física na escola não é? Tanto especialização quanto formação durante o ano letivo pra tá acompanhando essas crianças. E porque é muito importante [...] eu considero minhas atividades muito importante para os alunos tanto do ensino regular quanto os alunos de inclusão. Porém, como a gente não tem uma formação contínua em relação à educação inclusiva, a gente fica meio que [...] não dando uma sequencia, né? (Professor Gerson)

Os dados obtidos durante nossas observações indicaram que a atuação do professor Alex pouco favoreceu a participação do aluno com deficiência. A falta de interesse e de envolvimento nas atividades foi claramente evidenciada. Quanto à “*oportunidade de exercer um direito*” já mencionado anteriormente por este professor, entendemos que, não fosse o amparo legal, tal professor não se sentiria responsável pelo ensino do aluno com deficiência.

A participação deste aluno nas aulas de Educação Física está diretamente ligada à atuação do professor. Neste caso, quanto menor o envolvimento do professor, menor será a participação do aluno. O relato do professor Alex nos leva a inferir que proporcionar a participação do aluno com deficiência não se trata boa vontade, mas de seu compromisso e responsabilidade enquanto educador.

Sobre a atuação do professor, Kassar (2012) destaca que a prática educativa de inclusão é responsabilidade de toda comunidade escolar que deve prover condições para o processo da inclusão, e não constituir-se em ações isoladas, centrada apenas no professor. Concordamos com a autora no que diz respeito à responsabilidade de toda comunidade escolar; no entanto, acreditamos que a postura apresentada pelo professor Alex repercute negativamente na aprendizagem de qualquer criança e seu posicionamento quanto à participação esporádica do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, evidencia um descaso com o processo de ensino e aprendizagem desse aluno, prejudicando a interação com seus colegas e, conseqüentemente, a aquisição de novos conhecimentos.

A concepção que este professor tem da deficiência e a imagem que tem do aluno em relação ao seu desenvolvimento, destacado em sua fala quando realça a “*pequena formação dele*” (o aluno com deficiência), nos leva a concordar com o posicionamento de Marques (2001, p. 156), quando aponta que essa atitude é própria de quem pouco ou nada tem para oferecer ao aluno com deficiência, “a não

ser esperar que a deficiência dele seja curada [...] na esperança de que esses alunos se tornem 'normais' para que aí sim, possam aprender”.

O professor Gerson destacou a importância da formação continuada para o trabalho em turmas inclusivas. Martins e Gaio (2015) enfatizam que a formação continuada é vista por muitos professores como um recurso para superar as dificuldades encontradas na elaboração, desenvolvimento e atuação nas práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência no cotidiano de suas aulas para promover, adequadamente, experiências que possam potencializar suas habilidades. Neste contexto, acreditamos que, para este professor, os conhecimentos específicos adquiridos durante os cursos de formação consigam suprir as dificuldades apresentadas em suas aulas e possibilitem uma relação mais próxima com a prática pedagógica que correspondam à proposta da educação inclusiva.

Durante nossas observações, verificamos que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ainda apresenta um grande desafio aos professores. Sobre este assunto, Rubinstein (2013), argumenta que as atitudes dos professores são culturalmente influenciadas, pois suas práticas docentes expressam valores e concepções de acordo com os contextos culturais em que se constituíram, como por exemplo, a formação profissional, o contexto educacional em que trabalham, os grupos sociais que frequentam, entre outros. A autora afirma ainda que muitos professores não estão interessados em ensinar alunos com deficiência por acreditarem que não são capazes ou pelo fato de não quererem se sujeitar a possíveis situações de desafio ou dificuldade.

O medo e a insegurança, muitas vezes causados por aquilo que nos tira da nossa zona de conforto, impede que tenhamos a possibilidade de conhecer, de experimentar, de vivenciar e de aprender com o novo. Considerando a realidade das nossas escolas, os desafios e as dificuldades sempre existirão, independente da presença de um aluno com deficiência. Ao fazermos nossas escolhas, estamos sujeitos a qualquer tipo de situação e, ao escolher trabalhar com crianças, devemos buscar sempre o novo e jamais negligenciar o grande potencial que elas carregam consigo e que, portanto, aprendemos com elas também.

Dando continuidade às nossas questões, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante o direito às pessoas com deficiência o acesso ao ensino regular, sendo necessária a existência de estratégias

que assegurem sua permanência e participação efetiva nas atividades escolares, inclusive durante as aulas de Educação Física. Ao questionarmos os professores sobre **as ações/estratégias metodológicas utilizadas para favorecer a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**, ambos relataram não elaborar nenhum tipo de ação ou estratégia para o desenvolvimento das aulas. Enquanto o professor Alex diz flexibilizar as atividades para não privilegiar nenhum aluno, o professor Gerson reafirma trabalhar os conteúdos da proposta pedagógica da SEMED que, segundo ele, “*é para os alunos regulares, sem deficiência*”, conforme nos mostram seus relatos,

Não tem. Não tem no sentido de que [...] não tem um específico que eu possa fazer, então [...] eu tenho olhado normalmente [...] e naturalmente, que supostamente tem ou teve, que a gente não sabe. [...] Aí eu posso ter essas minhas convicções que eu não vou privilegiar um nem a outro, mas ao mesmo tempo eu posso [...] rever da atividade em si, outras alternativas, que contemple lá ele um pouquinho, e que contemple e resto dos outros. Eu posso flexibilizar essa questão das atividades. Como? Agora vamos flexibilizar, jogar toda a atenção para aquele movimento limitado de determinado aluno e posso transferir todos pra cá. Então, não há nenhum problema, e aí fica a questão de [...] da minha atuação nisso, de comandar e direcionar esse posicionamento. (Professor Alex)

Vou ser verdadeiro nessa daí. As ações [...] eu não tenho planejado minhas aulas para a educação inclusiva. Então eu não tenho tomado nenhuma ação, até porque [...] as séries que eu tô atendendo no turno vespertino, a maioria das crianças não estão participando. Recentemente que algumas foram diagnosticadas como alunos de inclusão né? Mas eu não tenho feito uma estratégia mesmo. Eu tenho colocado de acordo com a proposta curricular seguindo como se fosse pro ensino regular. [...] é pra os alunos regulares, sem deficiência. Aqueles alunos que foram diagnosticados agora, agora que eu vou começar a me preocupar em relação a eles. Porque até então eu não sabia. (Professor Gerson)

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular se constitui uma proposta complexa e desafiadora. Ao considerarmos as ações/estratégias de ensino em turmas inclusivas, a disciplina de Educação Física pode representar um ponto chave, de possibilidades ou de obstáculos, na participação do aluno com deficiência.

Entre os fatores que possibilitam a Educação Física inclusiva, Rodrigues (2006) destaca a flexibilidade dos conteúdos e o fato de atualmente a disciplina estar relacionada com possibilidades de movimento e não mais com o movimento

exclusivamente técnico. Já os fatores que dificultam, o autor aponta as experiências anteriores dos professores com alunos com deficiência, o conhecimento sobre as necessidades especiais e o nível de ensino em que o aluno se encontra.

Com relação às ações/estratégias na prática pedagógica dos professores de Educação Física, observamos que ambos não elaboraram nenhum plano com adaptações ou estratégias para o seu trabalho em turmas inclusivas. A respeito do plano, Onrubia (2009), ressalta a importância de um planejamento cuidadoso e preciso considerando as situações de interações entre os alunos. Ao elaborar um plano, o professor terá condições de observar, gradativamente, o desenvolvimento do aluno, para criar e avançar durante a zona de desenvolvimento proximal.

O planejamento, de acordo com Shigunov e Shigunov Neto (2002, p. 132), é “uma tarefa essencial para as atividades realizadas no cotidiano escolar”. Consideramos o planejamento um momento importante de preparação do professor para o desenvolvimento de sua prática pedagógica e também a necessidade de que, nesse planejamento, as aulas estejam alicerçadas em referenciais teórico-práticos que favoreçam a participação dos alunos com deficiência. A aprendizagem não acontece de maneira igual para todos os alunos. Sendo assim, as ações/estratégias de ensino precisam ser pensadas e elaboradas considerando o nível de aprendizagem dos alunos, com atividades diversificadas, motivantes e desafiadoras, como nos apontam as proposições de Vygotsky sobre a ZDP. Por isso, há a necessidade dos professores adquirirem conhecimentos teóricos suficientes para elaborarem práticas pedagógicas que promovam experiências significativas e qualidade nas interações sociais dos alunos.

