

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NARRATIVAS E INCLUSÃO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: NARRATIVES AND INCLUSION IN A HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

Sabrina da Silva Machado Trento¹
Michell Pedruzzi Mendes Araújo²
Rogério Drago³

RESUMO: Este estudo surgiu após a constatação de que os professores de educação física são conscientes da importância dessa disciplina para os alunos com deficiência e que, embora tenham muita experiência na área escolar, ainda não se sentem preparados para atender esses sujeitos na perspectiva da inclusão. Sendo assim, tendo em vista que atender à política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem sido um dos maiores desafios contemporâneos e complexos que se tem enfrentado nas escolas, este artigo tem como o objetivo de analisar o processo de inclusão nas aulas de educação física pela óptica dos próprios sujeitos do processo: os alunos público-alvo da educação especial. Entende-se que esses sujeitos possuem valores, crenças e opiniões formuladas sobre a Educação Física Escolar e Inclusão que devem ser levados em consideração, de forma a alcançar uma prática pedagógica que realmente promova a inclusão. Para tanto, foi desenvolvido um estudo exploratório, de natureza qualitativa, e entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro alunos (Síndrome de Down, deficiência física e intelectual oriunda de paralisia cerebral, deficiência visual e deficiência auditiva). Para compreender os diálogos realizados com os referidos alunos no que tange às suas vivências no decorrer das aulas de educação física, recorreu-se aos pressupostos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski. Como resultados deste estudo, destacam-se os alunos sujeitos deste estudo que foram frequentemente alvo de discriminação, rejeição e exclusão por parte de seus colegas e de alguns profissionais da educação, a existência de infraestrutura inadequada para atender e garantir o livre acesso dos alunos com deficiência e o processo de inclusão quanto à educação física escolar, o qual ainda encontra dificuldades para se efetivar na realidade pesquisada.

Palavras-chave: Educação física. Educação inclusiva. Alunos com deficiência.

¹ Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Serra-ES, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão-GEPEI-UFES. E-mail: sasa.smachado@hotmail.com

² Professor de Ciências e de Biologia da rede Estadual do Espírito Santo e do curso de Pedagogia da Faculdade Multivix/ES, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão-GEPEI-UFES. E-mail: michellpedruzzi@yahoo.com.br

³ Professor associado do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, onde coordena o GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão. Doutor em Ciências Humanas – Educação pela PUC-Rio. E-mail: rogerio.drago@gmail.com

Abstract: The present study came after the observation that physical education teachers are aware of the importance of this discipline for students with disabilities, and that although they have a lot of experience in the school area, they still do not feel prepared to attend these subjects in the perspective of inclusion. Therefore, considering that attending to the politics of special education in the perspective of inclusive education has been one of the greatest contemporary and complex challenges that has been faced in schools, this study arises with the objective of analyzing the process of inclusion in the classes of physical education from the perspective of the subjects of the process: the target audience of special education. We understand that these subjects have values, beliefs and opinions formulated about Physical Education and Inclusion that should be taken into account if we intend to achieve a pedagogical practice that really promotes inclusion. For that, an exploratory study of a qualitative nature was developed, and semi-structured interviews were carried out with four students (Down Syndrome, physical and intellectual disability resulting from cerebral palsy, visual impairment and hearing impairment). In order to understand the dialogues with the said students regarding their experiences during the physical education classes, the assumptions of the socio-historical perspective of Vygotsky were used. As a result of this study, the following are highlighted: students in this study frequently suffered discrimination, rejection and exclusion by their colleagues and some education professionals; the existence of inadequate infrastructure to achieve and guarantee the free access of students with disabilities; the inclusion process, in relation to school physical education, still finds difficulties to be effective in the researched reality.

Keywords: Physical education. Inclusive education. Students with disabilities.

Introdução

Este estudo trata do processo de inclusão nas aulas de educação física pela óptica dos próprios sujeitos do processo: os alunos público-alvo da educação especial. A pesquisa surgiu após a constatação de que os professores de educação física estão conscientes da importância dessa disciplina para alunos com deficiência e que, embora tenham muita experiência na área escolar, ainda não se sentem preparados para atender esses sujeitos na perspectiva da inclusão. Sendo assim, atender à política da inclusão tem sido um dos problemas contemporâneos mais importantes e complexos que temos enfrentado nas escolas.

