

LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRO SANTOS FERREIRA

**ABORDAGENS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CONTEXTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIAS**

MIAMI, FLÓRIDA

2020

ALESSANDRO SANTOS FERREIRA

**ABORDAGENS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CONTEXTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University Internacional como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca.

MIAMI, FLÓRIDA

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP) (Biblioteca Central da
Universidade) Logos University International

Ferreira, Alessandro Santos

Abordagens da Psicomotricidade na Educação Física Escolar:
Contextos de Práticas pedagógicas Inclusivas de Estudantes com
Deficiências.

Alessandro Santos Ferreira – Miami, Flórida -2020.

Dissertação (Mestrado em Educação).

Logos University International

135 fls.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca.

1. Psicomotricidade nas Educação Física Escolar. 2. Singularidades
humanas. 3. Educação Inclusiva.

ALESSANDRO SANTOS FERREIRA

**ABORDAGENS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CONTEXTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIAS.**

O presente trabalho em nível do Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Eduardo Fofonca – Presidente da Banca
Logos University International (UniLogos)

Prof. Dr. Eduardo de Campos Garcia
Logos University International (UniLogos)

Profa. Dra. Nara Maria Bernardes Pasinato
Logos University International (UniLogos)
Instituto Federal Catarinense

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho e conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Eduardo Fofonca - Orientador

Miami, 2020

“A vida me ensinou a nunca desistir
Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir
Podem me tirar tudo que tenho
Só não podem me tirar às coisas boas que eu já
fiz pra quem eu amo.
E eu sou feliz e canto e o universo é uma
canção.
E eu vou que vou.
História, nossas histórias.
Dias de lutas, dias de glórias”.

Alexandre Magno Abrão (Chorão Charlie
Brown Jr., 2005)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concebido sabedoria, forças e coragem para transpor os desafios do dia-dia, que o curso de mestrado apresenta, e pela oportunidade de trilhar um percurso de estudos e pesquisas. Aos meus queridos pais, Marcelo e Maria (*in memoriam*), pela compreensão e fé que depositaram em mim.

A toda a minha família pela preocupação e incentivo. A Ana Paula da Silva pela confiança, companheirismo, esperança, apoio, paciência e amor nas horas mais angustiantes e aos meus queridos estudantes com deficiências ou não, pelo carinho e dedicação em minhas aulas. Também aos amigos professores da Escola de Surf da Prefeitura Municipal de São Vicente-SP e Unidade Municipal de Ensino Princesa Isabel da Prefeitura Municipal de Cubatão-SP (Escola de Educação Especial) que sempre me incentivaram.

Agradeço aos professores de Educação Física participantes da pesquisa pela atenção e confiança depositada, pois sem eles nada seria possível. Também aos professores Doutores que fizeram parte de mais uma etapa da minha formação e aos novos colegas do Mestrado.

Ao meu grande amigo professor Carlos José, que foi meu colega de turma na graduação e hoje faz parte da minha vida. Obrigado pelas discussões que certamente contribuíram para a elaboração deste trabalho e por estar perto nos momentos bons e ruins. A minha querida irmã professora Paula pela sua dedicação aos seus estudantes e sempre acreditar nesse seu irmão guerreiro da área da Educação Física.

Ao professor Dr. Eduardo Fofonca, meu orientador, que esteve presente em mais uma etapa de minha formação profissional. Obrigado professor por tanta paciência e atenção, por toda dedicação e generosidade, por dar importância mesmo às questões que parecem bobas, por dividir comigo os seus conhecimentos, por estar sempre presente, por tornar essa caminhada mais leve, por fazer com que eu seja não apenas um profissional melhor, mas acima de tudo uma pessoa melhor. A minha gratidão jamais poderá ser traduzida em palavras.

RESUMO

A partir de fundamentos teóricos associados aos desenvolvimentos da motricidade humana, o presente estudo investiga a relevância da Psicomotricidade na Educação Física Escolar e a inclusão de estudantes com deficiências. Assim, analisou-se a historicidade e aproximação entre a Educação Física e a Psicomotricidade, acompanhando suas evoluções no âmbito das duas áreas de conhecimento. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores nas aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas. De forma mais específica, procurou-se evidenciar as diferentes possibilidades criadas para trabalhar com estudantes em situação de inclusão. Além disso, buscou-se apresentar aspectos de abordagens da Psicomotricidade frente ao processo de inclusão escolar, pretendendo gerar reflexões sobre as possibilidades de ações pedagógicas que atendam as necessidades de cada estudante. Os progressos e mudanças sociais obtidos com o reconhecimento da necessidade de atendimento escolar para os diferentes segmentos da sociedade brasileira têm levado às argumentações sobre o acesso das pessoas com deficiências às conquistas sociais e à construção de propostas para a Educação. No âmbito escolar os docentes são conduzidos pelo contexto social e legislação educacional, ao cumprirem de modo imediato uma postura não discriminada, para que sua prática pedagógica seja capaz de atender a todos os estudantes matriculados nas escolas. Neste contexto surge a inclusão escolar como uma proposta vinculada à Psicomotricidade, na qual, através do desenvolvimento psicomotor, sociabilização, aprendizado e afetividade, ofereçam aos estudantes maior autonomia na sociedade. A metodologia adotada foi um estudo que envolveu um trabalho bibliográfico, de natureza descritiva, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa. Participaram deste estudo quatro professores de Educação Física da rede municipal de ensino público, sendo que dois atuam na Prefeitura Municipal de São Vicente-SP e dois na Prefeitura Municipal de Cubatão-SP, ambas situadas na Baixada Santista, e que possuem em suas turmas pelo menos um estudante com deficiência. Os procedimentos para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário semi-estruturado, que se buscou, através do que diz diversos autores, considerar e aproximar ideias dos professores questionados. Esta pesquisa ratificou o nosso entendimento de que o componente curricular da Educação Física pode ser um instrumento para inclusão escolar, social e de contribuição para o desenvolvimento psicomotor, principalmente dos estudantes com deficiências, de modo que, quando necessárias, algumas adaptações precisam ser feitas para que o objetivo possa ser alcançado pela turma, além do respaldo que poderá conduzir o professor a uma reflexão de suas práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Física. Inclusão Escolar. Práticas Pedagógicas Inclusivas. Deficiências.

ABSTRACT

Based on theoretical foundations associated with the development of human motor skills, this study investigates the relevance of Psychomotricity in School Physical Education and the inclusion of students with disabilities. Thus, the historicity and approximation between Physical Education and Psychomotricity were analyzed, following their evolution within these two areas of knowledge. The general objective of this research was to analyze the inclusive pedagogical practices used by teachers in Physical Education classes to meet human singularities. More specifically, we sought to highlight the different possibilities created to work with students in situations of inclusion. In addition, we sought the current aspects of Psychomotricity approaches to school inclusion process, aiming to generate reflections on the possibilities of pedagogical actions that meet the needs of each student. The advances and social changes obtained with the recognition of the need for school attendance for the different segments of Brazilian society have led to discussions about the access of people with disabilities to social achievements and the construction of proposals for Education. In the school environment, teachers are guided by the social context and educational legislation, when they immediately comply with a non-discriminated stance, so that the pedagogical practice can serve all students enrolled in schools. In this context, school inclusion emerges as a proposal linked to Psychomotricity, in which, through psychomotor development, socialization, learning and affection, it offers students greater autonomy in society. The methodology adopted was a study that involved a bibliographic work, of a descriptive nature, characterized as a qualitative research. Four public school teachers participated in this study, two of whom work in the city of São Vicente and the other two in Cubatão, both located in Baixada Santista in the state of São Paulo, and who have at least one student in their classes with disabilities. The data collection procedure was the application of a semi-structured questionnaire, seeking, through what several authors claim, to consider and address the ideas of the questioned teachers. This research confirmed our understanding that the Physical Education curriculum component can be an instrument for school, social inclusion, and contribution to psychomotor development, especially for students with disabilities, so that, when necessary, some adaptations need to be made so that the objective is achieved by the class, in addition to the support that can lead the teacher to reflect on their inclusive pedagogical practices.

Keywords: Psychomotricity. Physical Education. School Inclusion. Inclusive Pedagogical Practices. Shortcomings

LISTA DE ABREVIACOES

AAHPER – Associação Americana para Saúde, Educação Física e Recreação.

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

BM – Banco Mundial.

COI – Comitê Olimpico Internacional.

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

EF – Educação Física.

FIEP – Manifesto Mundial de Educação Física.

IPC – Comitê Paralímpico Internacional.

MEC – Ministério Educacional e Cultura.

ONU – Organização das Nao Unidas.

PEI – Plano de Ensino Individualizado.

PST – Programa Segundo Tempo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 JUSTIFICATIVA	13
1.2 OBJETIVOS	14
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos	15
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA	15
CAPÍTULO I	16
1 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATENDER AS SINGULARIDADES HUMANAS	16
1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ATENDER AS SINGULARIDADES HUMANAS NOS CURSOS SUPERIORES	31
1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	43
1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	51
CAPÍTULO II	60
2 INCLUSÃO: SOCIAL, ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTES E LAZER PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	60
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, LUTAS E CONQUISTAS ...	68
2.2 SOCIEDADE INCLUSIVA E FAMÍLIA NOS CONTEXTOS DAS DEFICIÊNCIAS ...	78
2.3 EXCLUSÃO E INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO ESCOLAR: ESCOLA DE QUALIDADE UM DIREITO DE TODOS.....	86
CAPÍTULO III	100
3 CAMINHO DA PESQUISA	100
3.1 CONTEXTO E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	101
3.1.1 Sujeitos da Pesquisa.....	101
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	102
3.2.1 Primeiro Procedimento de Análise: questionário com os professores de Educação Física.....	103
3.2.2 Segundo Procedimento de Análise: informações sobre a aplicação do questionário	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	132
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	135

1 INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objetivo, o estudo do homem através do seu corpo em movimento, em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas condições de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É um termo empregado para uma ideia de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade e sua socialização (SBP, 2020).

Também pode ser considerada como o conhecimento que estuda os movimentos, trabalha com a liberdade do movimento e desenvolvimento motor. Uma área que procura apresentar a educação do corpo como um todo, mediante suas funções: coordenação motora global, equilíbrio estático e dinâmico, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e orientação temporal. Assegura o desenvolvimento funcional, levando em conta as possibilidades e proporcionando-lhe a afetividade de expandir-se e equilibrar-se pela sua relação com o ambiente (AMBRÓSIO, 2010).

Essas funções têm como objetivo adaptar o indivíduo ao seu meio, promovendo um melhor investimento de sua corporalidade, localizado no espaço, no tempo, no mundo dos objetos, estimulando a analogia¹ em seus modos de relação com o outro. Ambrósio (2010) afirma que é necessário que os indivíduos tenham um adequado controle do tônus muscular para conseguirem dominar seus movimentos e adquirir por consequência satisfatória, a coordenação global. Um bom desenvolvimento da coordenação global auxiliará na locomoção, deslocamento, equilíbrio e organização, e também o conduzirá a um adequado domínio da lateralidade, conhecimento do próprio corpo e adequada orientação espaço-temporal.

Além disso, a Psicomotricidade tem como objetivo proporcionar aos indivíduos algumas condições mínimas necessárias para um melhor desenvolvimento total, buscando aumentar a potencialidade motora ligada ao plano intelectual. Le Bouch (1987) compreende que o desenvolvimento psicomotor adequado levará a um desempenho intelectual mais efetivo. Defende a necessidade da educação psicomotora fundamentada no movimento, acreditando ser esta também preventiva. Argumenta que muitos dos problemas detectados

¹ Relação de semelhança entre coisas ou fatos distintos.

posteriormente e tratados pela reeducação, não ocorreriam se todos tivessem acesso a uma educação psicomotora.