Para o professor Alex, a flexibilidade é entendida como uma pausa da atividade proposta para que o aluno com deficiência realize o movimento de forma individualizada. De encontro a esse posicionamento, Carvalho (2010, p. 67) enfatiza que a flexibilidade “é a capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas”. Sobre a flexibilização, Correia (2012) chama à atenção para o reducionismo dos objetivos e dos conteúdos que têm permeado as práticas escolares quando se pensa na prática inclusiva. Neste sentido, compartilhamos com o posicionamento do autor porque, de fato, muitos professores ‘amenizam’ as atividades para seus alunos com deficiência por acreditarem que eles não têm condições de avançar em seu aprendizado e que

agindo assim, estarão cumprindo com o seu papel e contribuindo para a inclusão destes.

Acreditamos que as práticas pedagógicas devam ser apropriadas para todos os alunos, inclusive aos que apresentam deficiência. No entanto, entendemos que, em alguns momentos e situações, tais alunos precisam de flexibilizações mais significativas. Neste sentido, concordamos com o posicionamento de Zabala (2010, p. 94) quando diz que um planejamento tem que ser “suficientemente flexível para poder se adaptar às condições da aula, como também deve levar em conta as contribuições dos alunos desde o princípio”. O princípio aqui destacado corrobora com o pensamento de Onrubia (2009) que, com base nas concepções de Vygotsky sobre a ZDP, diz que o ensino de estratégias de aprendizagem pressupõe um relacionamento constante e contínuo entre o que os alunos já sabem fazer e o que eles ainda podem aprender. Isso não significa que ao aluno com deficiência sempre sejam oferecidas as condições mais fáceis; mas que, para este, as dificuldades também podem servir de estímulo para elaborar novas maneiras de superá-las por meio da compensação.

A respeito da frase *“jogar toda a atenção para aquele movimento limitado”* mencionada pelo professor Alex, assinalam Martins e Gaio (2015) que, assim como o ambiente, as atividades propostas devem privilegiar o aprendizado coletivo, sem destacar as limitações de uma ou outra criança, pois na infância, as diferenças são pouco percebidas. A nosso ver, essa atitude poderá expor o aluno a uma situação de constrangimento e inferioridade, uma vez que, frente a seus colegas, seus movimentos denunciarão suas dificuldades e limitações. Nossas observações evidenciaram que o discurso do professor Alex não converge com sua prática, haja vista que suas aulas seguem sempre a mesma rotina, raramente são realizadas na quadra e sua postura evidencia certo distanciamento dos alunos.

Já na fala do professor Gerson, este argumentou que suas atividades são voltadas para o ensino regular, baseadas na proposta pedagógica fornecida pela SEMED. Acreditamos que este professor compreenda que as ações/estratégias de aprendizagem para alunos com deficiência devam ocorrer de maneira diferenciada dos demais alunos. Ao contrário, as ações/estratégias devem seguir os mesmos objetivos e conteúdos de forma que o professor atenda toda a turma.

Para que isso seja possível, Mantoan (2015) assinala que o professor deve partir do fato de que toda criança sabe alguma coisa e que todos podem aprender,

mas cada um no tempo e no jeito que lhe for mais adequado e de acordo com suas capacidades. Beyer (2013) defende a ideia do currículo vigente no sistema regular de ensino menos alterado possível; porém, com flexibilidade suficiente para possibilitar as modificações conforme as necessidades dos alunos.

Entendemos que seguir uma proposta pedagógica não determina um currículo fechado e que este não pode limitar a prática pedagógica em relação ao seu conteúdo. Deve sim, primar pela participação coletiva e que, antes de pensar em desenvolver uma atividade diferenciada, o professor deve valorizar todas as possibilidades dos seus alunos, pois numa sala de aula, assim como encontramos alunos que necessitam de mais explicações que outros, encontramos também alunos que precisam de mais auxílio que outros em determinadas atividades. Desse modo, é preciso considerar os diversos níveis de desenvolvimento existentes na turma, se nosso objetivo for garantir a aprendizagem de todos os alunos (ALMEIDA; MARTINS, 2009).

Nesta perspectiva, Mantoan (2015) pontua que os alunos com deficiência, assim como os demais alunos, precisam de alguém que lhes ensinem, que lhes mostrem o que existe para ser aprendido, que os provoquem no sentido de ir além do que já sabe. O posicionamento da autora é consoante à concepção de Vygotsky quando propõe um ensino voltado para a criança, em particular a criança com deficiência, fundamentado naquilo que ela já sabe e nas influências positivas do meio; dito de outro modo, o professor deve promover as potencialidades das crianças e não enfatizar as dificuldades geradas por causa da deficiência. Portanto, a elaboração de ações/estratégias deve representar um tipo de aprendizado novo para o aluno, por ser “intencional, planejado, orientado, acompanhado, possibilitando o acesso sistemático à cultura produzida historicamente [...]” (DAINEZ, 2014, p 76).

Embora as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular não seja algo novo, na prática, os professores se vêem diante de uma nova realidade na qual necessitam rever seus conhecimentos teóricos e reformular suas atividades práticas às novas situações de ensino.

Outro aspecto destacado nas entrevistas com os professores diz respeito às **condições que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas inclusivas na sua prática docente**. Enquanto o professor Alex destacou a falta de estrutura física e materiais adequados, o professor Gerson enfatizou a falta de apoio durante as atividades. Seguem seus relatos.

Seria o normal [...] bola, materiais adequados, que é o meu cotidiano, que nós não temos que é material adequado. Tenho bola de basquete pra adultos. Tem um material inadequado e a própria falta de estrutura pra ter. A quadra não tem manutenção, não tem proteção daqueles ferros, os meninos muitas vezes batem a cabeça lá. O meu olhar da minha aula normal, da minha realidade, que eles também vão ser passivos desses acidentes que podem ocorrer que a quadra oferece de risco. [...] são as condições materiais e estruturais da quadra. (Professor Alex)

Falta de auxiliar, falta de apoio. Isso é o mais importante. Isso dificulta muito o desenvolvimento das atividades durante as aulas. (Professor Gerson)

Diante dos relatos apresentados, entendemos que os professores retratam um descaso por parte da SEMED em relação à falta de material adequado e apoio aos professores no trabalho em turmas inclusivas. De fato, nossas observações evidenciaram estrutura inadequada e pouco recurso pedagógico apropriado aos segmentos escolares atendidos na escola pesquisada. Esta dispõe de bolas esportivas com tamanhos e pesos oficiais que são pouco utilizadas nas atividades com crianças, cordas de sisal desgastadas, bambolês em estado precário e cones em bom estado de conservação.

A falta de apoio, mencionada pelo professor Gerson, é outro aspecto que dificulta o trabalho com deficientes em turmas inclusivas. Sobre esse aspecto, Falkenbach et al (2010) alertam para a importância de um suporte pedagógico aos professores de Educação Física. Destaca o autor que, a prática pedagógica com crianças com deficiência necessita de um amplo e preciso acompanhamento e que não basta apenas incluir o aluno nas atividades, é necessário prover recursos humanos e pedagógicos para sua manutenção nas aulas.

A fala do professor Gerson demonstra um sentimento de isolamento, pois foi perceptível, durante a entrevista, certa angústia por se sentir sozinho diante de uma situação em que precisaria de um professor auxiliar. Entendemos que este sentimento advém da preocupação deste professor em oferecer melhores condições de participação aos seus alunos. Para Bueno (1993), os professores que trabalham em turmas inclusivas precisam de orientação e assistência. O autor acrescenta ainda que, considerando as condições atuais da educação e das escolas brasileiras,

é muito difícil proporcionar uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem do aluno com deficiência sem um apoio especializado.

Quanto à estrutura física, de fato, a escola pesquisada não possui as condições adequadas para o trabalho com alunos com deficiência. Não tem acessibilidade, não dispõe de espaços amplos ou área verde para diversificar as atividades dos alunos nem recursos pedagógicos diversificados que facilitem o trabalho do professor. Há apenas a quadra, pertencente à igreja da comunidade na qual a escola está inserida, que somente é utilizada nos horários de Educação Física, ficando, na maioria das vezes, trancada na corrente.

Na concepção de Vygotsky (1997) sobre a educação de alunos com deficiência, as potencialidades e capacidades devem ser valorizadas; todavia, entende que, para o trabalho com essas crianças, as condições ambientais e matérias adequadas devem ser oferecidas.