Em linhas gerais, podem-se constatar vários estudos relacionados à Educação Física Escolar e Inclusão, que geralmente apontam estatísticas, dados, mapeamentos, dispositivos legais, políticas, ações ou programas de inclusão. No entanto, este estudo destaca as contribuições da perspectiva sócio-histórica, nas proposições de Vigotski⁴, em uma tentativa

⁴ Adotamos esta grafia por representar a transliteração mais próxima da língua portuguesa. No entanto, nas referências, mantemos a grafia utilizada nas obras, respeitando a transliteração adotada pelos tradutores.

de analisar e compreender os diálogos realizados com alunos com deficiência no que tange às suas vivências no decorrer das aulas de educação física.

Entendemos que os sujeitos possuem valores, crenças, seus pontos de vista e opiniões formuladas sobre a Educação Física Escolar e Inclusão e precisam ser consideradas no contexto educacional. Nesse ínterim, cabe destacar que objetivo geral do estudo é analisar o processo de inclusão nas aulas de educação física com base nas narrativas dos alunos público-alvo da educação especial. Para atingirmos esse objetivo, desenvolvemos um estudo exploratório imerso na matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Referencial teórico

Esta pesquisa apoia-se epistemologicamente nas contribuições da perspectiva sócio-histórica, tendo Vigotski como principal teórico, em uma tentativa de analisar e compreender os diálogos realizados com alunos com deficiência no que concerne às suas vivências no decorrer das aulas de educação física. O materialismo dialético, que sustenta essa perspectiva, possibilita a ampliação do nosso conhecimento acerca dos processos educacionais. Desse modo, tem-se uma visão do meio ambiente constituído por contextos culturais e históricos em constante transformação, que moldam os seres biológicos, constituindo-os em seres culturais, tais como aqueles que possuem alguma deficiência (VIGOTSKI, 1999).

A perspectiva sócio-histórica potencializa o desenvolvimento deste estudo, haja vista que compreendemos a escola como um espaço favorável à mediação, à ocorrência das relações dialógicas eu-outro, ao desenvolvimento da linguagem, à mediação semiótica e à valorização de um ser subjetivo cuja constituição identitária ocorre na coletividade. Nesse ínterim, Vigotski e seus interlocutores possibilitam uma análise dos processos que ocorrem entre os sujeitos integrantes do espaço escolar, mediante a compreensão do contexto social e cultural em que estão inseridos. Nesse contexto, entendemos que “[...] toda educação é de natureza social, queira-o ou não” (VIGOTSKI, 2001, p. 63).

Ao adotarmos essa perspectiva, advogamos que o ser humano pode ser educado e reeducado por meio de uma correspondente interferência social (VIGOTSKI, 2001). “Neste caso, o próprio indivíduo não pode ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 2001, p. 284).

Metodologia

Para analisar o processo de inclusão nas aulas de educação física escolar, desenvolveu-se um estudo exploratório, de natureza qualitativa, e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos (Síndrome de Down, deficiência física e intelectual oriunda de paralisia cerebral, deficiência visual e deficiência auditiva), matriculados no ensino regular do município da Serra-ES, dos quais dois sujeitos do sexo masculino e dois do sexo feminino, na faixa etária entre 8 e 19 anos.

A realização desse estudo processou-se basicamente por meio de dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e anamnese.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os próprios sujeitos protagonistas da pesquisa, a fim de obter declarações deles pautadas em suas vivências e percepções ante as especificidades das aulas de educação física escolar, cuja realização ocorreu nas respectivas escolas de cada sujeito, com datas e horários previamente estabelecidos. Foram registradas por meio de um aparelho gravador e duraram aproximadamente 30 minutos.

A entrevista contou com 12 questões pertinentes às vivências desses alunos no âmbito escolar, enfatizando principalmente as aulas de educação física escolar, e a análise das narrativas dos alunos sobre o processo inclusivo ocorreu à luz da perspectiva sócio-histórica nas proposições de Vigotski.

Já a anamnese foi aplicada pelos próprios pesquisadores com o auxílio dos pais dos protagonistas deste estudo e utilizada no intuito de averiguar dados primordiais fornecidos pelos próprios sujeitos e analisar e compreender melhor cada caso, ou seja, a deficiência, as dificuldades e as principais características comportamentais de cada sujeito.

A anamnese aplicada aos pais foi realizada nas respectivas escolas de cada protagonista, porém após a realização de cada entrevista semiestruturada, ou seja, nas mesmas datas em que seus filhos dialogaram com os pesquisadores, mas em horários diferenciados. Dessa maneira, durante a realização da entrevista semiestruturada e anamnese, não houve contato nem interferência dos protagonistas da pesquisa com os respectivos responsáveis, ou vice-versa. Enfim, para a realização da anamnese também utilizamos um aparelho gravador. Cada anamnese durou aproximadamente 30 minutos.