Outra perspectiva é a de que as atividades motoras estão presentes na vida do indivíduo antes mesmo do seu nascimento. Após o nascimento, os movimentos continuam, de maneira ainda mais ativa e completa: as percepções e os movimentos, ao estabelecerem relação com o meio exterior, elaboram a função simbólica que gera a linguagem e esta dará origem à representação e ao pensamento. Sendo assim, o homem necessita utilizar o movimento para a satisfação das necessidades que lhe são inerentes (FONSECA, 2009).

Em nossas práticas pedagógicas atuamos como professor de Educação Física, numa Escola de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Cubatão-SP e Escola de Surf da Prefeitura Municipal de São Vicente-SP, a escolha do tema surgiu de diversas inquietações nas aulas que têm como principais características os movimentos e as inclusões de estudantes com deficiências. Assim, podemos discutir a necessidade e a importância para o meio acadêmico de uma concepção didático-metodológica, a ser desenvolvida na Educação Física para atender as singularidades humanas, e que respeite os estudantes com deficiências. É nessa perspectiva de problematizar que pretendemos responder à questão deste trabalho: Qual a influência da Psicomotricidade no desenvolvimento motor e na inclusão de estudantes com deficiências durante as aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas?

A inclusão, Psicomotricidade e a Educação Física para atender as singularidades humanas são alvos de muitos debates e reflexões, no entanto, ainda são marcadas pela escassez de produções teóricas, de pesquisas e estudos que contribuam para o aperfeiçoamento da aula para este nível de ensino básico e valorização do componente curricular. Porém, quando se trata desses estudos os principais autores são (FONSECA, 2004, 2008, 2009, 2010; RODRIGUES, 2003; LE BOUCH, 1982; GORGATTI; DA COSTA, 2005; MONTANO 2001, 2003; SASSAKI 1997,1999). Esse indicativo foi constatado a partir da realização de uma revisão de literatura sobre os temas nas bases de dados que contemplam trabalhos nacionais e internacionais: Scielo, Google Scholar, Portal de Periódicos Capes e, em anais disponíveis on-line de eventos científicos da área de Educação Física para atender as singularidades humanas, Educação Especial, Psicomotricidade e inclusão.

Nesta dissertação, temos como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores durante as aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas e a contribuição da abordagem psicomotora promovendo a inclusão de estudantes com deficiências e, como objetivos específicos: 1) mapear a respeito da Psicomotricidade e o desenvolvimento psicomotor dos estudantes com deficiências. 2) estudar

a contribuição da Psicomotricidade como prática inclusiva nas aulas de Educação Física Escolar para estudantes com deficiências. 3) investigar a Educação Física a fim de atender às singularidades humanas e correlacionar o seu desenvolvimento psicomotor utilizando a Psicomotricidade como prática pedagógica inclusiva.

Uma vez que a composição do campo específico, da área de Educação Física para atender as singularidades humanas, está diretamente ligada às macroinfluências da construção da nossa área em âmbito geral e, embora possam ser identificadas complementações, contradições, descontinuidades e rupturas, os aspectos gerais da Educação Física e Ciências do Esporte estão presentes nas singularidades de suas subáreas, ou seja, há uma tensão permanente entre a singularidade e o todo (RODRIGUES, 2003).

Entende-se que o todo está na parte e as partes estão no todo. Isso significa pensar que influências mais gerais da construção do pensamento pedagógico da Educação Física estão presentes na composição de suas especificidades, e das singularidades do componente curricular para atender as características humanas, possibilitando as formulações em torno do pensamento pedagógico da área do todo (RODRIGUES, 2003).

No passado não era só nas aulas de Educação Física que se apresentava estranheza em relação às diversidades e o seu processo de constituição histórico cultural; a escola, como um todo, não aparecia como panorama propício à presença e valorização das diferenças. Reforçada na ideia de ordem, componente curricular e controle, a escola sustentava-se num ideal homogeneizador² dos indivíduos e de seu capital cultural, das experiências corporais e motoras (RODRIGUES, 2003).

Para Duarte e Lima (2003), o componente curricular tem um papel importante no desenvolvimento global dos estudantes, principalmente daqueles com deficiências, tanto no desenvolvimento psicomotor quanto nos desenvolvimentos intelectuais, sociais e afetivos. Ao se referir à Educação Física, compreende-se como uma área de conhecimento que argumenta os problemas biopsicossociais dos sujeitos considerados de baixo rendimento motor: com deficiência física, sensoriais (visual e auditiva), mental e deficiências múltiplas.

As práticas pedagógicas inclusivas oferecidas pela Educação Física para atender as singularidades humanas devem proporcionar atendimento especializado aos estudantes com deficiências, respeitando seus limites e suas possibilidades, visando promover o seu desenvolvimento global, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, como também, sua inclusão social. O componente curricular procura desenvolver suas

² Que torna homogêneo, que transforma um conjunto de elementos dessemelhantes em algo de natureza, estrutura ou função uniforme.

habilidades motoras nos estudantes sem que haja diferenças, transformando a autoestima e a autoconfiança mais elevadas através das possibilidades de execuções das atividades, conseqüentemente da inclusão escolar (DUARTE; LIMA, 2003).

Não podemos nos esquecer de que o termo “inclusão” na perspectiva das discussões educacionais está relacionado aos estudantes que apresentam algumas deficiências. Mesmo sem uma preparação adequada de estrutura física, a escola busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Além dos desafios pedagógicos e políticos envolvidos nesse processo, percebe-se que é preciso desprezar as concepções culturais e históricas que privilegiam o estudante ideal, a turma homogênea. O princípio da inclusão, que visa incluir não só as pessoas com deficiências e altas habilidades ou superdotados, mas a todos os estudantes antes excluídos das escolas regulares. A temática inclusão não se restringe apenas à área da educação, a própria sociedade vem caminhando para o consenso de direitos para todos os indivíduos nos mais diversos segmentos seja: cultural, educacional ou social (ROSSETTO, 2006).

Dado o exposto, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: No Capítulo I, busca-se contextualizar a temática das abordagens da Psicomotricidade nas aulas de EF para atender as singularidades humanas investigativas e as motivações que impulsionaram a opção pelo tema. Descrevem-se algumas hipóteses que poderão ser confirmadas ou negadas no decorrer do trabalho. Destacam-se alguns autores como suporte inicial por sua relevância alicerçando um diálogo com a teoria. No Capítulo II, explicitam-se os princípios da inclusão escolar, social, de esporte e lazer, seus conceitos e legislações vigentes. Complementam-se este capítulo algumas reflexões que abordam o tema e os autores que embasam esses aspectos. No Capítulo III encontram-se descritos os procedimentos metodológicos, caminho da pesquisa, questionário e análise. Por fim, as considerações finais.

Esperamos que a dissertação com o tema Abordagens da Psicomotricidade na Educação Física Escolar: Contextos de Práticas Pedagógicas Inclusiva de Estudantes com Deficiências possam suscitar discussões que converjam em eficazes contribuições das abordagens psicomotoras, além de propiciar um olhar analítico sobre práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física.

1.1 JUSTIFICATIVA

Os processos para efetivar a inclusão escolar ainda são longos e carecem de estudos aprofundados sobre eles. No entanto, acredita-se que as iniciativas para promover a reflexão

dos docentes já demarcam o início de uma nova busca por mudanças, visando garantir a igualdade de direitos educacionais.

Sendo a escola um espaço adequado de cooperação para o bom desenvolvimento e socialização apropriados aos estudantes, é de primazia que, por meio de atividades em grupo, se habilite o relacionamento e a participação de cada discente durante as aulas de Educação Física, de modo a possibilitar-lhe o sentimento de sentir-se social. Neste sentido, o componente curricular necessita estar vinculado ao corpo, não podendo a aprendizagem ocorrer somente através de atos mecânicos. Isto quer dizer que a educação deve estar voltada ao movimento corporal, em que as atividades psicomotoras proporcionem toda intencionalidade que permitam aos estudantes a aquisição de habilidades motoras gradativas que os levem a alcançar um desenvolvimento global (DUARTE; LIMA, 2003).

Assim, compreender o desenvolvimento psicomotor dos estudantes com deficiências e verificar o papel do docente no contexto de suas práticas pedagógicas inclusivas são meios através dos quais o professor de Educação Física deve utilizar-se para ampliar sua bagagem profissional, sem se esquecer da luta por um espaço de trabalho diferenciado, uma vez que, como agente transformador, o docente deve diversificar suas estratégias e desenvolver ações atrativas de modo a, sendo único, torne-se um referencial para seus estudantes.

Dessa maneira, acredita-se que as estratégias utilizadas pelos professores podem fornecer indícios sobre a eficiência da Psicomotricidade, pois é necessário que se tenha conhecimento dos conteúdos a serem ensinados. Outro motivo para a realização deste estudo está no envolvimento do pesquisador com as questões inclusivas e pela atuação do mesmo como professor de Educação Física numa Escola de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Cubatão-SP e também na Escola de Surf da Prefeitura Municipal de São Vicente-SP, com o propósito de discutir a necessidade e a importância do tema para o meio acadêmico.

Diante do exposto, fica claro que o assunto é bastante complexo e ainda carece de um número maior de investigações acadêmicas, as quais seguramente possibilitarão um entendimento mais amplo e profundo do tema. Assim, justifica-se a realização deste estudo que procura o entendimento dos desenvolvimentos psicomotores em relação aos estudantes com deficiências, bem como da contribuição da intervenção profissional por meio da Psicomotricidade vinculada à inclusão escolar.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores de Educação Física Escolar para atender as singularidades humanas e a contribuição das abordagens psicomotoras na inclusão de estudantes com deficiências.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Mapear a respeito da Psicomotricidade e o desenvolvimento psicomotor dos estudantes com deficiências.
- Estudar a contribuição da Psicomotricidade como prática inclusiva nas Educação Física Escolar para estudantes com deficiências.
- Investigar a Educação Física a fim de atender às singularidades humanas e correlacionar o seu desenvolvimento psicomotor utilizando a Psicomotricidade como prática pedagógica inclusiva.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Existem diversas inquietações nas aulas de EF que têm como principais características os desenvolvimentos psicomotores e as inclusões de estudantes com deficiências. Assim, podemos discutir a necessidade e a importância para o meio acadêmico de uma concepção didático-metodológica, a ser desenvolvida na Educação Física para atender as singularidades humanas, e que respeite os estudantes com deficiências. É nessa perspectiva de problematizar que pretendemos responder à questão desta investigação: Qual a influência da Psicomotricidade no desenvolvimento motor e na inclusão de estudantes com deficiências durante as aulas de Educação Física Escolar para atender as singularidades humanas?

CAPÍTULO I

1 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATENDER AS SINGULARIDADES HUMANAS

O presente Capítulo destaca as contribuições da Psicomotricidade nas aulas de EF para atender as singularidades humanas que foram estruturadas em três itens, a EF Escolar para atender as singularidades humanas nos cursos superiores, Educação Física no Brasil e Educação Física Escolar. Os quais oferecem suporte teórico à temática da pesquisa para subsidiar os caminhos tomados pela investigação.

A Psicomotricidade tem como principal objetivo melhorar ou normalizar o comportamento geral do ser humano, promovendo um trabalho constante sobre as condutas motoras, através dos quais o sujeito toma consciência corporal, permite ao indivíduo sentir-se bem consigo mesmo, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser. O propósito de estudo é o homem através do seu corpo humano, dos seus movimentos e de suas relações com o mundo interno e externo, com suas possibilidades de perceber, atuar e agir consigo mesmo e com os outros, ela trabalha com os potenciais humanos por meio de estímulo permitindo ao sujeito se adaptar ao meio que o cerca (ALVES *apud* SILVA, 2004).