Entendemos que a existência de um espaço adequado e recursos materiais e pedagógicos diversificados contribuiriam sobremaneira no trabalho em turmas inclusivas. No entanto, as entrevistas e as observações deixaram transparecer certo desinteresse por parte dos professores em reivindicar tais condições, usando-as como justificativa para o não desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

As dificuldades estruturais e materiais inadequados dificilmente deixarão de existir, considerando a realidade das nossas escolas. Porém, acreditamos que essas dificuldades podem ser amenizadas a partir do momento em que os professores que atuam diretamente em turmas inclusivas, consigam enxergar de forma positiva o aluno e todas as suas possibilidades e não somente a deficiência e todas as suas limitações; assim a falta de estrutura e material adequado não seria um fator limitante para a sua participação.

A questão da formação do professor também é um assunto que acaba repercutindo em seus discursos quando se deparam com a realidade da inclusão em turmas nas quais atuam nas escolas regulares. Quando questionados sobre **o que acreditavam ser necessário para que a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física se efetivasse de fato**, a continuidade na formação profissional para trabalhar na proposta da educação inclusiva foi considerada pelos professores como a mais necessária, como mostram seus depoimentos.

Eu vou ser só coerente com a minha fala. [...] Tais alunos às vezes são prejudicados duas vezes porque eles precisam [...] ser incluídos na sociedade, ser incluído na família, ser incluído aqui na escola. [...] E eles pagam porque os professores são excluídos dessa formação. Por não oferecer [...] formação, evidentemente que eles é que são os mais afetados, né? Eles são afetados [...] por nós não termos esta formação pra oferecer pra eles [...]. Eles arcam, mais uma vez com mais um ônus de todo esse [...] no aspecto físico, estrutural, pra poder [...] não é qualquer local, de qualquer forma que vai se fazer, porque incluir não quer dizer de qualquer forma. Às vezes é melhor não incluir porque tal inclusão pode ser pior ou nociva à deficiência dele. É só pra incluir? Então vamos incluir de qualquer forma? Não é? Então, tem que ser cumprido e tem que ser respeitado aspectos básicos, elementares pra essa inclusão, porque senão tiver, não adianta, vai ser pior, vai ser nocivo. Vamos incluir? Vamos incluir. Incluir sem estrutura? (Professor Alex)

Formação para o professor, espaço adequado, material necessário e se possível também até [...] participação dos pais. Porque na minha visão não adianta a atuação do professor, não adianta ter uma formação, se os pais não aceitam que o aluno tem necessidades especiais. Então precisa [...] desses quesitos aí pra poder andar, pra poder desenvolver os alunos com necessidades especiais. E [...] tem aluno que eu acho que nem [...] infelizmente nas escolas nem [...] dependendo das necessidades especiais, infelizmente nem pode, não tem como né, participar. (Professor Gerson)

Os professores alegam que a ausência de oferta de formação pelo sistema de ensino constitui um dos grandes entraves para a efetivação da inclusão escolar. Durante a nossa pesquisa, no momento das entrevistas e das observações, foi possível identificar que, embora as concepções e a imagem que os professores constroem dos alunos com deficiência revelem suas ações docentes, entendemos que há a necessidade de discutir o assunto entre gestores e SEMED para que sejam ofertados cursos que orientem e ajudem os professores em suas práticas pedagógicas em turmas inclusivas, como ressaltado nos documentos legais (BRASIL, 2001; 2003; 2008; 2015).

Os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação raramente apresentam conteúdos voltados para a inclusão na rede regular de ensino e, além disso, os próprios formadores não possuem conhecimentos mínimos suficientes para colaborar com o trabalho dos professores em suas atividades docentes.

A partir dos relatos apresentados pelos professores entrevistados, inferimos que, diante da realidade escolar em que estes professores se encontram, a

formação continuada é vista como o eixo norteador no trabalho voltado para a educação inclusiva. Lima (2011) ressalta que a formação continuada propicia ao professor ter a oportunidade de atualizar-se na aquisição de novos conhecimentos, reorganizar suas aulas e encontrar novas estratégias de ensino no trabalho voltado à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Beyer (2013, p. 57), por sua vez, defende que a formação continuada deve conter os requisitos essenciais para uma condução no processo de ensino e aprendizagem que contemplem os fundamentos conceituais e aspectos pedagógicos tais como “[...] metodologia de ensino, recursos didáticos, formas de aprendizagem, progressão escolar, questões de avaliação e da terminalidade escolar”. Já Cunha (2016) destaca que todas as questões referentes à educação implicam em novas responsabilidades para os professores. Todavia, acredita que o caminho para a efetivação da educação inclusiva só será possível por meio da formação dos professores, na sua capacitação e na valorização do seu trabalho. Para Winnick (2004), a formação do professor deve ser um processo contínuo, ininterrupto, na qual deve ser desenvolvido por uma equipe multidisciplinar que auxilie e apoie o professor no trabalho em turmas inclusivas.

Ao abordar a formação profissional, Pietro (2006) assevera que no atual contexto educacional, a capacitação não deve ser de responsabilidade somente do professor, mas principalmente, deve ser um compromisso dos sistemas com a qualidade do ensino e assegurar que seus agentes diretos – os professores - estejam aptos a desenvolver novas práticas que possam responder as características de seus alunos, em particular os que apresentam deficiências.

Na visão dos autores supracitados, a formação continuada parece ser um caminho que possibilita aos professores novos conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que permite mudanças nas concepções dos profissionais da educação em relação aos alunos com deficiência.

Neste sentido, entendemos que a formação continuada para as questões relacionadas às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física se faz necessária. Todavia, entendemos também que, embora a legislação aponte para a obrigatoriedade do sistema de ensino provê capacitação a todos os professores, estes não devem ficar a mercê da SEMED para buscar conhecimentos relevantes à sua prática docente.

Diante do exposto pelos professores, podemos inferir que a formação voltada para a inclusão escolar na rede regular de ensino se caracteriza como um conhecimento pronto e acabado, e que vão resolver todos os problemas que encontram em suas aulas, quando, na verdade, os professores precisam superar seus próprios medos e dificuldades e olhar para as particularidades e potencialidades dos alunos com deficiência, como também para o próprio conhecimento que se produz na prática pedagógica, independente de curso de formação. Não queremos dizer com isso que ao professor recaiam todas as responsabilidades. Ao contrário, nosso entendimento se baseia na reflexão de que os professores repensem suas concepções, revejam seus conhecimentos até então adquiridos e redimensionem suas práticas diante de um novo contexto no qual a escola se apresenta, haja vista que a falta de conhecimento e preparo ficou bastante evidente em suas ações e comportamentos em diversos momentos de suas práticas pedagógicas.

Um aspecto a ser considerado diz respeito à formação inicial dos professores. Sobre isso, Glat; Pletsch (2011, p. 29), apontam para uma “concepção estática do processo de ensino e aprendizagem baseada numa noção de desenvolvimento universal para todos os alunos”. As autoras afirmam que esta noção fica muito evidente nos cursos de formação onde se apresenta apenas uma disciplina voltada para questões relacionadas às pessoas com deficiência, ficando os estudos dos futuros profissionais muito limitados a essa disciplina, além de suas experiências durante a graduação serem pouco confrontadas com a realidade escolar. Falkenbacht al (2010, p. 81) ressaltam que, para dificultar ainda mais o trabalho com deficientes, os próprios professores de nível superior “não possuem contato com essa realidade”, distanciando ainda mais os estudos e discussões sobre esse fenômeno.

Neste sentido, consideramos pertinente que, durante a formação inicial, o futuro professor de Educação Física adquira conhecimentos teórico-práticos que subsidiem sua prática pedagógica no contexto da educação inclusiva. Quanto à formação continuada, tão almejada e enfatizada pelos professores, compactuamos com o posicionamento de Nóvoa (1992) quando resalta que a formação não deve se desenvolver por acúmulo de cursos ou conhecimentos adquiridos em ambientes diversificados, mas principalmente, pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica que influencia diretamente na aquisição de novos saberes.