Nesse ínterim, os sujeitos deste estudo compreenderam quatro alunos com deficiência (Síndrome de Down; Deficiência física e intelectual oriunda de Paralisia Cerebral; Deficiência

Visual e Deficiência Auditiva), todos devidamente matriculados na rede regular de ensino, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, na faixa etária entre 8 e 19 anos. São sujeitos que se submetem à prática da educação física no ensino fundamental e médio (a 2.^a série⁵ do ensino fundamental, o 2.^o ano do ensino médio, a 8.^a série do ensino fundamental e a 4.^a série do ensino fundamental) em quatro escolas localizadas no município da Serra, Espírito Santo, duas de rede particular e outras duas de rede pública: uma de rede municipal e outra de rede estadual.

A escolha desses alunos ocorreu porque estão regularmente matriculados na rede regular de ensino e apresentam diferentes deficiências entre si. Compreendemos que a pluralidade de deficiências poderá revelar, neste estudo, situações problemas, singularidades, resistências, acertos e erros que possivelmente enriquecerão o escopo deste trabalho. Enfim, assim se configurou o grupo de alunos protagonistas desta pesquisa, cada qual com a sua singularidade ou deficiência: síndrome de Down; deficiência física e intelectual oriunda de paralisia cerebral; deficiência visual e deficiência auditiva.

A análise dos dados

Em se tratando das políticas educacionais inclusivas e das formas de atuação do profissional de educação física escolar, torna-se indispensável considerar a necessidade de construir um espaço de interlocução com os alunos público-alvo da educação especial, objetivando assim, por meio de seus relatos, perspectivas, percepções e anseios, o enriquecimento e a transformação das práticas pedagógicas.

Lovisoló (1995, p. 42) salienta que “[...] os alunos [...] também possuem seus pontos de vista e opiniões formuladas [...] e devem ser levados em alta consideração se pretendemos alcançar algum grau de consenso [...] ou de ‘propostas’, para a ação educacional [...]”.

De acordo com Pérez et al. (2001, p. 88), “isso implica pensar na sala de aula como um espaço plural que congrega diferentes sujeitos e diferentes culturas, que traduzem diferentes formas de organizar o real e responder aos desafios da vida cotidiana”.

Nessa perspectiva, entende-se que os referidos sujeitos possuem valores, crenças, seus pontos de vista e opiniões formuladas sobre a Educação Física Escolar e Inclusão e que precisam ser considerados no contexto educacional.

⁵ No contexto de coleta de dados dessa pesquisa, nas escolas das redes estadual e municipal da Serra-ES, havia ocorrência concomitante de turmas de ensino fundamental de 8 anos e 9 anos. As turmas do ensino fundamental que pesquisamos ainda recebiam a nomenclatura antiga “série”.

Sendo assim, este espaço foi destinado para que seja explicitada a pluralidade de vozes existentes dos alunos público-alvo da educação especial em suas percepções, vivências e experiências por meio das aulas de educação física:

Ao analisar as respostas para a **questão 1** – “Você frequenta a escola normalmente? Por quê?” –, todos os alunos, independentemente das dificuldades e suas deficiências, responderam positivamente à questão, ressaltando a importância da busca do conhecimento. As narrativas revelaram o valor social dado ao ensino normativo, o qual também pode ser considerado fruto de uma longa luta social e de sensibilização das pessoas em prol da inclusão, ou seja, de que todos, independentemente das dificuldades, tenham acesso à norma culta, à cultura, à apropriação do saber, ferramenta fundamental de luta pelo exercício da cidadania plena.

Ao considerarmos a longa trajetória percorrida pela sociedade para o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, aparentemente inauguramos hoje um novo tempo: independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, deparamo-nos com esses sujeitos matriculados no ensino comum.

Inspirados em Vigotski (2003), entendemos que, em épocas passadas, aquele considerado “inválido” ou com defeito era excluído da vida coletiva; sua função social se reduzia exclusivamente a uma existência parasitária, que dependia da compaixão alheia; de forma diferente, hoje defendemos que os sujeitos com deficiência participem da vida comum plenamente.

Nas respostas para a **questão 2** – “Como é o seu convívio na escola com os professores? Com os funcionários? Com os colegas?” –, somente o aluno com síndrome de Down revelou seu descontentamento com sua professora, quando disse: “*é muito brava*”. Os demais entrevistados mostraram-se satisfeitos em seu convívio escolar.

Tendo em vista as referidas narrativas, a escola, de modo geral, deveria constituir um espaço privilegiado que permitisse à criança revelar e afirmar, por meio de trocas efetivas e significativas, tanto a sua identidade individual quanto aquela do grupo ao qual pertence. Desse modo, contribuiria por meio da criação de um espaço apropriado de interação, para a inclusão social da criança.