Neste sentido, encontramos consonância em Oliveira (2010a), que nos assegura que o sujeito se constrói, sucessivamente, em virtude da relação com o meio e de suas próprias realizações e pode desempenhar um papel fundamental, através do movimento, como um benefício que o auxilia na aquisição do conhecimento do mundo, das coisas e dos objetos através de seu corpo, de suas percepções e sensações. Existem alguns pré-requisitos, do ponto de vista psicomotor, para que a pessoa tenha uma aprendizagem significativa. Através das habilidades adequadas de coordenação motora e de controle do tônus muscular de forma a possibilitar o domínio de seus movimentos, a deslocar-se, mover-se, desenvolver a competência da lateralidade, orientações espaços-temporais e conseqüentemente adquirir satisfatória coordenação total.

Vale esclarecer que a Psicomotricidade pode ser entendida como uma área transdisciplinar³ que estuda e investiga as relações existentes entre o psiquismo e o movimento. Se, por um lado, compreende-se o psiquismo como o conjunto do funcionamento mental que integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os medos,

³ Significa mais do que componente curricular que colaboram entre elas em um projeto com um conhecimento comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizador que pode atravessar as componente curriculares e que pode dar uma espécie de unidade.

as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceitualizações, as ideias e as construções mentais, entre outros aspectos. A motricidade⁴, por outro lado, representa um tipo de inteligência concreta, analisa uma abordagem toda voltada para a filogenética, ou seja, baseia-se nos estudos da estruturação da mente, bem como todos os mecanismos pelos quais se dão os movimentos, e a relação deste com o desenvolvimento humano. Assim, a Psicomotricidade é essencial para o desenvolvimento de todas as pessoas (FONSECA, 2008b).

Ela é a ciência que estuda os movimentos, trabalha com a liberdade do movimento e desenvolvimento motor. Sendo uma área que procura apresentar a educação do corpo como um todo, mediante suas funções: coordenação motora global, equilíbrio estático e dinâmico, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e orientação temporal, proporciona uma formação indispensável a todos os indivíduos com ou sem deficiências. Assegura o desenvolvimento funcional, levando em conta as possibilidades e proporcionando-lhe a afetividade de expandir-se e equilibrar-se pela ligação com o ambiente interno e externo (AMBRÓSIO, 2010).

Deve ser considerada dentro de um contexto ecológico, sócio-histórico e cultural onde o ser humano está inserido, com o propósito de gerar novos processos de facilitação e de interação com os diversos ecossistemas de uma sociedade em mudança acelerada e complexa, no sentido deles se adaptarem, com ajuda de estratégias específicas de intervenção psicomotora (FONSECA, 2010).

É vista como um processo de facilitação adaptativa que permite a um indivíduo, com ou sem deficiências, atingir utilidade e satisfação na vida, compreende um conceito muito complexo que não cabe numa explicação motora restrita. Parte de uma noção holística⁵, total e sistêmica do corpo e da motricidade, considerando o indivíduo, como possuidor de um organismo complexo, que inclui um corpo e um cérebro, como entidades observáveis e compostas de matéria viva, mas que também é possuidor de uma mente, como entidade inobservável, interna e íntima, de onde surgem funções psíquicas representadas por dois mundos: o externo, dos objetos e dos ecossistemas; e o interno, das sensações, dos sentimentos, das imagens, dos pensamentos e dos movimentos (FONSECA, 2010).

Conforme Gonçalves (2010) compreende que é resultado da relação do sujeito com seu meio social, o movimento psicomotor está completo de intenção, pois é a solução de uma

⁴ Conjunto de funções nervosas e musculares que permitem os movimentos voluntários ou automáticos do corpo.

⁵ Que considera o todo não somente como uma junção de suas partes; que busca entender os fenômenos por completo, inteiramente.

prática planejada voltada a um fim determinado. Essa ação tem uma intencionalidade, uma significação, utilizando como instrumento o próprio corpo e todas as suas capacidades motoras, traduzindo-a em tudo isso como um facilitador de aprendizado, o indivíduo já é apresentado a uma enorme quantidade de estímulos vindos do meio exterior, levando-o ao desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

Os órgãos dos sentidos são canais condutores de tudo aquilo que vem de fora (exterior), responsáveis por associar todas as informações adquiridas e por transmiti-las ao cérebro e seus sistemas. A estes cabem organizar uma comunicação de milhões de dados para que as respostas adaptativas façam parte do repertório do indivíduo, por meio das quais ele se apropria de aprendizagens não verbais e verbais múltiplas. A estruturação da educação psicomotora é a base essencial para o desenvolvimento intelectual e de aprendizagem, por essa razão faz-se necessário entendermos a proporção do que seja a Psicomotricidade e todos os benefícios que ela traz para a vida do ser humano (FONSECA, 2004).

O corpo do ser humano continua passando por transformações e evoluções com o decorrer do tempo, tendo sua origem na necessidade de usá-lo de forma ágil, como arma para defesa e alimentação durante a pré-história, passando pelo ápice do culto ao corpo perfeito na Grécia e no ocidente com o classicismo⁶, até os dias atuais. Isso mostra que o caminho do simbolismo do corpo na história está diretamente relacionado às percepções e visões edificadas pelo homem no mundo (FALCÃO; BARRETO, 2009).

Em uma retrospectiva histórica, o culto ao corpo tem origem na Grécia onde, conforme Platão, a educação espiritual só se daria se estivesse relacionada à alimentação e à movimentação do corpo, alegando existir uma dicotomia entre espírito e matéria, evidenciando a matéria corpórea como elemento de passagem da vida e existência no mundo. Já no século XVII, com a elevação da burguesia e rompimento dos laços com o feudalismo, e seu controle sobre o indivíduo comum, a aristocracia na Europa é a primeira que começa a trazer novos conhecimentos sobre o corpo, originando junto com a era industrial um foco maior sobre o benefício e sistematização do movimento. No início do Século XVIII, o ser humano começou a desenvolver novos costumes e novas maneiras de se comunicar, fazendo parte de grupos que se reuniam, e que dos quais surgiram comportamentos atípicos à época como, gargalhadas, risadas e algumas outras ideias como forma de oposição à soberania da

⁶ A principal característica do Classicismo está na imitação dos modelos clássicos greco-romanos. Assim, a busca pela perfeição, pelo equilíbrio, a pureza das formas e o rigor estéticos são as principais tendências desse movimento.

classe dominante, que os proibiam, até então, de manifestação no meio social (FALCÃO; BARRETO, 2009).

No século XIX com a criação e ascensão da neurofisiologia começou-se a entender o cérebro e suas funções, e foi percebido que era possível haver disfunções cerebrais sem que houvessem lesões visíveis ou encontradas com clareza, culminando em um impulso da medicina de encontrar explicações para esses novos relatos, o que resultou de forma pioneira, na nomeação dessa busca como Psicomotricidade (FALCÃO e BARRETO, 2009).

Lussac (2008) afirma que o trabalho do psiquiatra Dupré é de importância fundamental, em 1909, para a área da Psicomotricidade, já que este psiquiatra assegura que a debilidade motora pode ser independente de um correlato neurológico. De acordo com o mesmo autor, na década de vinte, o psicólogo e médico Henry Wallon apropriou-se dos estudos da motricidade, conferindo-lhe o papel de mecanismo fundamental para a estruturação do psiquismo, possibilitando a Wallon correlacionar a emoção e a afetividade ao movimento e concomitantemente ao meio e ao comportamento do sujeito, e dissertar a respeito do tônus.

No Brasil, com a chegada do século XX, a Psicomotricidade foi orientada pela escola francesa, principalmente na Primeira Guerra Mundial, quando as mulheres começaram a buscar trabalho no mercado informal, deixando suas crianças em creches. Estas escolas tiveram um papel importante na pedagogia, psiquiatria, psicologia e desenvolvimentos psicomotores. Neste sentido, o desenvolvimento psicomotor da “coordenação visual motora” é a atividade mais frequente e mais comum do indivíduo, a qual atua para pegar um objeto e lançá-lo, para escrever, desenhar, pintar, recortar, etc. Inclui uma fase de transporte da mão, seguida de uma fase de agarre e manipulação, resultados em um conjunto com três componentes: objeto, olho e mão. A atividade de manuseio, por meio da visão, faz intervir, ao mesmo tempo, o conjunto dos músculos que asseguram a manutenção dos ombros e dos braços, do antebraço e da mão, que é responsável pela ação manual de agarrar ou pelo ato motor, assim como os músculos extrínsecos dos olhos que regulam a fixação do olhar, as movimentações oculares e os movimentos de perseguição (ROSA NETO, 2002).

Por sua vez, a "motricidade fina" está atrelada aos pequenos músculos do corpo, que possuem habilidade em manipular objetos pequenos com motricidade precisa, exigindo certa maturação neurológica. Desde ainda muito pequena, a criança “vê” com os dedos durante algumas atividades que evidenciam o comportamento motor e a habilidade motora de maneira global. A visão auxilia a criança, numa brincadeira de pega-pega, onde a criança corre, porém numa direção estabelecida o tempo todo pelo alvo em que quer atingir, organizando a direção

de sua corrida em favor da mesma direção em que o alvo percorre, desenvolvendo, assim, a sua coordenação visual motora (VELASCO, 1994).

Além disso, o transporte da mão para um alvo termina pelo ato de agarrar o objeto, o que representa uma das atividades humanas mais complexas. A motricidade fina é um ato de coordenação, controle e destreza, caracterizada pela estimulação tátil e da percepção-visual do sujeito e que requer precisão do movimento para desempenhar habilidade específica. Como por exemplos os movimentos de prensão e pinça, rasgar papel livremente, recortar, pintar e escrever possibilitando a escrita, também tocar um instrumento musical, desenhar, que requerem coordenação visual motora e fina (ROSA NETO, 2002).

É o que confirma Fonseca (1995a), que diz que a visão auxilia a criança durante as atividades de velocidade-precisão e coordenação dinâmica manual, e que nesse envolvimento ocorre a evolução da aprendizagem. Também nos salienta o quanto o olho é um elemento importante em todas as áreas do desenvolvimento psicomotor, uma delas, é a escrita. Se observarmos um bebê que olha tudo a sua volta e se atém fixamente a alguns pontos, temos como objetivo que a visão é uma “porta” por onde acontecem, desde muito cedo, nossas descobertas.

Assim como a visão é um dos mecanismos mais úteis para a descoberta do mundo e também um instrumento de ação a serviço da inteligência, a mão é um órgão que estabelece uma relação com o meio externo, fundamental para o desenvolvimento psicológico (BRANDÃO, 1984).

No indivíduo, a mão assume funções de construção, de transformação e de fabricação, é um mecanismo corporal privilegiado do nosso desenvolvimento cerebral. A coordenação motora fina busca capacidade construtiva manual e a sua destreza bimanual, que são elementos básicos da Psicomotricidade, fatores importantes ao processo de aprendizagem. É por volta dos seis a sete anos de idade que começamos a aperfeiçoar nossa coordenação motora fina, pois somos mais exigidos nesta motricidade, por conta da nossa maturidade de concentração (FONSECA, 1995a).

A “motricidade global” é a capacidade de realizar movimentos intencionais, com finalidades preestabelecidas e definidas, envolvendo o corpo como um todo ou vários segmentos em ações articuladas. O tônus muscular é o que assegura a preparação da musculatura para a maioria dos movimentos e atividades práticas e posturais. Observar os gestos, as atitudes, os deslocamentos e o ritmo de uma criança, é a melhor maneira de conhecê-la e compreendê-la (ROSA NETO, 2002).

É na brincadeira espontânea que a criança descobre os ajustes das atividades motoras, que resultam em movimentos coordenados com objetivos a serem alcançados, o brincar, o cantar, o dançar e o falar ao mesmo tempo. Ela expressa sua afetividade e exercita sua inteligência. Os objetivos a atingir, portanto, envolvem múltiplas funções cerebrais: o planejamento das ações a realizar, a memória que fornece os dados sobre os objetivos, e as condições internas e externas do corpo, possibilitando que a criança conheça e reconheça seu próprio corpo (VELASCO, 1994).