Partindo da citação do autor, acreditamos que é por meio da reflexão da própria prática e dos conhecimentos adquiridos na experiência docente que poderão emergir novas práticas direcionadas para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção das considerações finais deste trabalho nos fez relembrar de todo caminho percorrido para sua concretização. Os anseios, as expectativas, as dúvidas, as dificuldades, as angústias, as lágrimas, mas, acima de tudo, a persistência e o aprendizado. Chego a este momento com a sensação de dever cumprido, mas na certeza de que nada está acabado e que é preciso continuar caminhando, estudando e seguir em frente na tentativa de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física no contexto escolar inclusivo; pois, por mais adversas que possam ser as condições dos alunos com deficiência na escola, ainda assim, como afirma Vygotsky, toda criança é capaz de aprender.

As considerações aqui apresentadas não têm a pretensão de solucionar o debate acerca das práticas pedagógicas. Ao contrário, nossa intenção é levantar questões que foram evidenciadas na realidade concreta de dois professores de Educação Física e contribuir para futuras discussões na área que subsidiem as práticas pedagógicas em Educação Física sob uma perspectiva inclusiva.

Partindo do princípio de que as práticas pedagógicas constituem o fazer pedagógico dos professores no cotidiano de suas aulas, este estudo objetivou analisar a prática pedagógica de dois professores de Educação Física atuando nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Manaus no contexto da Educação Inclusiva, identificando quais as concepções destes professores sobre a inclusão de alunos com deficiência na escolar regular e como eles relacionam a utilização do lúdico no contexto inclusivo.

Constituímos nossas análises a partir das entrevistas e das observações das aulas dos professores em três turmas nas quais estavam inseridos alunos com algum tipo de deficiência e que, portanto, consideramos essas turmas como inclusivas. As análises foram sistematizadas por intermédio de dois eixos: o professor e a educação inclusiva, relacionado às concepções dos professores e, o professor e as atividades lúdicas, voltado para as ações que constituíram suas práticas pedagógicas.

Os resultados dessa investigação nos permitiram evidenciar contradições entre as concepções e as ações dos professores diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A despeito das concepções, os discursos dos professores revelaram pouco ou quase nenhum conhecimento acerca da educação inclusiva e das políticas de inclusão. Suas concepções se mostraram evasivas e contraditórias ao longo das entrevistas. Em alguns momentos se diziam favoráveis, e em outros demonstravam insatisfação com a obrigatoriedade legal imposta pelas políticas de inclusão. Contudo, compreendemos que as contradições percebidas no interior de suas falas, possam ser oriundas da fragilidade na formação docente, inexperiência profissional com esses alunos bem como da falta de informações e discussões sobre a inclusão escolar no próprio local de trabalho.

Com base nos dados obtidos, constatamos que, para se efetivar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, são necessárias mudanças na construção da imagem que os próprios professores têm dos alunos com deficiência, bem como sobre a definição de deficiência, uma vez que esta, frequentemente, está associada à doença, à perda, à falta, às dificuldades e limitações. A ruptura de conceitos pré-definidos, de atitudes preconceituosas e da visão patológica da deficiência, já seria um grande começo. Nesse sentido, acreditamos que as fragilidades teóricas na fundamentação das concepções dos dois professores, podem estar relacionadas à falta de conhecimento sobre a deficiência e aos aportes legais que regulamentam e regem os princípios da educação inclusiva.

Neste estudo, assumimos como matriz epistemológica a abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky, pois percebemos, durante nossas leituras, que esta nos fornece subsídios importantes para destacar o valor das atividades lúdicas e das interações sociais no processo de ensino e aprendizagem das crianças, especificamente, as que apresentam algum tipo de deficiência. São as experiências em seu grupo social que podem propiciar ou prejudicar os avanços nos processos cognitivos dos alunos, considerando a qualidade e o ritmo de seu desenvolvimento.

Conceber este aluno em sua totalidade e não somente por suas características físicas ou intelectuais, conhecendo seu contexto histórico-social e valorizando suas habilidades, constituem elementos marcantes dessa abordagem. Nessa perspectiva teórica, a escola é concebida como um espaço privilegiado de

relações sociais, cuja função é promover o desenvolvimento de seus educandos de maneira mais diversificada possível, valorizando a utilização do lúdico no processo educativo.

Em relação às práticas pedagógicas, priorizamos destacar as atividades lúdicas desenvolvidas pelos professores por entendermos que os jogos e brincadeiras, como conteúdos curriculares, são mais evidenciados nas aulas de Educação Física quando se trabalha nos segmentos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Os jogos e brincadeiras, na perspectiva vygotskyana, são considerados a atividade mais significativa na infância por propiciar transformações nas capacidades cognitivas das crianças e oferecer oportunidade delas se comportarem de maneira mais elaborada. No caso desta pesquisa, nossas observações revelaram que o investimento nas atividades lúdicas foi quase nulo, sendo dada ênfase aos jogos de tabuleiro e aos jogos de estafetas.

Essas atividades foram uma constante na prática dos professores e pouco favoreceu os aspectos positivos que as atividades lúdicas trazem ao desenvolvimento das crianças. Além disso, os alunos com diagnóstico de deficiência participavam ativamente das aulas, o que, para os professores, essa participação já se caracterizava como inclusão; no entanto, nos questionamos se esses alunos tinham ou não compreensão das atividades propostas.

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, a discordância entre o discurso e as práticas pedagógicas dos professores foi bastante evidenciada. No discurso, deixavam transparecer atitudes favoráveis à inclusão, relatando adequar as atividades para favorecer a participação dos alunos com deficiência; adequações essas que não foram observadas no desenvolvimento das atividades propostas. No entanto, apenas a participação do aluno não caracteriza inclusão. Para que esta ocorra de fato, é preciso que haja aprendizagem. Mas para isso, também é necessária uma mudança na maneira de conceber esse aluno e enxergá-lo como um ser capaz de aprender, promovendo um espaço pedagógico coletivo que favoreça suas interações sociais e no qual ele se sinta bem e se sinta parte dele.

Durante nosso período de observação, também não identificamos ações/estratégias que contemplassem a proposta da educação inclusiva. Embora os dois professores tenham afirmado fazer adequações e seguirem a proposta pedagógica de Educação Física fornecida pela SEMED, nossas observações

evidenciaram que nenhum deles elaborou planos de aula que pudessem orientar sua prática. Os conteúdos e atividades propostas pelos professores foram baseados nas habilidades já adquiridas pelos alunos, o que vai de encontro aos preceitos de Vygotsky sobre a ZDP. A nosso ver, isso caracteriza um descompromisso com área e com a educação, uma vez que a falta de planejamento resulta em aulas sem objetivos definidos e práticas pedagógicas sem nenhum significado concreto para os alunos, não promovendo sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Diante da ausência de planejamento, observamos que as atividades propostas pelos professores se mostraram repetitivas e, ainda que fossem organizados em grupos, os alunos as realizavam individualmente, não favorecendo o trabalho coletivo. Os espaços utilizados para as atividades, ora na sala de aula, ora na quadra, também foram pouco explorados. Quando realizadas na sala de aula, observamos ausência de adequação das carteiras escolares, limitando os espaços dos alunos; quando realizadas na quadra, estes se posicionavam sempre no mesmo lugar, tanto no início, quanto no término da aula. Os materiais existentes na escola, mesmo em condições precárias, também foram pouco utilizados e, quando utilizados, eram destinados às atividades livres.

Diante dos dados obtidos, entendemos que quando o professor se limita em conhecer e ministrar apenas os conteúdos da disciplina e não busca novos conhecimentos e práticas pedagógicas, tende a utilizar apenas aquelas que foram vivenciadas por eles ou que fizeram parte do seu processo educacional, tornando suas aulas desmotivantes e sem nenhuma finalidade. Diante do atual contexto educacional, é muito difícil imaginar uma prática pedagógica sem planejamento.

Reconhecemos que atuar como professor dentro de uma proposta inclusiva considerando a realidade das nossas escolas é um grande desafio para nós. Mas acreditamos também que nenhum trabalho educativo está isento de problemas e dificuldades, visto que estes são, muitas vezes, impostos pelas próprias condições de trabalho que nos são oferecidas e nada têm a ver com os alunos.

Com base na abordagem histórico-cultural, sabemos que um dos elementos primordiais para o desenvolvimento das crianças são as interações sociais. São nas interações sociais que podem ser criadas as ZDPs, onde as crianças, e entre elas as com deficiência, possam aprender com a ajuda de seus colegas e do professor, caracterizando o conceito de mediação.

Nesta pesquisa, notamos que os espaços destinados às práticas pedagógicas se constituíram como espaços de interação entre os alunos, mas não de interação entre professor e alunos. A ausência de interação e a falta de intervenção dos professores para com os alunos com deficiência intensificaram suas dificuldades em lidar com essa situação. Nossas observações e registros evidenciaram que as ações dos professores se restringiram na explicação das atividades e, muito pouco, no interesse, no auxílio, no incentivo e na demonstração.