No que diz respeito às respostas para a **questão 3** – “A escola em que estuda atende suas reais necessidades?” –, somente o aluno com paralisia cerebral respondeu negativamente à questão, apontando a presença de barreiras arquitetônicas como uma problemática. Os demais alunos revelaram que a escola em que estudam atende suas necessidades.

Tal como preconizado nas diretrizes que sustentam os pressupostos inclusivos, a legislação brasileira, por meio de seus dispositivos legais e político-filosóficos, posiciona-se pelo atendimento dos alunos público-alvo da educação especial preferencialmente em salas e escolas regulares, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Porém, há que se considerar que, para implementar uma política de inclusão num espaço educacional, não basta ampliar vagas para esses sujeitos; não implica somente atitudes com o intuito de garantir o acesso deste alunado, inserir fisicamente este ou aquele aluno nesta ou naquela turma e remover certas barreiras arquitetônicas: a inclusão é mais que ter rampas e banheiros adaptados, ou seja, além das barreiras arquitetônicas, as barreiras atitudinais, geralmente provenientes de um olhar para a deficiência como incapacidade, podem acarretar entraves e impedir que os alunos com deficiência se tornem participantes ativos e autônomos.

Em se tratando das respostas para a **questão 4** – Como é o seu desempenho escolar? –, o aluno com síndrome de Down revelou, mesmo que superficialmente, que não enfrenta dificuldades. Já os demais alunos revelaram o contrário: o aluno com paralisia cerebral revelou: “*cheguei a ficar de recuperação em matemática, física e química*”; a aluna com deficiência visual apontou que está com dificuldades em história, mas “*nas outras disciplinas estou indo bem*”; e a aluna com deficiência auditiva apontou que está estudando, aprendendo, porém, está “*com dificuldades*”.

Para Vigotski (1999, p. 115), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam”. Segundo o referido autor, esse processo de mediação permite que a criança aprenda e se desenvolva. Desse modo, é crucial que a escola possibilite aos alunos com (e sem) deficiência práticas pedagógicas que facilitem processos intencionais de interação social e a mediação entre indivíduos experientes e inexperientes. Tal movimento é imprescindível e extremamente benéfico para todos os alunos, pois valorizar a diversidade humana também é uma tarefa vital para a instituição escola.

No que se refere a análise das respostas à **questão 5** – Você participa das aulas de educação física? Por quê? –, notou-se que todos os sujeitos responderam afirmativamente à questão, porém alegaram que participam das aulas de educação física pelos mais variados motivos: o aluno com síndrome de Down apontou que é “*por causa do gol*”; o aluno com paralisia cerebral afirmou: “*é pra mim me desenvolver*”; já a aluna com deficiência visual respondeu: “*porque eu posso me divertir*”; e, finalmente, a aluna com deficiência auditiva

disse que participar das aulas de educação física “*serve para a gente descansar um pouco daquilo que a gente faz na sala de aula. Ai a gente para pra brincar um pouco*”.

A percepção revelada pelo aluno com paralisia cerebral, quando mencionou a palavra “*desenvolver*”, pode estar associada ao impacto da prática da educação física na qualidade de vida, saúde e bem-estar. Já quando a aluna com deficiência visual referiu-se a “*divertir*” e a aluna com deficiência auditiva a “*brincar*”, a percepção delas evidencia o carácter catártico que a prática das aulas de educação física pode promover, ou seja, momentos agradáveis de descontração e libertação de sentimentos ou tensões contidas, conforme aponta o estudo de Neves (2004).

Nesse contexto, entre as diversas abordagens para o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, a educação física escolar pode contribuir eficazmente para o seu desenvolvimento, oferecendo-lhes oportunidades de lidar com regras, cooperação, valores sociais, entre outros, imprescindíveis à vida em sociedade.

Segundo as respostas à **questão 6** – O que você mais gosta de fazer nas aulas de educação física? Por quê? –, constatou-se que os sujeitos do sexo masculino, independentemente da necessidade educacional especial, preferiam jogar futebol, porém atribuíram a essa preferência os mais variados motivos: o aluno com síndrome de Down apontou que é “*porque faz gol*”; já o aluno com paralisia cerebral revelou que prefere o futebol “*porque é mais divertido!*”; a aluna com deficiência visual relatou: “*gosto muito de rebater [...], porque eu acho mais calmo [...]*”; finalmente, a aluna com deficiência auditiva revelou que prefere “*brincar de queimada, porque tem mais gente junto*”.