Neste contexto, o “equilíbrio” agrega um acumulado de aptidões de estática e dinâmica, entendendo a administração da postura e a formação das aquisições de movimento. O equilíbrio estático se ajusta pelo padrão de equilibração, de acordo com certos tipos de postura e pela habilidade de sustentar a mesma postura em cima de uma base. É a ação que diferencia segmentos corporais, sem domínio postural o cérebro não aprende a motricidade, não se desenvolve e a atividade simbólica é afetada. Se uma criança não tem um bom controle postural, não pode manter posição correta, pois é a razão principal pela qual o equilíbrio é um componente fundamental a ser estimulado através de atividades motoras. Para um melhor equilíbrio é necessário à habilidade do corpo conservar posturas, posições e atitudes, equilibrando e neutralizando as forças físicas que operam sobre o indivíduo (BRITO 2014).

Em situações de instabilidade é de suma importância para o desenvolvimento, ajustar para a mudança de condições simples para estados complexos. A modificação do estado da estabilidade se dá por meio do movimento, criando uma sequência de estabilidade-instabilidade-estabilidade que permite nossa locomoção, caracterizando o processo de andar (BRITO 2014).

Vias aferentes do cerebelo protegem o equilíbrio durante a capacidade de se mover e reorganizam o gesto motor, em caso de necessidade e, assim, as fibras originárias da medula examina a intensidade da contração muscular, a pressão nas articulações e tendões, informando ao córtex sobre a posição dos filamentos do corpo e a velocidade durante a locomoção (FONSECA, 2008).

Fonseca (2008b, p.28) define “esquema corporal” como: “[...] a representação das relações espaciais entre as partes do corpo percebidas cinesteticamente e proprioceptivamente. Uma interação neuromotora que permite o indivíduo estar consciente do seu corpo no tempo e espaço.” A percepção do próprio corpo pode ser conceituada como uma estruturação psicomotora global, entendendo níveis motores, tônicos, perceptivos sensoriais e expressivos, estando o aspecto afetivo constantemente investido.

A estruturação do esquema corporal começa no período pré-natal desenvolvendo simultaneamente à maturação da criança dentro do útero e ocorrendo progressivamente, de acordo com a maturação do sistema nervoso em comparação ao desenvolvimento sensório-motor, tendo como resultado o equilíbrio e a coordenação motora, Sachsse (2004) aponta para três aspectos sobre os quais se dividem o esquema corporal:

- 1- Diálogo Tônico: o tônus muscular e a mobilidade articular são aspectos complementares e indissociáveis do esquema corporal, e devem ser trabalhados sob forma de situações de contração e descontração do corpo, como um todo e de seus segmentos com os objetivos de adequar a tonicidade do movimento e à imobilidade.
- 2- Jogo Corporal: é a maneira natural que a criança utiliza para aprimorar a descoberta de seu eixo corporal, e para trabalhar a indiferenciação segmentária e conseguir chegar ao controle de si mesma.
- 3- Equilíbrio Corporal: é a capacidade de manter a estabilidade do corpo, mesmo quando o centro de gravidade é desviado, com o objetivo de adaptar-se às necessidades, à bipedia em situações de deslocamento ou não, e em posições eretas e sentadas (SACHSSE, 2004, p. 28).

Desta forma, a imagem corporal diz que a emoção e a sensibilidade de ordem proprioceptiva, são capazes de dar ao corpo sensações e características diferentes, das quais podemos ver no espelho. Através da visão são oferecidas e utilizadas informações como referências para os gestos, como a localização exata de um objeto, características do corpo, que são transmitidas para o cérebro. É necessário que o cérebro faça uso de informações internas que são estruturadas pelos centros talâmicos e o cerebelo (FONSECA, 2008).

O conceito de imagem corporal é incorporado originalmente por L'Hermitte mas que é através de Schilder em 1935, que dá a proporção de discernimento, ultrapassando o conhecimento neuropsicológico, concedendo a noção dos aspectos social e mental, sendo formado juntamente com as etapas do desenvolvimento. O autor também afirma que “a construção do esquema corporal e da imagem do corpo passa por três etapas divididas em: Primeira etapa – Corpo vivido (até os três anos):” termina na primeira imagem do corpo identificado pela criança como seu próprio eu. “Até então, sua atividade mental, que tinha se desenvolvido a partir do estágio relativo ao objeto, estava feita só por imagens alucinatórias, traduzindo os episódios de sua vivência afetiva”. Segunda etapa – Corpo percebido (dos três aos sete anos): “corresponde à organização do esquema corporal”. “Antes deste período, este conceito não tinha fundamento na medida em que descrevia uma atividade perceptiva, cujo desenvolvimento só era possível depois da chegada da maturação da função de interiorização.” Terceira etapa – Corpo representado (dos sete aos doze anos): “Nesta etapa a

imagem visual do corpo está agregada às sensações do tato, e a fenômenos cinestésicos⁷ correspondentes” Le Bouch (1982) argumenta sobre a imagem corporal:

A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Ela não corresponde só a uma função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento. A imagem do corpo não está pré-formada, ela é, segundo a expressão de Mucchielli, “estrutura estruturada”. É através das relações mútuas do organismo e do meio que a imagem do corpo organiza-se como núcleo central da personalidade. A atividade motora e sensório-motora, graças à qual o indivíduo explora e maneja o meio, é essencial na sua evolução (LE BOULCH, 1982, p.15).

Segundo Meur e De Staes (1991, p.8): Esquema corporal é um elemento básico indispensável para formação da personalidade da criança [...]. E esta se percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa [...]. A criança se sentirá bem, à medida que seu corpo lhe obedece, que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para sua mobilidade, mas também para conduzir-se.

A organização do esquema corporal na infância se dá a partir do momento em que a criança se percebe e começa a perceber o meio que a cerca, em função de si mesma. Acontece de forma gradativa em relação às suas experiências e concepção mental, entretanto antes que ocorra uma estruturação corporal de fato, é preciso que a criança adquira o conhecimento de seu próprio corpo, segmentos corporais e controle de movimentos, dando parâmetros para a organização espaço-tempo (FONSECA, 2008).

A “organização espacial”de acordo com Fonseca (1995b) depende da estrutura de nosso próprio corpo e do meio que nos rodeia atrelado às suas características. Na percepção espacial, as modalidades sensoriais como: visão, audição, tato, percepção e olfato participam denominando a relação do corpo físico com o ambiente, o autor afirma que:

A criança ascende à estruturação espacial através de um processo de desenvolvimento. Em primeiro lugar, localiza os objetos em relação a si, e só mais tarde desenvolve um sistema de coordenadas objetivas, por meio das quais ela pode manipular numerosos objetos no espaço através de um sistema de direções fixas. Ainda muito pequenos, somos submetidos a uma tempestade de estímulos. Existem estudos que comprovam a memória intrauterina, quando, por exemplo, bebês que ouviram determinadas melodias na barriga da mãe e que ao nascer corresponderam à mesma melodia, não correspondendo a outros ritmos, para eles “desconhecidos” (FONSECA, 1995b, p. 207).

⁷ Relativo à cinestesia, conjunto de sensações através das quais se torna possível perceber os movimentos musculares, por meio dos estímulos do próprio organismo.

A noção de estruturação espacial dos indivíduos depende de dois aspectos que estão atrelados, o primeiro, que se refere à estrutura anatômica, biomecânica e fisiológica do próprio corpo e, o segundo, que corresponde à natureza do meio que nos cerca socialmente (ROSA NETO, 2002).

Tal noção desenvolve-se através de atividades neurotônico, sensório, perceptivo e psicomotor que acontecem no cérebro. Construimos a noção de espaço desde criança através de apresentações de dados sensoriais que possuem relação com o espaço. A área responsável pela organização espaço-temporal é a área occipito-parieto-temporal, desta forma a estruturação espacial inicia-se no corpo, mas passa pela locomoção, pela percepção e finalmente a representa (FONSECA, 1995b).

Por outro lado, a “organização temporal” é uma estrutura de organização predominante para os processos de aprendizagem. Para Piaget (1969), o tempo não é percebido. Ao contrário ao espaço ou à velocidade, ele não entra no domínio dos sentidos, pois apenas se percebem os acontecimentos, os movimentos e as ações, suas velocidades e seus resultados. Com a organização temporal adquire-se consciência da ação, a noção de passado, presente e futuro. Portanto é a capacidade que adquirimos para tomar conhecimento dos acontecimentos através do tempo.

Percebemos o transcurso do tempo a partir das mudanças que se produzem durante um período estabelecido e da sua sucessão que transforma progressivamente o futuro em presente e, depois, em passado. O tempo é, antes de tudo, memória: à medida que leio, o tempo passa. Assim, aparecem os dois grandes componentes da organização temporal: a ordem e a duração que o ritmo reúne. A primeira define a sucessão que existe entre os acontecimentos que se produzem, uns sendo a continuação de outros, em uma ordem física irreversível; a segunda permite a variação do intervalo que separa dois pontos, ou seja, o princípio e o fim de um acontecimento. Essa medida possui diferentes unidades cronométricas como o dia e suas divisões, as horas, os minutos e os segundos. A ordem ou a distribuição cronológica das mudanças ou dos acontecimentos sucessivos representa o aspecto qualitativo do tempo e a duração do seu aspecto quantitativo. A consciência do tempo se estrutura sobre as mudanças percebidas independentemente, de ser sucessão ou duração, sua retenção está vinculada à memória e à codificação da informação contida nos acontecimentos (ROSA NETO, 2002, p. 22).

O sujeito cria uma noção do tempo de acordo com a determinação das rotinas, fazendo com que possa assimilar novas informações, sua orientação temporal e sua organização. Nosso ritmo é individual, mas existem ritmos que nos são obrigatórios, apenas a vivência, o cotidiano é que nos fará adaptarmos a eles. Os aspectos relacionados à percepção do tempo evoluem com a maturação da idade. Para distinguirmos o simultâneo do sucessivo, precisamos da percepção de ordem, e isto conquistamos através da nossa estruturação temporal (VELASCO, 1994).

Outro aspecto importante no desenvolvimento da criança é a “lateralidade”, pois esta influi diretamente na ideia que a criança tem de si mesma na organização de seu esquema corporal, na percepção da simetria de seu corpo, e ainda contribui para determinar a organização espacial, percebendo o eixo de seu corpo bem como o seu meio em relação a este eixo (ROSA NETO, 2002).

É a aptidão que o sujeito adquire de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro, se dividindo em mão, pé, olho e audição. Existem dominâncias de um dos lados, e este apresenta mais força muscular, exatidão e rapidez em detrimento ao outro. Também é o lado dominante que, inicia e executa as ações, utilizando o outro lado apenas como auxílio (OLIVEIRA, 2000).

A preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho, ouvido, perna; a lateralização cortical é a especialidade de um dos dois hemisférios quanto ao tratamento da informação sensorial ou quanto ao controle de certas funções (ROSA NETO, 2002, p. 24).

O lado dominante estabelece relações à cultura, ao emocional, às deficiências físicas, mentais e a fatores neurológicos. Nosso cérebro possui dois hemisférios, o hemisfério direito (responsável pelo inconsciente) que funciona de uma maneira global e intuitiva, é especializado em funções espaciais e monitora o lado esquerdo do nosso corpo. O hemisfério esquerdo (responsável pelo consciente), por sua vez, funciona de modo analítico e lógico, além de ser especializado em aptidões linguísticas e monitora o lado direito do nosso corpo (VELASCO, 1994).