Acreditamos que as relações que se estabelecem entre professor e o aluno com deficiência no processo de ensino e aprendizagem, revelam o modo como o professor concebe esse aluno, deixando claras suas atitudes que podem variar entre a receptividade, o acolhimento até a indiferença.

Caminhando para o término das nossas considerações, destacaremos ainda um ponto que, mesmo diante de diferentes discursos, foi possível perceber um aspecto comum na fala dos professores, que é a formação. Os professores apontaram a necessidade de ofertas de cursos de formação por parte da SEMED, enfatizando que é preciso conhecimentos específicos para se trabalhar dentro da proposta inclusiva, justificando, com isso, as dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas práticas. No entanto, no momento das entrevistas, foi possível perceber pouco ou nenhum interesse por parte dos professores na busca por novos conhecimentos acerca da deficiência ou outros cursos complementares que os qualifiquem e os auxiliem em seu trabalho no contexto escolar inclusivo.

Diante dos seus depoimentos, entendemos que a proposta da educação inclusiva exige dos professores mais conhecimentos e habilidades que os orientem em suas práticas pedagógicas em turmas inclusivas. Reconhecemos a importância dos espaços formativos e acreditamos que as experiências compartilhadas nesses espaços possibilitam aos professores uma compreensão melhor sobre as possibilidades dos alunos com deficiência.

Todavia, a escola, enquanto espaço educativo, não pode ser concebida apenas como mera reprodutora de conteúdos e estratégias pré-determinadas, mas sim como um espaço aberto à reflexões e à construção de conhecimentos; um lugar onde as mudanças necessárias devem, primeiramente, partir da reflexão do próprio professor sobre sua prática, independente de cursos de formação ou obrigatoriedade legal.

As práticas pedagógicas são construídas no cotidiano de nossas ações docentes, e reconstruídas quando buscamos por novos saberes. Mesmo necessárias, as formações não garantirão a solução de todos os problemas e dificuldades encontradas no contexto escolar inclusivo. Portanto, não cabe mais, diante de todo avanço tecnológico e científico, a justificativa de não estarmos preparados ou não termos conhecimento. Esse discurso é, muitas vezes, utilizado como escudo de defesa com a intenção de evitar ou minimizar maiores comprometimentos dos professores com a educação dos alunos com deficiência.

A iniciativa de mudança parte da necessidade que encontramos no cotidiano escolar e do interesse em ressignificar nossa prática a partir da reflexão e dos desafios que nos são colocados. A escola pode oferecer a melhor estrutura, disponibilizar os melhores recursos pedagógicos, a SEMED pode ofertar vários cursos de formação na área para auxiliarem o trabalho dos professores em turmas inclusivas, mas, se o professor enxergar no aluno com deficiência apenas suas dificuldades e limitações, e não se dispuser a promover práticas pedagógicas que valorizem suas potencialidades e as interações sociais, dificilmente esse aluno fará parte de um processo educativo inclusivo.

Nossa experiência, na realização desta investigação, foi mostrar como a inclusão escolar está sendo concretizada nas aulas de Educação Física. Longe de julgar as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa, compreendemos que suas ações são o reflexo de suas concepções e da falta de conhecimento acerca da temática levantada. Diante das situações apresentadas nas nossas análises, bem como dos relatos produzidos no momento das entrevistas, acreditamos que a inclusão escolar só pode se concretizar a partir das mudanças nas concepções sobre os alunos com deficiência e na crença nas capacidades humanas.

Acreditamos que o professor é peça fundamental para a concretização das práticas pedagógicas inclusivas em Educação Física e, mesmo que não tenhamos controle sobre os fatores externos que interferem em nosso trabalho, ainda assim não podemos nos manter indiferentes e inertes aos desafios da nossa profissão, que é a de possibilitar que nossos alunos sejam atores na construção de seus próprios conhecimentos.

É nosso desejo que a inclusão escolar seja uma realidade. Entretanto, neste estudo, nossas análises trazem elementos significativos que denunciam a carência de reflexões, discussões e conhecimentos teórico-metodológicos na área, indicando

a necessidade de investimento em pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que busquem compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência no contexto da proposta inclusiva, bem como maior investimento por parte da SEMED na formação continuada desses professores, a fim de auxiliá-los na difícil, mas não impossível tarefa de proporcionar igualdade de participação ao aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

A caminhada para a concretização deste trabalho foi árdua, cheia de compromissos e responsabilidades alheias à pesquisa, mas a vontade de continuar foi maior ainda, pois não há vitória a ser comemorada sem que existam as dificuldades para alcançá-las.

Chegamos ao final das nossas considerações na certeza de que o caminho já começou a ser percorrido, mas que ainda permanece o desafio de buscar mais, dada a complexidade que a temática das práticas pedagógicas inclusivas em Educação Física aborda. Reconhecemos que há avanços do ponto vista legal, mais ainda há muito que ser feito para que a inclusão escolar se efetive de fato.

Esperamos que este estudo possa contribuir com o trabalho dos professores de Educação Física Escolar, em particular os que fazem parte do corpo docente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus, assim como para os alunos com deficiência que direta ou indiretamente foram, e ainda são, os responsáveis pela busca por mais conhecimento e pelas mudanças nas nossas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião; DUARTE, Édison. **Educação Inclusiva**: um estudo na área de Educação Física. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, maio/ago. 2005.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória, ES: GM, 2009.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Atividade física e diferença significativa/deficiência: questões psicossociais remetidas à inclusão/convívio pleno. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada**. Curitiba, 2001.
- AMARAL, Álvaro César; BORGES, Heloisa da Silva. Educação Especial: aplicabilidade das propostas preconizadas nas legislações. In: **Construindo conhecimento em Educação Especial**. TREVISAN, Patrícia Fantinel; CARREGARI, Júlio (Org). 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2011.
- ANACHE, Alexandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: **Educação Especial**: diálogo com a pluralidade. BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- ANDRIOTTI, Viviane; AQUINO, Líbia Maria Serpa. **Brinquedoteca**: o lúdico no ensino e na aprendizagem. Guaíba 2006. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2006/artigos/pedagogia/125.pdf>. Acesso em: 27 jul 2017.
- ANJOS, Jairo Alves. **A importância das atividades lúdicas nas aulas de educação física no processo ensino aprendizagem**. Artigo. 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6970/1/2013_JairoAlvesdosAnjos.pdf. Acesso em: 7ago 2017.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades especiais. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 13 mar 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 13 mar 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília**: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 13 mar 2017.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 13 mar 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 7 out 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 7 out 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 7 out 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 7 out 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. Carlo Alberto Jamil Cury. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/.../16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 7 out 2016.

_____. Lei Brasileira de Inclusão. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 7 out 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

_____. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes regulares**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **A nova LDB e a Educação Especial**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

_____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CAUDAS, Aulete. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CIDADE, Ruth Eugênia, FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002.

CHICON, José Francisco. Educação Física na escola: caminhos para a Inclusão. In: **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.). São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.

_____. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2 ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo. Cortez, 2000.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. In: **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. A comunicação alternativa e ampliada no contexto escolar: uma via de acesso à inclusão de alunos com paralisia cerebral. In: **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DAINEZ, Débora. A formação da criança com deficiência intelectual nas condições da educação inclusiva: algumas considerações. In: **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. MONTEIRO, Maria Inês Bacelar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. (Org.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DRAGO, Rogério. O bebê com deficiência na educação infantil: perspectivas inclusivas. In: **Estudantes com necessidades especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FALKENBACH, Atos Prinz et al. A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física com a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola comum. In: **Inclusão**: perspectivas para as áreas de educação física, saúde e educação. FALKENBACH, Atos Prinz (Org.). Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

FIORANTE, Fábio Baccin. **Educação Física Escolar**: jogar é preciso. Dissertação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdigi/aluno/down.php?cod=421>>. Acesso em: 28 jul 2017.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática na educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: Contribuições Vygotskianas. **Ponto de Vista**, Revista de Educação e Processos Inclusivos, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519>>. Acesso em: 21 nov 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: **Educação Especial: diálogo com a pluralidade**. BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA E BANCOS DE DADOS DA LÍNGUA PORTUGUESA S/C LTDA. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: **Caminhos pedagógicos da educação especial**. GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org). 8 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos e brincadeiras: tempo, espaço e diversidade**. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos. (Org.). São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LENZI, Lúcia Helena Corrêa. Ressignificando jogos nas aulas de educação física, a partir das ideias de Vygotsky, **Revista Motrivivência**. Dezembro, 1996.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima. Pesquisas e experiências com a educação física no contexto das práticas pedagógicas: escolar e não escolar. In: **Práticas pedagógicas**

e pesquisa em educação física escolar inclusiva. CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (Org.). Vitória, ES: EDUFES, 2011.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente à inclusão de alunos com deficiência.** Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <www.btdt.ufscar.br>. Acesso em: 4 abr 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar:** O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. Editora UHJF, 2001.