Independentemente do esporte ou atividade física apontada, todos os sujeitos revelaram prazer em participar de situações e momentos capazes de proporcionar bem-estar e diversão à coletividade. Cabe aqui apontar que esses sujeitos, apesar de suas dificuldades de relacionamento em detrimento das discriminações vivenciadas devido às suas limitações, buscam maior aproximação com seus colegas de classe por meio do brincar. Nesse caminho, estudos como os de Chicon (1999) e de Araújo e Araújo (2017) apontam a necessidade de a educação física escolar possibilitar momentos de cooperação e de verdadeira inclusão dos sujeitos com os seus pares. Assim, cabe ao professor reconhecer que a educação física é uma disciplina com grande potencial e relevância para atender indistintamente todos os alunos na busca de melhores condições de desenvolvimento.

De acordo com as respostas à **questão 7** – O que você menos gosta de fazer nas aulas de educação física? Por quê? –, a aluna com deficiência visual revelou que não gosta de jogar futebol, pois acha o esporte muito violento: *“algumas pessoas saem machucadas”*. Entretanto, os demais sujeitos responderam unanimemente que não gostam de ficar parados, sentados, ou ficar sem brincar durante as aulas de educação física. Assim, o aluno com paralisia cerebral apontou que ficar sem realizar nenhuma atividade durante as aulas de educação física *“demora muito de passar o tempo, é muito chato, é ruim!”*

Em linhas gerais, todo aluno espera ansiosamente por sua aula de educação física. No caso dos alunos com algum tipo de deficiência, justamente quando imaginam que vão movimentar-se, trabalhar coletivamente e participar ativamente das atividades propostas, deparam atividades mal elaboradas, estruturadas, baseadas nas limitações/deficiências dos alunos. Ficar muito tempo sentado recebendo comandos ou participando de uma atividade empobrecida passa a ser algo extremamente frustrante para o aluno com deficiência, ou não. Estudos como os de Chicon (1999, 2004a, 2004b, 2005), Abreu (2011), Araújo e Araújo (2017), Klippel (2013) destacam a necessidade de enfatizar a abordagem psicomotora, o jogo e o movimento nas práticas educativas, portanto, corroboram o que foi exposto anteriormente.

Dessa maneira, salientamos a importância de o professor de educação física atuar como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, promovendo e viabilizando práticas pedagógicas potencializadoras e significativas.

Nas respostas à **questão 8** – “O que mais gostaria de fazer nas aulas de educação física? Por quê?” –, os sujeitos apontaram diferentes perspectivas. O sujeito com síndrome de Down enfatizou que gostaria *“de sempre jogar bola”*, porém não citou nenhuma opção de atividade com bola, revelando a possibilidade de ser, nesse caso, segundo informações anteriores, jogador de futebol; o aluno com paralisia cerebral gostaria de *“jogar vôlei”*, pois revelou que *“é mais legal, tem mais gente pra jogar, para se divertir”*; a aluna com deficiência visual apontou que gostaria de jogar basquete, pois, segundo a informante, trata-se de *“um esporte legal”*; finalmente, a aluna com deficiência auditiva, ao generalizar, enfatizou que o que mais gostaria de fazer nas aulas de educação física: *“de sempre brincar muito com meus colegas”*.

Nesse espaço, cada sujeito revelou sua preferência por uma modalidade esportiva, atividade física ou simplesmente o brincar. Contudo, pudemos observar, por parte dos sujeitos

deste estudo, uma compreensão da importância das relações sociais e das trocas, quando revelam predileção por atividades de cunho coletivo, de práticas que enaltecem as interações sociais com os seus pares na escola, fazendo-os se sentirem aceitos e reconhecidos pelo grupo. No que se refere ao exposto, os estudos de Place e Hodge, citados por Alves e Duarte (2014, p. 2), revelam que

o aluno com deficiência ainda não se sente totalmente incluído nas aulas de educação física. A inclusão deste aluno é dependente da qualidade das interações sociais estruturadas, onde estas devem ser positivas e permitir que o mesmo se sinta aceito, reconhecido por sua capacidade de desempenhar um papel importante no grupo.

Todavia, conforme destacado no estudo de Chicon (2004a, p.130), “[...] ao longo tempo a prática pedagógica dos professores de Educação Física tem priorizado a esportivização, a aptidão físico-motora e a competição”. O referido autor também acrescenta que “isso tem contribuído para aumentar a distância da Educação Física de uma concepção de educação que valorize as relações humanas” (CHICON, 2004a, p.130).