Para Fonseca (1995b), a lateralidade manual surge no fim do primeiro ano, mas só se prevalece por volta dos quatro ou cinco anos. Já De Meur e Staes (1989) afirmam que a predominância direita e esquerda é realizada aos cinco ou seis anos de idade, ocorrendo o reconhecimento da lateralidade em outro indivíduo ou objeto não antes dos seis anos e meio.

O domínio e a “coordenação motora” são necessários para vários desempenhos na vida. Têm ações planejadas em busca de uma finalidade, se relacionam ao movimento intencional, portanto, iniciam a partir de um plano ou de um programa mental pré-estabelecido e têm uma preparação prévia, em função de uma ação coordenada para um fim. Assim, a coordenação, movimento corporal, pode ser explicada como um processo que se inicia pela necessidade da criança de se movimentar e, portanto, o movimento, no início da vida, não precisa ser ensinado (OLIVEIRA, 2010a).

Sabe-se que o desenvolvimento do bebê tem início com as habilidades básicas de agarrar, girar na cama, sentar, engatinhar e andar para em seguida, adquirir confiança e passar a executar habilidades motoras mais complexas. Sendo um sujeito único, as alterações no desenvolvimento motor ocorrem de acordo com as necessidades específicas da criança em uma situação que exige uma ação motora, pelas circunstâncias ambientais e por sua natureza biológica. As modificações de habilidade são adquiridas a partir do controle dos músculos e das articulações, e estão atreladas às atividades cerebrais e a um padrão de movimentos voluntários do corpo e dos membros, caracterizando o desempenho da habilidade de coordenação motora (GALLAHUE; OZMUN, 2001).

É por meio da movimentação e da experimentação, coordenando seus movimentos, conscientizando-se de seu corpo e de sua postura que a criança se adapta e encontra cada vez mais equilíbrio. A consciência corporal ajuda na prática de grandes movimentos envolvendo todas as partes do corpo com equilíbrio, contudo, não se trata da busca pela perfeição dos movimentos, mas sim pela coordenação deles, habilidade fundamental para a execução e controle dos mesmos, mas que exige certo grau de maturação (OLIVEIRA, 2010a).

A maturação acontece por meio de experiências motoras e, por essa razão, torna-se necessário dar oportunidade à criança de praticar, vivenciar e experimentar as mais variadas atividades, explorar os mais diferentes ambientes, Ambrósio (2011, p. 17) assegura que:

A aprendizagem não pode acontecer até que a maturação neurológica tenha ocorrido, pois existem princípios psicomotores para que tal amadurecimento ocorra, isto é, há estágios previsíveis no padrão de desenvolvimento e diferenças individuais no ritmo de desenvolvimento que dependem do desenvolvimento do Sistema Nervoso Central, pois este é responsável por todo o desenvolvimento do ser humano.

O processo de maturação por meio do sistema nervoso central é responsável pela inclusão da criança às situações do meio em que vive. Esse sistema tem a missão de captar, coordenar e controlar os estímulos recebidos e as respostas a estes estímulos são encaminhadas às regiões motoras correspondentes do cérebro. Coordenar movimentos significa estabelecer comunicação entre comando central do cérebro e das unidades motoras (neurônios e conjunto de fibras inervadas), dos músculos e articulações, que têm a função de organizar e controlar todas as atividades do organismo. Tal processo é responsável pela força motora, que seleciona e processa as cognições recebidas dando a resposta através da motricidade. Para isso, são necessárias condições favoráveis para o desenvolvimento, ou seja,

respeitar a uma sequência, a faixa etária ou a fase em que a criança se encontra (OLIVEIRA, 2010a).

Desta forma, é preciso respeitar o tempo e a faixa etária na qual a criança se encontra, pois não se deve exigir dela aquilo que não está de acordo com a idade ou cuja função ela ainda não tenha sido preparada. Além da maturação, outros fatores também são fundamentais no trabalho de coordenação motora da criança, como a interação social no meio em que vive, por meio de exercícios e experimentações. O meio social também oferece estímulo e, através do corpo, este estímulo chega ao sistema nervoso central, o qual recebe, efetua e responde, acontecendo assim o desenvolvimento infantil (AMBRÓSIO, 2011).

É neste período que a criança começa a ter algum controle das suas habilidades motoras fundamentais e, uma vez controladas essas habilidades e iniciado a produção de força, a criança transita para a fase motora especializada. Sendo assim, desenvolver as práticas de “educação e reeducação psicomotora” nas aulas de Educação Física que estimule o seu desenvolvimento, como é o caso das atividades físicas, faz com que a criança exercite o cérebro para que este equilibre seus movimentos no início da infância, bem como o equilíbrio e a coordenação motora. (GALLAHUE; OZMUN, 2001).

A “educação psicomotora” conforme Meur e Staes (1989) nasceu nos serviços de neuropsiquiatria infantil com o nome de reeducação psicomotora, sua imagem inicial está associada à patologia, mas a corrente educativa se sobrepôs a essa prática inicial. Na área da educação, no que diz respeito principalmente à atuação do educador, em sua obra “Psicomotricidade – Educação e Reeducação”, os autores nos asseguram que:

A reeducação psicomotora precisa ser bem dirigida para ajudar a criança a resolver seu problema a partir do momento em que surge, perdendo menos tempo para se desenvolver afetivamente e intelectualmente, em suma, a torná-la feliz na escola e na sociedade (MEUR; STAES, 1989, p. 24).

O educador trabalhando a função motora, o desenvolvimento intelectual e afetivo, ele estará ajudando a criança a alcançar uma vida de qualidade, pois se o contrário ocorrer à criança irá crescer com dificuldades, a qual poderá afetar na sua vida de forma negativa, sendo necessário fazer uma reeducação psicomotora, neste sentido Muer e Staes (1991, p. 23) definem que:

A reeducação psicomotora, como qualquer outra reeducação, deve começar o mais cedo possível: quanto mais nova for à criança sob nossa responsabilidade, menos longa será a reeducação. É relativamente fácil fazer com que uma criança bem nova adquira as estruturas motoras ou intelectuais corretas; mas se a criança já assimilou

esquemas errados, o reeducador deverá primeiro fazer com que os esqueçam, antes de poder inculcar-lhe os esquemas corretos. A reeducação é urgente, sobretudo, devido aos problemas afetivos. Quanto mais o tempo passa, mais a criança se bloqueia em um tipo de reação, sente-se mais angustiada, e as punições ou observações de seus familiares só agravam essa angústia. A reeducação ajudará a adotar um novo comportamento e, pouco a pouco, os que a cercam a verão de forma mais positiva.

Dados atuais demonstram que a educação psicomotora é uma proposta inspiradora que passa a ocupar lugar de destaque, principalmente nos currículos do ensino pré-escolar em países como França, Bélgica, Itália, Espanha e Portugal, segundo a Associação Europeia de Escolas de Formação para a Prática Psicomotriz (ASEEFOP, 2020). Apoiase no significado de uma educação que não se reprime apenas ao saber escolar ou então, ao aperfeiçoamento específico do movimento, porém, dirige-se à formação da personalidade, à sua expressão e estruturação através das atividades humanas de relação, realização e criação. Esta abrange o indivíduo nos seus aspectos corporais, motores, emocionais, intelectuais e sociais (OLIVEIRA, 2010a).

Além disso, é um processo educativo que, através do corpo e do movimento do indivíduo, tomados como ação psicomotora deste, dirige-se ao outro indivíduo, às relações sócio-afetivas, priorizando-as por intermédio da abertura do diálogo tônico corporal, do olhar, gestos, posturas, mímicas e imitações entre outros mecanismos próprios da Psicomotricidade. Dirige-se igualmente à cultura, ao seu universo físico e conceitual, às interações com o meio em que o conhecimento emerge primordialmente, de modo que o indivíduo possa descobrir o mundo e produzir no mundo mediante do manuseio, contato, exploração, construção e desconstrução dos objetos (ROSA NETO, 2002).

Existem alguns recursos que devem ser elevados pela educação psicomotora como os sociais, afetivos, linguísticos, culturais, físicos, espaciais, materiais e pedagógicos. Esses recursos devem permitir ao indivíduo estabelecer um diálogo rico com seu meio social, mobilizando nesse, elementos para seu desenvolvimento a partir dos recursos que ele próprio dispõe em certo momento (OLIVEIRA, 2010a).

Considerada como uma educação de base na escola infantil, ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas. É possível, por intermédio de uma ação educativa, a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, beneficiar a formação da imagem do corpo e

a essência da personalidade. Refere-se a uma formação de base imprescindível a toda criança que seja normal ou com alguma limitação (LE BOUCH, 1982).

Nas instituições educacionais, mais precisamente nas aulas de Educação Física, nos últimos anos da década de setenta do séc. XX, a educação psicomotora começou a ser beneficiada como abordagem. Foi o primeiro movimento mais importante que surgiu em contraposição às abordagens anteriores, que reduziam às práticas aos conteúdos tecnicistas⁸. A Psicomotricidade busca garantir a formação global do aluno viabilizando o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores (DARIDO; RANGEL, 2005).

Os desenvolvimentos psicomotores representam fatores primordiais no reconhecimento e capacidade de domínio corporal, marcando o grande objetivo da Educação Física. Qualquer sala de aula com o enfoque na Psicomotricidade se transforma num local de liberdade, onde o estudante se encontra em sua globalidade: corpo, cognição, emoção, criando, agindo, vivendo e aprendendo a aprender. Afastam-se as mesas e cadeiras e o agir encontra-se com sentimentos afetivos, tristezas, alegrias e frustrações, evidenciando a vida complexa carregada de impulsos e oportunidades (LOVISARO, 2011).

Nas escolas esta abordagem é vista como de grande suporte para o desenvolvimento e evolução da criança, e também para uma melhor aprendizagem significativa, porém existem as divulgações de práticas mecanicistas. Muitas vezes o trabalho que corresponde ao desenvolvimento psicomotor é planejado por profissionais sem formação específica na área. A Psicomotricidade principalmente aplicada na escola deve deixar a iniciativa com os estudantes, eles quando estão inteiramente voltados e envolvidos com o seus afazeres, entram em contato com as dimensões sentimentais, afetivas, cognitivas e psicomotoras, desenvolvendo a consciência corporal, a reflexão e a criatividade (LOVISARO, 2011).

Sousa (2007) denuncia as práticas reducionistas existentes nas instituições educacionais, como por exemplo, exercícios onde os estudantes são levados a apontar determinado membro, e dizer o seu nome localizando-o verbalmente. Esses exercícios só têm interesse para o adulto, pois o torna confiante em face da criatividade desorganizada da criança. Nesse tipo de atividade o docente está impedindo qualquer tipo de criatividade, cortando as passagens espontâneas e lógicas na dinâmica do pensamento. As experiências de

⁸ Tendência verificada nos anos 70 inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

atividades psicomotoras na escola estão integradas a uma profilaxia⁹ que evita maiores dificuldades nos desenvolvimentos dos estudantes. A grande vantagem está no local onde a expressão do estudante ganha plenitude e perfeição. Torna-se possível recriar a escola dando lugar para vivência de aspectos de conhecimentos, sensórios motores, construtivos e expressivos que permeiam a evolução e inclusão social (CABRAL, 2001).

André Lapierre (1986, *apud* SOUSA, 2007), também concorda que a escola é um espaço de profilaxia onde a Psicomotricidade ajuda na vida social do estudante, ressaltando que a educação não consiste apenas na aquisição de aspectos cognitivos, mas também na formação da personalidade do sujeito em seus aspectos mais profundos. Dessa forma, busca-se uma relação desta ciência com os conceitos de saúde, no que se concerne na promoção de qualidade de vida, constando num enfoque no aspecto mental, corporal e emocional.