MARTINS, Ida Carneiro; GAIO, Roberta. Educação infantil e inclusão: todo mundo está brincando... eu também posso? In: **Educação física inclusiva na educação básica:** reflexões, propostas e ações. GIMENEZ, Roberto; FREITAS, Alessandro de. (Org.). Curitiba, PR: CRV, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. Artigo. **Revista Educación y Pedagogía**, 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>>. Acesso em: 14 mar 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte:** o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza et al.(Org.). Editora Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.

MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais.** Campinas. São Paulo: Papyrus, 2001.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza et al.(Org.). Editora Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, 1999. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>>. Acesso em: 8 jan 2017.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e Saúde.** Direção Geral da Saúde, Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 18 ago 2017.

ONRUBIA, Xavier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: **O construtivismo na sala de aula.** COLL. César et al. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. MANTOAN, Maria Teresa Égler; PIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

RODRIGUES, David. **A educação física perante a educação inclusiva:** reflexões conceituais e metodológicas. Artigo. 2006. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>>. Acesso em: 9 out 2017.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisângela André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>>. Acesso em: 8 jan 2017.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades.** 2008. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf>. Acesso em: 27 jun de 2017.

RUBINSTEIN, Sofia. Actitudes hacia la discapacidad y su implicancia con la educación física inclusiva. In: **Educação física inclusiva:** perspectivas para além da deficiência. SOUZA, Rita de Cássia Santos et al (Org.). São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEABRA JUNIOR, Luiz. **Educação física e inclusão educacional**: entender para atender. Campinas, SP: 2012. Tese. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275012/1/SeabraJunior_Luiz_D.pdf>. Acesso em: 4 abr 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Educação Física**: conhecimento teórico x prática pedagógica. _____. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2002.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS: FACE/UFRGS, 1999. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 22 set 2016.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 7 out 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Livro Editora, 2007.

VICTOR, Sonia Lopes. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de Educação Infantil. In: **Educação Especial**: diálogo com a pluralidade. BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas**: Tomo V. Fundamentos de defectología. Madrid, 1997.

_____. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICK, Joseph P. Educação Física e Esportes Adaptados. 3. Ed. Barueri: Manole, 2004.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa “**As atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva**” sob a responsabilidade da pesquisadora **Romina Karla da Silva Michiles**, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, localizado na Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado – CEP:69077-000, contato (92) 3236-5054, e-mail romina.michiles@gmail.com, sob a orientação do **Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros**, Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, PPGE (92) 3305-1181, ramal1785, contato (92) 8155-0840, e-mail: dr.joaoluizbarros@gmail.com.

A pesquisa tem por objetivo geral: analisar a prática pedagógica do professor de educação física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino regular, relacionando o suas concepções sobre o lúdico e o modo como o professor de educação física desenvolve sua prática pedagógica com vistas à educação inclusiva, e como objetivos específicos: averiguar as concepções dos professores de Educação Física sobre o lúdico e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares; e identificar as atividades lúdicas que são desenvolvidas na rotina escolar.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista (com gravador de voz) e observação das aulas (com a utilização de diário de campo). A divulgação dos dados será feita de maneira codificada evitando a sua identificação.

Toda pesquisa envolvendo os seres humanos envolve riscos. Se a senhor se sentir constrangido com as perguntas e as observações, a pesquisa será interrompida e só retornará se o senhor desejar. Se o senhor não se recuperar, podemos encaminhá-lo a uma clínica para acompanhamento psicológico. Se houver qualquer dano/prejuízo causado pela pesquisa, será assegurado, mediante criteriosa

comprovação, indenização de acordo com o prejuízo, ficando esta indenização a cargo dos pesquisadores. Não publicaremos seu nome, de maneira que a confidencialidade e a privacidade serão garantidas. Estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.” (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). O senhor tem direito a ressarcimento caso existam despesas relacionadas a pesquisa. Salienta-se que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a "transporte" e "alimentação", mas a tudo o que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 446 de 2012).

A entrevista com o senhor professor será realizada individualmente, no interior da escola, em uma sala disponibilizada pelo gestor escolar, de modo que não ocorra nenhuma interferência por parte dos alunos ou funcionários da escola. As observações das aulas não terão nenhuma interferência por parte da pesquisadora e que não sofrerá qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Os dados coletados serão destacados nos eixos de análise estabelecidos no corpo do projeto de pesquisa enfatizando as falas dos professores e as anotações do diário de campo sobre as observações das atividades práticas desenvolvidas pelos mesmos, procurando respeitar o contexto pesquisado. Posteriormente, serão confrontados os dados empíricos aos científicos por meio de diferentes abordagens fundamentadas nos estudos realizados por diversos autores acerca da temática de estudo, de modo a consolidar esta pesquisa como um trabalho científico.

Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para a discussão acerca da Educação Física no contexto escolar inclusivo e o papel do professor nesse processo. Com relação aos benefícios advindos do resultado da pesquisa, espera-se que professores, gestores, equipe técnica e pedagógica da SEMED, reflitam sobre a necessidade de se investir nos professores em exercício e que estes, em particular os professores de Educação Física, peça fundamental no processo de inclusão, reflitam sua prática pedagógica, procurem estabelecer uma relação com as teorias que fundamentam seu trabalho para que possam trazer novas maneiras e possibilidades de ensinar que contemplem o real significado da inclusão escolar, contribuindo para uma formação mais humana de todos os alunos, tenham eles deficiência ou não.

Se, depois de consentir sua participação, desistir de continuar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes

ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV. 3.f, IV. 5.d, este documento foi elaborado em duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora, e as folhas foram numeradas.

Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a pesquisadora por meio do número (92)98805-0904, e-mail romina.michiles@gmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus – EEM, Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep@ufam.edu.br.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informado(a) o sobre a pesquisa intitulada **“As atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva”**, que será desenvolvida pela pós-graduanda Romina Karla da Silva Michiles, inscrita no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, vinculada à linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, e sob a orientação do Professor Doutor João Luiz da Costa Barros.

Declaro que fui informado quanto aos objetivos geral e específico, bem como dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Compreendendo a importância da minha participação neste trabalho, concordo em participar e permito que obtenha fotografias/ou gravações de minha pessoa e minhas atividades docentes para fins de pesquisa científica, sabendo que terei resguardado o sigilo e identidade pessoal, assim como terei a liberdade de desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que acreditar ser conveniente.

Manaus, _____ de _____ de 2017.

Professor Participante

Professor Pesquisador

Impressão Dactiloscópica

Professor Orientador

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

Solicito a sua autorização para que o(a) Menor _____ sob sua responsabilidade, participe de forma voluntária da pesquisa intitulada **“As atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Romina Karla da Silva Michiles**, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, localizado na Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado – CEP:69077-000, contato (92) 3236-5054, e-mail romina.michiles@gmail.com, sob a orientação do **Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros**, Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, PPGE (92) 3305-1181, ramal1785, contato (92) 8155-0840, e-mail: dr.joaoluizbarros@gmail.com.

A pesquisa tem por objetivo geral analisar a prática pedagógica do professor de educação física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino regular, relacionando suas concepções sobre o lúdico e o modo como o professor de Educação Física desenvolve sua prática pedagógica com vistas à educação inclusiva, e como objetivos específicos averiguar as concepções dos professores de Educação Física sobre o lúdico e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares; e identificar as atividades lúdicas que são desenvolvidas na rotina escolar.