Em contrapartida, os alunos com deficiência apontaram que é importante rever essa prática. Sendo assim, destacamos a relevância de uma proposta pedagógica inclusiva, intencional, com capacidade de propiciar o desenvolvimento integral da criança, tal como preconiza Chicon (1999, 2004a, 2004b, 2005). Contudo, é importante ressaltar que não se trata simplesmente de atendimento das preferências/interesses dos educandos. A prática pedagógica deve ser pautada por objetivos e propósitos bem definidos quanto ao que se quer alcançar, reforçar ou transformar.

Corroborando o exposto, Vigotski (1997) salienta a criação de “caminhos alternativos” e “recursos especiais”, ao lidar com o “defeito” dos alunos com deficiência. Neste caso, ao planejar sua prática pedagógica, o professor/mediador deve buscar propostas de intervenção, principalmente aquelas que despertam o interesse do aluno, mas que realmente causem impacto no processo de aprendizagem dos sujeitos e, portanto, desenvolvimento.

No que tange às respostas à **questão 9** – Você sente alguma dificuldade em participar das atividades propostas? –, os alunos pesquisados foram unânimes quando revelaram que sentem dificuldades, dependendo da atividade proposta pelo professor. Independentemente das limitações e particularidades, todos os sujeitos do estudo enfatizaram que sentem dificuldades em participar das atividades propostas. Nesse sentido, a atuação do professor de educação física é fundamental, tendo em vista que ele pode estruturar o ambiente adequado à criança, oferecendo experiências propulsoras de desenvolvimento. Apoiados em Vigotski,

(1997), advogamos que é de suma importância compreender os mecanismos de aprendizagem do aluno, pois, somente dessa maneira, deixaremos de nos fixar no déficit para favorecer as possibilidades.

Em se tratando das respostas à **questão 10** – Quando você sente dificuldades em participar da atividade proposta, o que faz? –, todos os alunos pesquisados afirmaram que desistem da atividade proposta, param de brincar, ficam sentados olhando os demais colegas jogarem, ou brincam sozinhos. Porém, é conveniente ressaltar que o aluno com paralisia cerebral apontou que fica “*mais jogando dominó, baralho, uma coisa mais calma!*”

Por outro lado, com base nas narrativas destacadas, foi possível notar que, devido às particularidades e limitações apresentadas, ao buscar participar das atividades propostas, todos os sujeitos sentiram-se impotentes e isolaram-se durante a prática da educação física escolar. Nesse contexto, Vigotski apontou que o conteúdo ensinado

na nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (1997, p. 41).

De acordo com a realidade pesquisada, observamos que o professor, ao planejar sua prática pedagógica, enfatiza as deficiências dos sujeitos ao invés de priorizar as suas possibilidades/potencialidades. Assim, acaba excluindo e segregando seus educandos. Estes, quando isolados, deixam de estabelecer relações sociais fundamentais para o seu desenvolvimento.

Por esse prisma, entendemos que as relações sociais são determinantes para o nascimento cultural do indivíduo e, por meio delas, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediante as características biológicas do sujeito, é potencializado. Portanto, asseveramos que a segregação de alunos com ou sem deficiência não pode dar bons resultados, independentemente das suas condições orgânicas (VIGOTSKI, 2000).

Ainda de acordo com Vigotski (2000), enfatizamos que as relações dialógicas “eu-outro” são capazes de promover o desenvolvimento potencial da criança. Nesse caminho, no que se refere ao âmbito educacional, cabe principalmente ao professor/mediador o papel de viabilizar vivências adequadas e de qualidade para os alunos público-alvo da educação especial.

Conforme as respostas à **questão 11** – O professor se propõe a adaptar/modificar a atividade proposta? O aluno com síndrome de Down, primeiramente, disse que o professor

modifica a atividade para que ele participe, mas rapidamente muda de ideia e diz: “*não!*”; nesse caso, mostrou-se confuso. O aluno com paralisia cerebral relatou enfaticamente: “*disso daí eu não me lembro não*”; a aluna com deficiência visual também comentou que o professor não modifica a atividade, então revelou: “*arranjo outra bola e vou brincar sozinha*”; em consonância com o exposto, a aluna com deficiência auditiva também apontou que o professor não modifica as atividades e disse: “*na maioria das vezes, meus colegas brincam e eu não!*”.

Tendo em vista a referida questão, todos os sujeitos pesquisados atribuíram respostas de cunho negativo, o que corrobora os estudos de Padilha (2017). Conforme a referida autora,

[...] quando nos referimos à adaptação das atividades nas aulas de Educação Física, esta não deve ser pensada apenas para as pessoas com deficiência, ou a partir das deficiências, mas pensando na turma como um todo e planejando de modo que as atividades sejam flexíveis e acessíveis às possibilidades de cada um. Adaptar atividades é organizá-las de modo que todos se sintam em condições de exercê-la, oferecendo alternativas de participação, desafiando os estudantes a aumentarem os níveis de desafios construindo conhecimento sobre si e o modo como se relacionam com o mundo (PADILHA, 2017, p. 32).