No caso de crianças desnutridas relata Campos e Cabral (2014), que o trabalho com o desenvolvimento psicomotor promove prazer, segurança nos movimentos e deslocamentos, o domínio das inquietações e a resolução de alguns conflitos. Adquirindo o domínio corporal as crianças evoluem e fortalecem sua autoestima, autonomia e identidade, culminando com a saída do quadro de desnutrição. Em outro caso específico, foi analisada a capacidade pulmonar de uma criança com asma após as intervenções psicomotoras. As atividades consistiram em jogos e brincadeiras com bolas, bambolês, caixas, cordas e colchonetes. Durante seis meses de prática foram observados avanços nos aspectos de tônus, motricidade global, coordenação, esquema corporal e lateralidade. A autora complementa que a educação psicomotora é uma grande colaboradora para a saúde física e mental do sujeito, melhorando sua afetividade, expressão corporal e capacidade respiratória.

Em se tratando da saúde mental, o fazer psicomotor oferece aos indivíduos oportunidades de estruturação, organização e soluções de conflitos. Ajuda no processo de inclusão social, pois a proposta do corpo em movimento enfatiza o desenvolvimento de humanização. A Psicomotricidade permite ao indivíduo equilibrar e estruturar funções mentais alteradas, vivenciando um espaço seguro de fala oral e principalmente corporal, expressando medos, inquietações, podendo dessa forma regular o sofrimento em proveito da saúde (ALBUQUERQUE, 2010).

Dentro desta perspectiva, Mila (2008) assegura que a prática interdisciplinar tem enriquecido e colaborado tanto com a teoria da Psicomotricidade como a prática profissional de psicomotricistas. É interessante destacar a relação que a ciência do desenvolvimento

⁹ Utilização de procedimentos e recursos para prevenir e evitar doenças, como p. ex., medidas de higiene, atividades físicas, cuidado com a alimentação, vacinação etc.

psicomotor tem com a promoção da saúde, para assim inserir o seu lugar na escola e verificarmos a formação do professor de Educação Física nos conhecimentos em Psicomotricidade.

O profissional na escola necessita cada vez mais assimilar na prática, como deve ensinar o que deve ensinar, o que está ensinando e principalmente para quem está ensinando. Deve ser erguida uma ponte para colaborar a prática na escola com a demanda existente do alunado. Os trabalhos dos psicomotricistas têm permitido aos professores que no seu campo de atuação adquirissem autonomia e especificidade, incorporado em uma área interdisciplinar em contribuição às formações de licenciatura. Assim, a prática psicomotora e o “componente curricular da Educação Física para atender as singularidades humanas” nas instituições educacionais superiores, devem ser incluídos com os currículos de formação de docentes beneficiando estudantes e consolidando a importância desta ciência dentro da escola (ALVES, 2013).

1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ATENDER AS SINGULARIDADES HUMANAS NOS CURSOS SUPERIORES

O componente curricular da Educação Física para atender as singularidades humanas originariamente surgiu nos Estados Unidos na década de 1950, devido a números exorbitantes de contingente e consequente participação de estudantes com deficiências nos ambientes escolares, e foi conceituada pelo comitê da Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação (AAHPER), para Winnick (2004, p. 6), como sendo:

[...] um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos, adaptados aos interesses, às capacidades e limitações de estudantes portadores de deficiência, que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral de Educação Física.

Sobre a nomenclatura, alguns autores baseados em literatura estrangeira preferem conceituar: Atividade Física Adaptada e Educação Física para atender as singularidades humanas, de forma distinta. A Atividade Física Adaptada é um termo guarda chuva, pois compreende serviços para promover saúde de um estilo de vida ativo, de reabilitação de funções deficientes e da inclusão. Compreende que, tanto no aspecto acadêmico, como no campo de conhecimentos e na atuação profissional, a terminologia Atividade Física Adaptada se apresenta de forma abrangente, e assim Mauerberg-DeCastro (2005, p. 28) conceitua-se como:

[...] um corpo de conhecimentos cross-componente curricularr dirigido à identificação e solução de problemas psicomotores ao longo do período vital. Esses problemas podem ter origem no indivíduo em si ou no ambiente. Entretanto, só se tornam visíveis à medida que as demandas de tarefa não são satisfeitas, devido às limitações ou atrasos nas funções adaptativas. A atividade física adaptada é composta de uma variedade de áreas de conhecimentos com teorias, modelos, ferramentas de ensino e de reabilitações específicas, além de prestar serviços limitados às competências profissionais especializadas.

Conforme Winnick (2004), a EF para atender as singularidades humanas é um subcomponente curricular da Educação Física e tem como objetivo possibilitar a participação de estudantes com deficiências, de maneira eficaz e com sucesso, complementando suas necessidades ao longo prazo (no período entre zero e vinte e um anos de idade). Refere-se à área do conhecimento, como trajetória recente dentro do contexto educacional. No Brasil, a história começou a ser pesquisada, apesar dos poucos registros, antes mesmo da década de 1980, tendo como um dos seus pioneiros os professores Vilson Bagatini, Eli Bagatini e Aldo Carlitos Potrich no final da década de 1960.

Um dos primeiros trabalhos que faziam referência ao ensino para pessoas com deficiências, são as obras de Inezil Pena Marinho do ano de 1946, dentre elas: ‘ Psicologia aplicada à atividade física dos surdos-mudos’; ‘Psicologia aplicada à atividade física dos débeis mentais e ‘A Educação Física dos portadores de defeitos físicos’, publicados em artigo na Revista Integração (NABEIRO, 1989). Com o Ano Internacional das Pessoas com Deficiências, em 1981 de forma destacada a inquietação com a formação profissional na área educacional através das publicações: “Atividade física para deficiente” de 1981 e “Educação Física para o excepcional” em 1982 (MAUERBERG-DECASTRO, 2005).

O primeiro documento que fazia referência sobre a EF para atender as singularidades humanas é o parecer nº 1002/74 do Conselho Federal de Educação (CFE), sendo que o tratamento especial era previsto no art.9 da Lei nº 5.692/71, onde a qualificação era escassa, para atuar com pessoas com deficiências, sugerindo cursos atualizados, e deveria haver um complemento curricular (PETTENGILL; MARINHO, 1992).

Na década de 1980 a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e as Faculdades Isoladas Castelo Branco, elaboraram programas de formação profissional e de pesquisa nos currículos quanto ao componente curricular (PETTENGILL; MARINHO, 1992). Nos currículos dos cursos superiores aconteceram os encontros entre os profissionais da área, ao oferecerem a garantia de habilitação profissional, para atuar junto a essas pessoas. É

publicada no ano de 1987 o Parecer 215/87, tendo em sua organização entre outros componentes curriculares, a sugestão do componente curricular: Educação Física e Esporte Especial para pessoas com deficiências: intelectual, física, auditiva, visual e múltipla (BRASIL, 1987a).

Segundo Betti e Betti (1996), na década de 1990, a sugestão como componente curricular fez parte de um desenvolvimento que questionava o currículo tradicional-esportivo, o principal da área da EF. Tendo como proposta uma nova base curricular, sendo um novo modelo, o de orientação tecno-científica, baseado numa convicção acadêmica. Com bojo nesta proposta a EF para atender as singularidades humanas traz em sua base uma pesquisa que se baseia no modelo médico, através de conteúdos que abordam a caracterização das pessoas com deficiências, bem como adentram as indagações sobre necessidades e as atividades físicas voltadas para hipertensos e cardíacos.

Segundo Adams, *et al* (1985) tinha como propósito questões terapêuticas, como a nomeada ginástica médica, a qual remonta aos primórdios da humanidade com os chineses aproximadamente em 2500 a.C. No entanto, compreende que a Educação Física diferentemente da EF para atender as singularidades humanas, encaminha suas convicções para a indagação da ginástica e do exercício físico como forma de promover a saúde para camadas da sociedade não deficientes. Foi no fim do século XVIII e início do século XIX na Europa, com a estruturação e consolidação da sociedade capitalista, configurou-se para Castellani Filho (2009), uma doutrina que foi se tornando cada vez mais influente, tendo como pano de fundo os exercícios físicos, pois se fazia necessário para esta sociedade que houvesse um novo delineamento de indivíduos: ‘mais forte, mais ágil, mais empreendedor’, ou seja:

Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como “receita” e como “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador da época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e componente curriculado exigido pela nova sociedade capitalista (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 51).

No caso do exercício físico para pessoas com deficiências há outra convicção atrelada à ginástica como tratamento terapêutico, que ao longo dos anos se denominou de ‘ginástica médica’, se desenvolveu tanto pelo seu cultivo desde a antiguidade pelos médicos gregos, como por outros médicos, como Fuller, Andry, Tissot no século XVIII, a ponto de ser acatada parte da medicina na preservação da saúde, e que objetivou na constituição do modelo médico, tendo como fundamento a classificação e diagnóstico das deficiências (GRIFI, 1989).

O ingresso ainda que sucessivo da EF para atender as singularidades humanas como componente curricular específica nos cursos superiores significou um avanço curricular, pois compreende que é na graduação que deve ocorrer uma boa fundamentação teórica e prática na mudança do profissional, onde se espera que o futuro professor conscientize-se de que sua atuação deverá acontecer sem discriminações de qualquer natureza. Foi uma modificação de paradigma na área, o qual apresentava um princípio preocupado com a formação de corpos fortes e saudáveis, cuja convicção deixou de ser a única, o que possibilitou para que surgissem novas abordagens de atuação profissional de EF e pesquisas com o tema esporte adaptado (DUARTE, 1992).

Trazendo uma reflexão para a área educacional da componente curricular, Winnick (1990), citado por Araújo (1998), define esporte adaptado como:

Experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos. O âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas [...] com deficiências, com pessoas normais e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condições de deficiência (ARAÚJO, 1998, p. 18).

O autor ainda assegura que o desporto adaptado, como sendo uma adaptação realizada em algum esporte de conhecimento da cultura popular, são vivências esportivas variadas ou especialmente designadas para prover as deficiências das pessoas. A revisão literária nos apresenta o episódio do Pós-Segunda Guerra Mundial como marco inicial da prática esportiva adaptada no mundo, porém sabemos que existem relatos de práticas e estruturas esportivas bem antes desse fato. Em 1922, foi fundada a Organização Mundial de Esportes para Surdos. Os indivíduos com esses tipos de deficiências chegaram a organizar sua própria competição internacional, os jogos silenciosos (ARAÚJO, 1998).

Nos dias atuais, os atletas surdos costumam praticar esportes junto com os indivíduos sem deficiências, e não possuem modalidades no programa paralímpico, conforme o Comitê Paralímpico Brasileiro afirma que:

Entretanto, o marco histórico da prática de esportes adaptados é realmente creditado ao ano de 1945, com o término da Segunda Guerra Mundial, um episódio visto principalmente nos países europeus envolvidos no conflito, tendo um considerável número de combatentes que sofreram lesões na coluna vertebral, ficando esses paraplégicos ou tetraplégicos. Isto influenciou o neurocirurgião alemão Ludwig Guttmann a iniciar um trabalho de reabilitação médica e social de veteranos de guerra, através das práticas esportivas. Tudo começou no Centro Nacional de Lesionados Medulares de Stoke Mandeville (CPB, p. 20a).

Em outro excerto descrito por Araújo (1998, p. 18) presenciou que o mesmo fato histórico, quando diz que —[...] após a última grande guerra, vários governos programaram serviços de reabilitação para o tratamento de soldados lesados. O desporto adaptado nasce dentro desse contexto, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Estas descrições relacionam o desenvolvimento de reabilitação física desses soldados à utilização do esporte, e também como uma forma de lazer e socialização. Essa iniciativa de substituir e adaptar os esportes convencionais já existentes surgiu dos profissionais e dos próprios participantes:

Desde o início, era óbvio que haveria necessidade de adaptações dentro do programa. Grande parte das primeiras adaptações foi devida à imaginação dos participantes. Sempre que eles viam a necessidade de modificar o equipamento, para adaptar uma prótese ou de mudar as regras de um jogo praticado com a cadeira de rodas, a adaptação era feita por eles próprios [...] (ADAMS *et al.*, 1985, p. 217).