O foco desta pesquisa centra-se na prática pedagógica do professor de Educação Física. As aulas serão observadas seguindo um roteiro pré-estabelecido. As observações terão a finalidade de compreender o modo como os professores trabalham o lúdico em suas aulas e como relacionam seus conteúdos à perspectiva da educação inclusiva. Durante as observações, não haverá qualquer interferência por parte da pesquisadora.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos. Nas observações, as imagens dos alunos serão preservadas respeitando o que reza o artigo 17 do Estatuto da Criança e Adolescente²⁷. Caso algum aluno se sinta constrangido, a pesquisadora assegurará ao(à) senhor(a) e ao(à) seu(sua) filho(a) que a pesquisa terá um caráter especificamente científico, garantindo confidencialidade e privacidade na pesquisa, na qual a identidade de seu(sua) filho(a) não será divulgada em nenhum momento da pesquisa.

O(a) senhor(a) não terá nenhuma despesa com seu(sua) filho(a) e caso tenha, será garantido o ressarcimento de eventuais despesas, como transporte, alimentação e o que for necessário para a realização da pesquisa (item IV.3.g, da Resolução CNS nº 466/12). Os valores decorrentes das despesas serão repassados ao(à) senhor(a) por meio de depósito bancário ou pagamento direto do valor em dinheiro mediante gastos comprovados por meio de notas fiscais. Será assegurado também assistência integral gratuita pela instituição que acolhe esta pesquisa, pelos possíveis danos causados ao(à) seu(sua) filho(a), sejam eles físico, psíquico, moral, intelectual ou cultural, assegurando, de fato, o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano ao aluno, causado pela pesquisa. (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas as identidades não serão divulgadas, sendo mantidas em absoluto sigilo.

Se o(a) senhor(a) consentir a filmagem de seu(sua) filho(a), estará contribuindo para a discussão e reflexão acerca da Educação Física no contexto escolar inclusivo e do papel do professor nesse processo. Os benefícios advindos desta pesquisa contribuirão para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e para que essas práticas contemplem o real significado da inclusão escolar, contribuindo para uma formação mais humana e uma educação de qualidade e inclusiva.

Se depois de consentir autorização, o(a) senhor(a) desistir de colaborar com a pesquisa, o(a) senhor(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa ou à criança.

²⁷ Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetivos pessoais (BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. Ministério da Saúde, 2006 p. 13).

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV. 3.f, IV.5.d, este documento foi elaborado em duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora, e as folhas foram numeradas.

Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a pesquisadora por meio do número (92)98805-0904, e-mail romina.michiles@gmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus – EEM, Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep@ufam.edu.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, fui informado(a) o sobre a pesquisa intitulada **“As atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva”**, que será desenvolvida pela pós-graduanda Romina Karla da Silva Michiles, inscrita no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação do Professor Doutor João Luiz da Costa Barros.

Declaro que fui informado quanto aos objetivos geral e específico, bem como dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Compreendendo a importância deste estudo e do meu consentimento, concordo em participar e permito que sejam realizadas fotos de meu(minha) filho(a), para fins de pesquisa científica, sabendo que terei resguardado o sigilo e identidade pessoal de meu(minha) filho(a), assim como terei a liberdade de desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que acreditar ser conveniente.

Este documento será emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a).

Manaus, _____ de _____ de 2017.

Professor participante

Professor pesquisador

Professor Orientador

Impressão Dactiloscópica

APÊNCIDE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nome:	Data de Nasc.
Formação Acadêmica:	Ano de conclusão:
Instituição de ensino:	
Possui Pós-Gaduação? () Sim () Não	
Se sim, qual:	
Qual nível? () Especialização () Mestrado () Doutorado	
Tempo de atuação na área escolar:	
Tempo de atuação com alunos com deficiência no ensino regular:	
Ministra aula para alunos com:	
() deficiência física () deficiência intelectual () deficiência visual	
() deficiência auditiva () deficiência visual () múltiplas deficiências	
Espaço físico destinado às aulas de Educação Física:	
() quadra coberta () quadra descoberta () pátio() área descoberta	
() total falta de espaço () outros: _____	

2. QUESTÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. O que você entende sobre educação inclusiva?
2. Como você concebe a inclusão de alunos com deficiência na escola e na sala regular?
3. Você acredita na inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física?
4. Qual seu entendimento sobre as políticas de inclusão?
5. Como você definiria deficiência?

3. QUESTÕES RELACIONADAS ATIVIDADES LÚDICAS

1. Quais os tipos de jogos e brincadeiras que você trabalha nas aulas de Educação Física?
2. Qual a sua opinião sobre a participação de alunos com deficiência nas aulas

de Educação Física?

- . 3. Qual papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança?
- . 4. Você considera que a sua atuação como professor de Educação Física favorece a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas?
- . 5. Que ações/estratégias você tem utilizado para favorecer a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas?
- . 6. Na sua prática docente, quais condições você considera que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas regulares? De que modo?
- . 7. O que você acredita ser necessário para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física se efetive de fato?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. AÇÕES DO PROFESSOR FRENTE AOS ALUNOS

- Recepção e acolhimento aos alunos
- Interesse pela participação dos alunos
- Incentivo à participação e interação dos alunos
- Comunicação entre professor e alunos
- Auxílio aos alunos durante as atividades

2. ATIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Tipo de atividades (coletivas e individuais)
- Desenvolvimento da aula
- Participação do aluno com deficiência nas atividades propostas
- Materiais utilizados nas atividades
- Organização dos materiais

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO (PRÁTICAS PEDAGÓGICAS)

- Adequações dos materiais e espaços durante as atividades
- Explicação e demonstração das atividades aos alunos
- Utilização dos outros alunos para promover a interação entre eles
- Atividades que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência
- Elaboração de atividades inclusivas

APÊNDICE E**DIÁRIO DE CAMPO - OBSERVAÇÃO DA AULA**

nº _____

Escola: _____

Professor: _____

Ano e Turma: _____

Aluno(a): _____

Caracterização e Tipologia da deficiência: _____

Local da aula: _____

Alunos presentes _____ Participantes: _____ Não participantes: _____

Data: ____/ ____/ ____ Período de duração _____ às _____

Observadora: _____

1. Características físicas e ambientais da escola: condições adequadas do espaço para as aulas, acessibilidade aos banheiros e demais dependências da escola, presença de bebedouros próximos.

Informações complementares:

2. Conteúdos/ Atividades desenvolvidas: jogos e brincadeiras.

Informações complementares:

3. Ações e/ou recursos utilizados nas atividades.

Informações complementares:

4. Desenvolvimento das aulas: descrição detalhada das atividades lúdicas.

Informações complementares:

ANEXOS

ANEXO 1

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Pesquisador: ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65795917.4.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.049.386

Apresentação do Projeto:

Protocolo em segunda submissão.

Objetivo da Pesquisa:

Mantido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendido o solicitado no parecer, inserção das filmagens junto as turmas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia - retirado a questão da análise dos desenhos elaborados pelos alunos e inserido Modelo de TCLE para os responsáveis legais dos alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

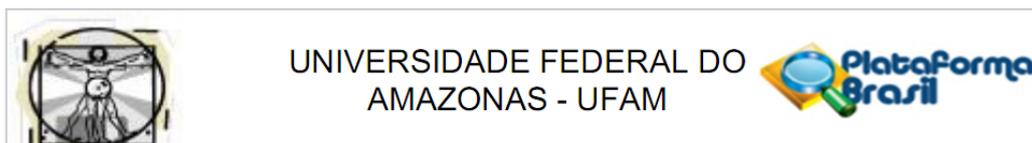
TCLE - para os responsáveis - inserido. Atendendo o parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo em segunda submissão e atende as solicitações do Parecer Consubstanciado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 2.049.386

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_877096.pdf	11/04/2017 14:43:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPARAPAIS.pdf	11/04/2017 14:42:31	ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOCORRIGIDO.pdf	11/04/2017 14:41:31	ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	09/03/2017 16:12:06	ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES	Aceito
Outros	CARTEAPRESENTACAO.pdf	09/03/2017 15:11:32	ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES	Aceito
Outros	AUTORIZACAODOGESTOESCOLAR.pdf	09/03/2017 15:08:08	ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES	Aceito
Outros	AUTORIZACAODASEMED.pdf	09/03/2017 15:07:10	ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/03/2017 08:42:31	ROMINA KARLA DA SILVA MICHILES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 06 de Maio de 2017

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br

ANEXO 2

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEMED



PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 0035/2017-SEMED/GSGE

Manaus, 30 de janeiro de 2017

Ao

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros

Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFAM

Manaus – Am.