Sendo assim, é necessário proporcionar aos alunos com deficiência as mesmas condições de aprender dos demais alunos. Vigotski (1997) evidencia que é necessário romper com o paradigma de que o defeito significa menos falha, deficiência, limite ou fator de impedimento ao desenvolvimento. Assim, em coerência com o pensamento dialético, o autor aponta, na deficiência, a tendência ao seu contrário: a potência. Assumir a concepção de que a defeito também é potencialidade resulta em uma importante estratégia para que o professor modifique suas práticas pedagógicas. De acordo com o autor,

[...] a educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VIGOTSKI, 1997, p. 47).

Sendo assim, torna-se imprescindível que o professor de educação física, ao planejar/estruturar suas atividades, lance mão de recursos técnico-metodológicos que permitam aos alunos com deficiência superar os seus limites orgânicos ante um processo de compensação social. Nesse sentido, concordamos com Vigotski, ao dissertar que “[...] a criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua

normalidade dependem do resultado da compensação social, da formação final de toda a sua personalidade” (VIGOTSKI, 1997, p. 20).

Segundo Tani et al. (1988, p.73), “a Educação Física [Adaptada] adquire um papel importantíssimo à medida em que ela pode estruturar o ambiente adequado para a criança, oferecendo experiências, resultando numa grande auxiliar e promotora do desenvolvimento”.

Finalmente, a respeito das respostas à **questão 12** – Qual a reação de seus colegas perante a situação? Os sujeitos entrevistados atribuíram diversas falas para a questão, porém todas relataram a discriminação de seus colegas: o aluno com síndrome de Down apontou: *“eles dão tchau, brincam comigo só um pouquinho porque eu não sei fazer gol”*; já o aluno com paralisia cerebral dispôs da seguinte fala: *“olha só, os meus colegas procuram me ajudar da melhor maneira possível, entendeu?, mas só para jogar comigo dominó, baralho. Na hora de montar os times de futebol eu fico mais de fora; de lado; de longe; só olhando; observando... Jogar já não dá pra mim! É que o jogo (futebol) é muito rápido, bruto. Eu posso me machucar, cair, me ralar, quebrar um braço. É isso aí”*; a aluna com deficiência visual revelou que alguns colegas vêm para ajudá-la, mas *“alguns colegas não me deixam brincar com eles direito. O professor divide o tempo: primeiro, os meninos jogam futebol, enquanto isso, as meninas fazem os times. Na hora de fazer o time, minhas colegas preferem chamar alunas de outra turma (que estão de aula vaga!), do que me chamar pra jogar, sendo que a aula de Educação Física é minha!”*; finalmente, a aluna com deficiência auditiva enfatizou: *“eles (seus colegas) mandam a professora mandar eu sair. Eu fico sozinha. Eles não gostam de que eu seja do time deles”*.

Ao observar as narrativas, foi possível averiguar que, devido às diferenças apresentadas, todos os sujeitos já foram alvo de exclusão durante a prática da educação física escolar. Geralmente os alunos com deficiência, por apresentarem certas particularidades, limitações, ou por comumente serem diferentes em seu biotipo, são constantemente discriminados. Tais atitudes para com esses alunos costumam ser impulsionadas pela falta de conhecimento sobre as deficiências, sejam físicas, intelectuais ou sensoriais, e, em boa parte, pelo preconceito trazido de casa. Conforme afirma Vigotski (1999), a sociedade se encarrega de aumentar esse preconceito quando, ao invés de visualizar a criança como sujeito com deficiência capaz de desenvolver-se de maneira diferente, consegue enxergar apenas o defeito e a limitação. Sendo assim, o referido autor aponta a importância de favorecer que a criança, desde a idade mais tenra, sempre interaja com outras pessoas, propiciando assim desenvolver-

se, pois o meio em que a criança está inserida vai proporcionar-lhe também experiências que contribuirão para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, para que a inclusão realmente se efetive com sucesso nas realidades pesquisadas, torna-se relevante a elaboração de um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar, no intuito de sensibilizar a todos para o privilégio de conviver com pessoas diferentes, aceitar as diferenças individuais como um atributo, e não como um obstáculo, e valorizar a diversidade humana como uma forma de aprendizado, tendo em vista que os benefícios da inclusão se aplicam tanto aos alunos público-alvo da educação especial quanto aos demais colegas de turma e demais componentes da comunidade escolar.