No Brasil, o esporte adaptado foi incluído a partir da iniciativa de duas pessoas, o Sr. Robson Sampaio de Almeida, residente no Rio de Janeiro e o Sr. Sérgio Serafim Del Grande, da cidade de São Paulo (SILVA, 2008). Em excerto citado por Araújo (1998) foi encontrado o relato de Del Grande, que dizia que, após ficar paraplégico, em 1951, foi se tratar nos Estados Unidos. Lá, uma das suas funções era obrigatoriamente uma prática esportiva, escolhida por ele mesmo; poderia ser o basquete, a natação, o arco e flecha ou o arremesso de disco e dardo. Del Grande optou pelo basquete, o que, conseqüentemente, fez com que tenha sido a primeira modalidade transportada para o Brasil durante a década de cinquenta.

As orientações provenientes da reabilitação através do esporte adaptado estavam - [...] relacionadas com os cuidados pessoais, para maximizar a independência pessoal, a autoconfiança física, psicológica e social. Nesse sentido, fica evidente que a assertiva de que a preocupação maior com a prática esportiva estava ligada, inicialmente, a fatores que não eram necessariamente o esporte de competição. Um excerto mostra que a intenção inicial da prática esportiva estava no desenvolvimento de reabilitação, com destaque na recreação e na socialização Araújo (1998) cita que o jornal —*Superação*, de 1988, divulgou a seguinte nota:

Os primeiros resultados desta prática mostram que, em um ano de trabalho, o Dr. Guttmann conseguiu preparar seis paraplégicos para o mercado de trabalho e reconheceu as atividades esportivas, como ocupação terapêutica, importantes na reabilitação psicossocial dos deficientes [...] (ARAÚJO, 1998, p. 21).

A designação que hoje se utiliza para nomear as modalidades adaptadas, ou surgidas exclusivamente para a prática esportiva de pessoas com deficiências, teve sua origem a partir dos jogos internacionais de Stoke Mandeville, cidade inglesa onde foi edificado o hospital

dirigido pelo médico alemão Ludwig Guttmann. No ensejo, o médico aproveitou os jogos olímpicos que aconteceram em Londres, em 1948, e passou a produzir, na mesma época, os jogos para os paraplégicos (ARAÚJO, 1998).

A partir daí, esforços foram somados para que, em 1960, acontecessem oficialmente os primeiros jogos paralímpicos. A organização internacional de Esportes, a partir das olimpíadas de Roma, instituiu a realização das PARALYMPICS, nome dado às olimpíadas em que participavam pessoas com deficiências (CIDADE, 2009, p. 85).

A convicção de Guttmann, em concluir os jogos paralímpicos de acordo com a data dos jogos olímpicos trouxe um retorno de visibilidade que, rapidamente, foi incorporado ao Comitê Olímpico Internacional (COI), em 1960. Desde então, transcorreram, normalmente, quinze dias após o término das olimpíadas de verão. Porém, só a partir de Seul, em 1988, os jogos passaram a acontecer na mesma cidade e se aproveitando das mesmas estruturas esportivas das olimpíadas. O termo paralimpíadas foi originalmente aproveitado por uma paciente, Alice Hunter, do hospital de Stoke Mandevile, que escreveu para a revista *The Cord Journal of the Paraplegics*, um artigo intitulado —Alice at the Paralympiadll, com o propósito de descrever sua história no esporte (CIDADE, 2009).

Desde então, o termo tem sido utilizado para apontar os jogos, que transcorrem de quatro em quatro anos e também servem para esplandecer os esportes que são praticados pelas pessoas com deficiências. Desde 2011, o termo paraolímpico no Brasil vem sendo gradativamente modificado pelo termo paralímpico, por solicitação do (CPB, 2020).

Os Jogos [Paralímpicos] é a expressão máxima do desporto de alta competição entre as pessoas [...] [com] deficiências. Participam dos Jogos Paralímpicos os melhores atletas [...] [com] deficiência. A estrutura do esporte [paralímpico] brasileiro é semelhante à do esporte olímpico [...]. Os Jogos [Paralímpicos] são o segundo acontecimento esportivo mundial em termos de duração e números de participantes, e podemos dizer que no momento representa, no nosso entendimento, o maior avanço na área da Educação Física Adaptada (COSTA; SOUZA, 2004, p. 32).

Hoje, o programa paralímpico é organizado pelo Comitê Paralímpico Internacional e possuem vinte modalidades de verão e cinco de inverno, Cidade (2009, p. 92) assegura que:

A maioria dos esportes e eventos [paralímpicos] são modificações, adaptações dos esportes e eventos olímpicos, com normas de classificações que permitam o desenvolvimento das capacidades funcionais de cada atleta. Entretanto, na maioria dos esportes participam atletas de todos os tipos de deficiências (competindo em seu grupo) e em alguns esportes, como o judô e o goalball, que são oferecidos apenas para os deficientes visuais.

Segundo Cidade (2009) afirma que grande parte das modalidades apresentadas hoje não fazia parte do programa paralímpico desde o início. A cada dia são organizadas modalidades adaptadas dos esportes convencionais e que, possivelmente, serão incorporadas ao programa dos jogos paralímpicos, como por exemplo, o handebol adaptado. As vinte modalidades paralímpicas de verão reconhecidas pelo Comitê Paralímpico Internacional são: atletismo, basquete em cadeira de rodas, natação, vôlei sentado, goalball¹⁰, tiro com arco, tiro esportivo, esgrima, judô, vela, rúgbi, bocha, futebol de cinco, futebol de sete, ciclismo, hipismo, halterofilismo, remo, tênis de mesa e tênis em cadeira de rodas.

Vale salientar que o vocábulo esporte adaptado, que serve para designar o esporte praticado pelas pessoas com deficiências, de acordo com alguns autores, não deveria ser utilizado. —Em nível internacional o termo esporte adaptado não é aceito, e sim o termo esporte para deficientes ou esportes para pessoas com deficiências (CASTRO, 2005, p. 437).

No Brasil, esse vocábulo continua sendo fortemente utilizado, além de outras nomenclaturas, tais como: paradesporto e esporte paralímpico. Assim como o esporte é considerado um dos blocos de conteúdos dentro do componente curricular da Educação Física Escolar, podemos considerar que o esporte adaptado surge como uma das possibilidades designada à EF para atender as singularidades humanas (CASTRO, 2005). Esse tema surgiu aproximadamente no fim dos anos 1950, e se fundamentava equivalente nas prerrogativas do chamado modelo médico de deficiências. Foi definida pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), Pedrinelli (1994 *apud* COSTA; SOUSA, 2004, p.29), como:

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes [com deficiências], que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem sucedida em atividades vigorosas de um programa de Educação Física geral.

Nesse sentido, o propósito de se trabalhar a Educação Física com as pessoas com deficiências se apresenta como um início das práticas corporais adaptadas, as quais devem ser feitas em locais apropriados, espaços de convívio e de atividades corporais dessas pessoas, inclusive e principalmente na escola (CIDADE, 2009).

Em esportes, adaptação significa modificação, ajuste ou acomodação de contextos físicos (equipamentos, locais e materiais), e de procedimentos (regras e

¹⁰ É importante salientar que o Goalball é a única exceção de esporte que não sofreu modificação, e embora receba o adjetivo de “adaptado”, não sofreu adaptação de nenhum outro esporte convencional. Sua criação foi pensada exclusivamente para a prática de pessoas cegas ou com baixa visão.

organizações) de uma modalidade ou evento esportivo. O esporte para deficientes são muitas vezes adaptados às limitações e potencialidades do indivíduo, para possibilitar experiências, com novos movimentos e novas vivências, promovendo integração total do indivíduo com a sociedade. (CASTRO, 2005, p. 437).

Adams et al. (1985, p. 218) ressalta sobre a carência de adaptação, para as pessoas com deficiências praticarem os esportes, dizem que - [...] convém não se opor à modificação das regras dos esportes ou dos jogos, os quais devem ser regulamentados de modo a atender às necessidades do grupo. Ao mesmo tempo, dão o exemplo do tênis em cadeira de rodas, em que uma das adaptações foi o fato de terem a convicção que a bola poderia tocar duas vezes ao chão, em vez de uma única vez, previamente que a jogada fosse considerada perdida.

Nesse mesmo sentido, Oliveira Filho (2003) cita que o processo das modalidades específicas, como o caso do goalball, considera as limitações dos praticantes e reforça as áreas preservadas por meio de informações sonoras e táteis, promovendo o referencial espacial do praticante. Ou seja, as concepções do esporte adaptado nos mostram a importância das adaptações e modificações específicas, a fim de sistematizar métodos quanto às práticas esportivas para pessoas com ou sem deficiências.

O componente curricular da EF é defendido quando anunciada como uma prática pedagógica, para o autor: —A Educação Física é uma prática de intervenção, e o que a caracteriza é a intenção pedagógica, com que trata um conteúdo que é configurado e retirado do universo da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2007, p. 32). Manifesta algumas concepções, tendo como ponto de partida a transformação didática dos esportes enquanto prática corporal e ligada aos conteúdos. Para tanto, o autor nos situa historicamente e cita o livro *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física* (1986), de Hildebrandt e Laging, beneficia-se dessa obra para dizer que, primeiramente, para ensinar os esportes aos estudantes, nesse sentido para Kunz (2006, P. 18) devem-se observar pelo menos:

[...] as experiências anteriores dos estudantes nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, a própria organização do ensino e da escola.

Reforçando essa concepção, Soares *et. al* (1992, p. 70) afirma que:

O esporte como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte —da escola e não como o esporte —na escola.

Kunz (2006) assegura que quando pensamos em argumentar uma possível prática na Educação Física de forma igualitária e para todos de maneira simples e responsável, as pessoas com deficiências, nesse caso as crianças e jovens em idade escolar, devem ser tratadas e respeitadas com conhecimento e preocupação com cada tipo de deficiências ou em suas peculiaridades.

É importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: Tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas. Implica, também, que conheça os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: biológico, cognitivo, motor, sócio interacional e afetivo-emocional. (CIDADE, 2009, p.15)

Ainda sobre a prática pedagógica do professor, conforme o autor Cidade (2009, P. 15) é fundamental que ele saiba:

- Em que grupo de estudantes haverá maior facilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos;
- Por quanto tempo o aluno pode permanecer atento às tarefas solicitadas, para que se possam adequar às atividades e as possibilidades do mesmo;
- Quais os interesses e necessidades do aluno em relação às atividades propostas;
- Que a avaliação constante do programa de atividades possibilitará as adequações necessárias, considerando as possibilidades e capacidades dos estudantes, sempre em relação aos conteúdos e objetivos da Educação Física Adaptada.

O professor deverá fazer as adequações essenciais, nas regras, nas atividades, nos espaços, utilizando de recursos pedagógicos que estimule a participação de todos, dando possibilidades que favoreçam a sua formação global. A aula de Educação Física para atender as singularidades humanas deve ser um exercício de convivência, em que todos os estudantes aprenderão a construir uma nova sociedade sem discriminação, e com atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, não havendo lugar para o preconceito e a exclusão. É necessário que o professor seja criativo, adaptando as aulas de acordo com nível de deficiências dos estudantes. “Não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar inúmeros procedimentos para remover as barreiras e promover a aprendizagem dos seus estudantes” (CIDADE; FREITAS, 2002, p. 30).

As aulas terão como base estratégias, métodos e planejamentos como um mecanismo que exige a compreensão dos requisitos necessários, para preparar e aplicar tarefas motoras frente às necessidades e capacidades dos estudantes. O problema reside em não limitar a

compreensão de estratégia a uma receita fechada de atividades voltadas ao ensino, sem considerar as diversidades humanas e os diferentes contextos de aplicação. É importante entender que métodos não se resumem a passos a serem seguidos exatamente como planejados, em que o professor os determina e, por isso, não podem ser alterados, pelo contrário, ele é flexível e passível de ser modificado (SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008).