Prezado Senhor,

Com os nossos cumprimentos, em atenção à solicitação de pesquisa para a mestranda **Romina Karla da Silva Michiles**, nas Escolas Municipais de Manaus, **Processo nº 2016/4114/4147/07936**, informamos que já foram expedidas Cartas de Apresentação em nome da acadêmica, para que compareça nas [REDACTED], a fim de realizar o levantamento de dados, conforme solicitado.

Solicitamos que, ao final da pesquisa, a mestranda nos informe os resultados dos dados coletados.

Atenciosamente,

EUZENI ARAÚJO TRAJANO
Subsecretária de Gestão Educacional

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PPGE/FACED
Recebido em:
01/02/17
Horário: _____
Assinatura: _____

ANEXO 3



MANAUS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Para: Escola Municipal [redacted]

Senhor(a) Diretor(a),

Apresentamos a Vossa Senhoria a aluna **ROMINA MICHILES**, do Curso de Mestrado da Universidade Federal do Amazonas, que está autorizada a realizar pesquisa de campo, de acordo com as normas desta Escola, sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da educação inclusiva.

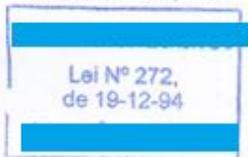
Manaus (AM), 07 de junho de 2016.

Atenciosamente,

Maria Reni Formiga
Maria Reni Formiga Carvalho
Gerente da Educação Especial

*Apresentou-se. M.
Em: 14/02/2017*

99102.6400



98064 9759 (cert.)

ANEXO 4

AUTORIZAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR



PREFEITURA DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus

AUTORIZAÇÃO

Lei Nº 272,
de 19-12-94

Para: Complexo de Educação Especial – André Vidal de Araújo

Senhora Maria Reni Formiga Carvalho – Gerente da Educação Especial

Estamos comunicando a Vossa Senhoria que a mestrand **Romina Karla da Silva Michiles**, do Curso de Pós – Graduação em Educação – UFAM, está autorizada a realizar a pesquisa de campo, de acordo com as normas desta escola, sobre a Prática Pedagógica dos professores de Educação Física dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto da Educação Inclusiva.

Solicitamos que, ao final da pesquisa, a mestrand nos informe os resultados dos dados coletados.

Manaus (AM), 14 de fevereiro de 2017

Ronmar Gomes de Souza
Gestor

RONMAR GOMES DE SOUZA
DIRETOR
PORT Nº 0690/2014 - SEMED/IGS

ANEXO 5

FICHA DE DIAGNÓSTICO INICIAL



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
 DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
 DIVISÃO DISTRITAL ZONA SUL
 ESC. MUL. SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS – EQUIPE ESCOLAR

RELATÓRIO DO DIAGNÓSTICO INICIAL/2017

ORIENTAÇÕES:

A relevância do diagnóstico inicial está em verificar as habilidades e competências já desenvolvidas pelo educando (a) em séries/anos anteriores, assim com em auxiliar o professor no conhecimento quanto ao nível da aprendizagem de seus alunos facilitando, dessa forma, a utilização de estratégias adequadas de ensino. Assim, o processo avaliativo, em sua função diagnóstica torcendo os dados para a elaboração de um plano de desenvolvimento dos conteúdos (Plano Anual) a partir da consideração dos conhecimentos prévios do aluno, bem como a existência de pré-requisitos necessários à aquisição de um novo saber. Permite ainda identificar progresso e dificuldades de alunos e professores diante do objetivo proposto.

Nesse sentido, durante o diagnóstico inicial, poderão ser utilizados os seguintes instrumentos avaliativos: avaliação oral/escrita, exercícios escritos, observação dos cadernos, produção textual, observação/registro dos aspectos comportamentais e socioafetivos, etc. E, em relação ao relatório, nele o professor deverá listar os instrumentos utilizados para avaliar, pontuar, pontuar os problemas identificados listar os nomes dos alunos infrequentes, assim como os que têm o hábito de chegarem atrasados, dos alunos que apresentam problemas de indisciplina, de cognição, de acuidade visual e/ou auditiva, bem como listar o nome do educando que identificar como possível portador de algum transtorno do desenvolvimento.

PROFESSOR(A) _____ Nº DE ALUNOS _____

ANO: _____ TURMA _____ TURNO _____ DATA ____/____/____

ANEXO 6**RESOLUÇÃO N. 011/CME/2011
APROVADA EM 21.12.2011**

Manaus, terça-feira, 24 de janeiro de 2012

DOM

Edição 2855

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**RESOLUÇÃO N. 011/CME/2011
APROVADA EM 21.12.2011**

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MANAUS, no uso de suas atribuições legais, conferidas pela Lei Municipal n. 377, de 18.12.1996 e alterada pelas Leis n. 528, de 07.04.2000 e n. 1.107, de 30.03.2007.

CONSIDERANDO o teor do Art. 12, e seus incisos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96;

CONSIDERANDO o teor do Processo n. 046/CME/2011, cujo objeto versa sobre a Reformulação do Regimento Geral de interesse da Secretaria Municipal de Educação/Manaus;

CONSIDERANDO o Parecer n. 011/CME/2011, da lavra do Conselheiro Relator Túlio de Orleans Gadelha Costa e,

CONSIDERANDO a Decisão Plenária aprovada em Sessão Extraordinária do dia 21/12/2011,

RESOLVE:

Art. 1º APROVAR, na íntegra, todos os termos do *Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus*.

Art. 2º RECOMENDAR que seja amplamente divulgado nos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

Art. 3º RECOMENDAR, ainda, que os Regimentos Internos das Escolas Municipais sejam revistos e/ou elaborados, observadas as Normas deste Regimento Geral e encaminhados para posterior apreciação e aprovação por este Conselho Municipal de Educação de Manaus.

Art. 4º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, no Diário Oficial do Município de Manaus/AM.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, em Manaus, 21 de dezembro de 2011.


ELAINE RAMOS DA SILVA
Presidente do Conselho Municipal de Educação de Manaus

REGIMENTO GERAL DAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS

**TÍTULO IV
DOS OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS
E MODALIDADES DE ENSINO**

**CAPÍTULO I
DA ORGANIZAÇÃO**

**Subseção II
Da Educação Especial**

Art. 29. A oferta da Educação Especial destina-se a estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação inclusos em classes do ensino regular e com acompanhamento paralelo especializado, fornecido e garantido pela SEMED, em consonância com a legislação vigente.

Art. 30. Os estudantes serão matriculados em classes comuns, avaliados pela Equipe Técnica Multiprofissional do Centro Municipal de Educação Especial - CMEE, que os encaminhará à sala de recursos multifuncional, de acordo com sua especificidade.

Parágrafo único. Entende-se por salas de recursos multifuncionais, os ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, destinados à oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Art. 31. As turmas de ensino regular com estudantes inclusos apresentando necessidades educacionais especiais, de acordo com a Resolução n. 010/CME/2011, serão organizadas da seguinte forma:

- I – Educação Infantil – até 20 (vinte) crianças por turma;
 - II – 1º ano do Ensino Fundamental – até 25 (vinte e cinco) crianças por turma;
 - III – 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental – até 30 (trinta) crianças por turma.
- a) Educação Infantil:
 - 1- 0 (zero) a 11 meses – 05 (cinco) crianças;
 - 2- 1 a 2 anos – 06 (seis) crianças;
 - 3- 3 anos – 12 (doze) crianças.
 - b) Ensino Fundamental:
 - 1- 1º, 2º e 3º anos – 20 (vinte) estudantes;
 - 2- 4º e 5º anos – 25 (vinte e cinco) estudantes;
 - 3- 6º ao 9º anos – 30 (trinta) estudantes.

Art. 32. As turmas regulares receberão no máximo 02 (dois) estudantes que apresentem o mesmo tipo de deficiência.

Art. 33. Para atuar nas salas comuns e de recursos multifuncionais, é exigida do professor formação inicial em Pedagogia, Normal Superior e continuada em serviço na respectiva área da Educação Especial.

Art. 34. Para o Atendimento Educacional Especializado a unidade de ensino deverá se organizar de forma a:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem na classe regular;
- II – garantir a transversalidade das ações da Educação Especial na classe regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino–aprendizagem;
- IV – assegurar a articulação das ações pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado e em classe regular;

V – igualdade de tratamento, dispensado na inserção aos benefícios oportunizados pelos programas sociais suplementares.

Parágrafo único. A unidade de ensino detalhará no seu Regimento Interno o atendimento destinado aos estudantes com deficiências de acordo com as orientações emanadas do CMEE.