Algumas considerações

Como parte integrante do currículo da rede regular de ensino, a educação física escolar necessita ser planejada e estruturada por meio de uma abordagem metodológica pautada na diversidade, no intuito de fornecer ao educando vastas oportunidades de desenvolvimento. Ela deve, no entanto, ser “[...] pensada sob o enfoque multicultural, visando a atender às diferenças, ou seja, promover, de fato, a inclusão de **todas** as crianças na aula”, conforme aponta Chicon (2004b, p. 57, grifo do autor).

No entanto, a proposta da inclusão escolar de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular representa um desafio para a prática dos educadores, uma vez que a determinação de uma “educação para todos” não veio acompanhada de uma formação que os preparasse para ensinar na diversidade. Sendo assim, o professor sente-se despreparado, vivenciando sentimento de insegurança, incertezas, medo e outros temores que prejudicam o desenvolvimento do trabalho educativo com esses educandos.

Esta pesquisa também apontou a existência de infraestrutura inadequada para atender e garantir o livre acesso de alguns alunos com deficiência no âmbito escolar. E, finalmente, evidenciou que o processo de inclusão em relação à educação física escolar encontra dificuldades para se efetivar nas realidades pesquisadas, dado especialmente o despreparo do corpo docente.

Apesar de a legislação brasileira, por meio de seus dispositivos legais e político-filosóficos, posicionar-se pelo atendimento dos alunos público-alvo da educação especial preferencialmente em salas e escolas de ensino regular, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, este estudo revelou que, independentemente do gênero, da idade, do

grau de escolaridade, da instituição escolar na qual estavam inseridos, pública, particular, municipal ou estadual, das particularidades ou da deficiência, os alunos sujeitos deste estudo foram frequentemente alvo de discriminação, rejeição e exclusão por parte de seus colegas e de alguns profissionais da educação.

Tendo em vista o que foi apresentado até aqui, cabe dizer que o processo de inclusão requer inúmeras mudanças, principalmente na postura de muitos professores, a desconstrução de práticas pedagógicas segregacionistas e a potencialização de ações pedagógicas que contemplem as singularidades e potencialidades de cada sujeito. Nesse sentido, vale remeter às palavras de Góes e Laplane (2002, p. 99) quando, inspiradas por Vigotski, destacam que “[...] não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”.

Em suma, enquanto os professores de educação física não compreenderem a importante função que desempenham, ao planejarem a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas aulas de educação física escolar, alunos como os sujeitos deste estudo se sentirão excluídos, rejeitados, impotentes, ociosos, olhando seus pares participando ativamente das aulas e imaginando como seria sentir a emoção de executar ativamente as atividades propostas nas aulas de educação física.

Corroborando o exposto, Drago (2011, p. 89) destaca que “[...] parte do sucesso da inclusão depende do trabalho pedagógico adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar”.

Referências

ABREU, J. R. G. **Inclusão na Educação Física Escolar**: Abrindo Novas Trilhas. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

ALVES, M. L. T; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, vol. 28, n. 2, p. 329-338, 2014.

ARAÚJO, F. Z.; ARAÚJO, M. P. M. A Criança com transtorno opositivo desafiador nas aulas de Educação Física: pressupostos inclusivos. **Linguagens, educação e sociedade**, ano 22, n. 37, jul./dez., p. 302-330, 2017.

CHICON, J. F. **Inclusão na Educação física escolar**: construindo caminhos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. (Org.). **Educação Especial**: Fundamentos para a prática pedagógica. Vitória: EDUFES-CEFD, 2004a.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: a práxis pedagógica. Vitória: ADUFES, 2004b.

CHICON, J. F. **Prática psicopedagógica em crianças com necessidades educativas especiais (NEE)**: abordagem psicomotora. Vitória: UFES, 1999.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusivas**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na Educação Física Infantil**: usos e apropriações em uma CMEI de Vitória/ES. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

LOVISOLO, H. **Educação Física: A Arte da Mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NEVES, R. **A Educação Física revisitada a partir das experiências escolares de futuros professores do 1º CEB**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd77/ef.htm>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PADILHA, L. O. **Educação Física e estudantes com deficiência**: desafios da inclusão. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

PÉREZ, C. L.; SAMPAIO, C. S.; TAVARES, M. T. Quem conta o fazer aumenta no coletivo o conhecer. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

TANI, Go. et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins fontes, 1999.

_____. **Fundamentos de Defectologia**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. Manuscrito de 1929: psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul., 2000.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins fontes, 2003.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.