O componente curricular da Educação Física para atender as singularidades humanas, com suas características próprias, possíveis de adaptações e atividades diferenciadas, favorece o processo de inclusão e socialização de estudantes com deficiências. Deve ter como eixo os estudantes, para que se desenvolvam competências e condições igualitárias, buscando estratégias para dirimir a exclusão ou segregação. É por meio das atividades psicomotoras que os estudantes podem ampliar esses contatos interpessoais, já que promove o ensino de limites e superações, além de dar uma visão de cooperação propostos pelas dinâmicas das práticas pedagógicas inclusivas que valorizam a diversidade e o respeito, com êxito e planejamento atendendo a necessidade da turma. (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Além disso, a EF tem como propósito reunir conhecimentos teóricos e práticos para que possam ser trabalhadas nas atividades educacionais, funções ligadas ao grupo específico, que são pessoas com deficiências. Esses conhecimentos agregam saberes essenciais para que os profissionais da área conheçam as características de cada estudante, para elaboração das atividades psicomotoras e seu desenvolvimento integral. Oportunizando o lado humano e transformando a educação que envolve modificações ou ajustamentos dos conteúdos tradicionais da Educação Física, permitindo a essas pessoas com deficiências a participarem de forma segura de acordo com suas possibilidades, e que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal dos movimentos em sua vida, para deles tirar o melhor benefício possível (GONÇALVES, 2003).

Segundo Rosadas (1994, p. 05), em relação ao conceito, "é a Educação Física aplicada em condições especiais, visando uma população especial que necessita de estímulos especiais de desenvolvimento motor e funcional". Também pode ser definida como a Educação que envolve modificações ou combinações das atividades tradicionais do componente curricular, para permitir aos estudantes com deficiências a participarem das aulas com segurança conforme suas capacidades funcionais.

Não se diferencia em seus conteúdos, mas abrange técnicas, planejamentos, métodos e formas de organização que podem ser inseridos aos estudantes com deficiências. Tem sido valorizada e destacada como uma das condições para o desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo, sendo considerada, de uma maneira geral como: atividades adaptadas às

aptidões de cada um, respeitando suas diferenças e limitações, oferecendo aos indivíduos com deficiências a melhora do desenvolvimento global, e de uma melhor qualidade de vida promovendo a inclusão escolar (BUENO; RESA, 1995 *apud* GORGATTI; COSTA, 2005).

Uma vez que os conteúdos não se diferem, o professor de Educação Física deve procurar outras metodologias e planos de ensino, para desenvolver as atividades, dando a oportunidade aos estudantes com deficiências de realizá-las em conjunto com os demais estudantes, atribuindo-lhe tratamento de uma prática pedagógica qualificada. Deve assegurar em suas aulas: participação, cooperação, potencialidades, capacidades, possibilidades e conscientização através do convívio, disponibilizando instrumentos de sensibilização para sua socialização. Informar aos estudantes que existem diferenças, que somos resultados de desenvolvimentos de edificação social e familiar, e que devemos respeitar cada sujeito, reconhecer e se familiarizar com a diversidade (BRIANT; OLIVER, 2012).

É uma parte ou subcomponente curricular, cujo propósito é o estudo e a mediação profissional interagindo com os estudantes, que apresentam diferentes características e condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginásticas, danças, jogos e esportes, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser ajustados tendo em vista o potencial do seu desenvolvimento e não as deficiências em si (GORGATTI; COSTA, 2005).

Vale lembrar que o componente curricular tem como objetivo, enfatizar um programa e elaboração constituída de diversas atividades, que visam atingir determinados resultados de acordo com a idade cronológica e o grau de desenvolvimento dos indivíduos, visando uma melhoria no rendimento motor, crescimento e saúde, possibilita ao estudante a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação ao meio (GORLA, 1997).

Serve para ensinar os estudantes com deficiências a fazer mudanças dentro de si e, para conseguir isso, deve-se respeitar a individualidade de cada um, respeitar suas diferenças e limitações, trabalhar suas potencialidades, nunca subestimá-los, elogiar com suas conquistas, estimular a dar novos passos e oferecer oportunidades para que eles possam desfrutar da alegria oferecida pela prática recreativa e esportiva (ROSADAS, 1989).

E também permite uma inclusão segura, satisfatória e bem-sucedida, contemplando as necessidades dos estudantes. Outros nomes que têm sido utilizados ao longo da história são: Educação Física Corretiva ou Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica, Gorgattii e Da Costa (2005) compreendem que:

[...] À medida que os programas de Educação Física Adaptada assumiam uma identidade essencialmente educativo-pedagógica, outras denominações surgiram, como Educação Física Desenvolvimentista, Ginástica Escolar Especial, Educação Física Modificada, Educação Física Especial e Educação Física Adaptada (GORGATTI; DA COSTA, 2005, p. 3).

A diferença básica entre Educação Física Especial e Educação Física para atender as singularidades humanas está ligada na constituição dos grupos. A primeira acatava que as limitações físicas, dos estudantes com deficiências não poderiam se engajar de modo irrestrito, de forma segura e com sucesso, em aulas com atividades vigorosas de um programa de Educação Física. A segunda orienta que deve haver modificações, reparo de metas, planejamentos, objetivos ou instruções (RODRIGUES, 2006).

São práticas de estudos e intervenções profissionais no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para o desenvolvimento das atividades físicas. As apreciações de ambas as nomenclaturas se argumentam e alcançam à luz das orientações políticas em matéria educativa; é por isto que a Educação Física para atender as singularidades humanas, se desenvolveu sob as características da inclusão escolar principalmente nas Escolas Especiais. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento (GORGATTI; DA COSTA, 2005).

O termo de nomenclatura “atividade física” e não atividade motora, como indica Rodrigues (2006), atividade física é um termo herdado do modelo biomédico o qual não se aplica ao modelo educacional. Com relação à implementação dos programas, Winnick (2004, p. 5) afirma que: “O programa de Educação Física, mesmo sendo individualizado, pode ser implementado num ambiente de grupo e devem pautar-se pelas necessidades, limitações e habilidades de cada estudante”.

As grandes introduções de um programa orientam-se a contribuir para própria realização pessoal, que por sua vez melhora o desenvolvimento dos indivíduos. Para Gorgatti e Da Costa (2005, p. 17) [...] O planejamento de um programa deve contemplar o desenvolvimento do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver, o que pressupõe considerar o ser humano na sua totalidade, incluindo os domínios cognitivos, motores, emocionais e sociais. Esta reflexão permite entender a mudança com respeito a uma Educação Física “eminente terapêutica” para uma característica educacional, na qual se oferecem aos indivíduos com deficiências em todas as dimensões de um ser humano, tal qual uma pessoa sem deficiências. Em relação aos enfoques curriculares, a Educação Física para

atender as singularidades humanas tem diferentes reflexões especialmente no mundo acadêmico sobre sua identidade acadêmica e profissional.

De acordo Mauberg-de-Castro (2005), a área é considerada assim peculiar pela recorrência, desde o início da estruturação desse campo à literatura científica norte-americana. Para a autora é especificada como um componente curricular ligado a serviços de saúde, desenvolvimento de estilo de vida ativa, educação e reabilitação para estudantes com deficiências. Tem como objetivo introduzir e ajustar fundamentos das diferentes áreas da saúde e educação em modelos de programas educativos e de reabilitações, oferecidos em ambientes escolares, preferencialmente no sistema regular de ensino.

Assim sendo, visa-se tratar o estudante sem que haja desigualdades, tornando a autoestima e a autoconfiança mais elevada através da possibilidade de execução das atividades, conseqüentemente da inclusão escolar. As práticas pedagógicas proporcionadas pela Educação Física para atender as singularidades humanas devem oferecer atendimento especializado aos estudantes com deficiências, respeitando suas diferenças individuais, visando proporcionar o desenvolvimento global, tornando possível não só o reconhecimento de seu potencial, como também, sua inclusão na sociedade (DUARTE; LIMA, 2003).

E é dentro deste contexto de uma aprendizagem significativa e reflexão pedagógica que o histórico da Educação Física será abordado a seguir.

1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Conforme nos mostrou Soares (2001) surgida da Europa entre os séculos XVIII e XIX, a Educação Física conhecida até então como ginástica, foi importante para a estrutura do “novo homem” essencial à “nova sociedade” que se firmava. Era necessário cuidar do corpo de homens e mulheres que iriam produzir e reproduzir a sociedade. Assim, corpos fortes, saudáveis, bem dispostos e, acima de tudo, produtivos faziam-se essenciais à nova ordem social. Este movimento que se preocupou com a saúde, ainda que para a conservação da ordem burguesa, ficou conhecido como higienismo¹¹. E é com esta roupagem, alterada de fins científicos, morais e higiênicos que a ginástica/Educação Física vem para o Brasil, conforme apresentado por Castellani Filho (2001, p. 39):

A Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjá-lo daquele indivíduo ‘forte’ e ‘saudável’, indispensável à implantação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de

¹¹ É uma doutrina que nasce o liberalismo, na primeira metade do século XIX quando os governantes começam a dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades.

sua condição de colônia portuguesa [...], buscava construir seu próprio modo de vida.

Desde a primeira metade do século XIX, quando chegou ao Brasil, a Educação Física mostrou intensa ligação com a escola. Em 1851, com a reforma Couto Ferraz, ela foi inserida como ginástica nas escolas primárias de segundo grau do município da corte, regiões do império e das nações com que o Brasil tinha mais ligações comerciais, conforme o artigo 47, reforçando o que fora dito, moralidade e higiene ocupava lugar central no ideário pedagógico brasileiro (SAVIANI, 2010).

Como exemplo do Colégio Abílio do Rio de Janeiro os principais conteúdos como ginástica, dança e natação, eram trabalhados desde o ensino primário nas aulas de Educação Física, que neste momento da história ainda encontrava-se nas reuniões dos ideais capitalistas pedagógicos, conhecidos como ensino tradicional (SAVIANI, 2010).

Rui Barbosa, médico baiano, em 1882, elaborou o projeto de número 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, pronunciado na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados. Esse projeto “deu à Educação Física um realce ímpar em seu pronunciamento” Castellani Filho (2001, p. 47), pois corroborava a obrigatoriedade de seu ensino em escolas, comparando-a em importância aos outros componentes curriculares, e tratando-a como matéria de estudo.

Com o advento da Escola Nova edificada em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a Educação Física também foi inspirada a partir dos raciocínios de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os quais são conhecidos como a “tríade” da Escola Nova brasileira. Dentre a tríade, realçamos Fernando de Azevedo, que se tornou um importante e considerável nome na Educação Física, publicando livros como *Da Educação Física*, uma de suas principais obras. Para Fernando de Azevedo, segundo Saviani (2010, p.212), “a Escola Nova não é um mecanismo de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a educação física, moral e cívica”. Neste sentido, porém sem uma austeridade de valor sobre este fato, vemos uma aproximação entre as ideias de Fernando de Azevedo e Rui Barbosa. Sendo aquele defensor dos pensamentos de Rui Barbosa sobre a Educação Física e complementa os ideais eugênicos, dizendo que esta, a Educação Física, “tem por objeto melhorar física e mentalmente as qualidades raciais” (AZEVEDO, 1960, p. 102).

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a

defenderem e constituírem a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI FILHO, 2001, p. 56).

Nas instituições educacionais, a metodologia de ginástica adotada era o método Francês de Amoros, definido por movimentos amplos e bem diversificados, podendo ter propósito civil, industrial, militar, médica, cênica ou circense (SOARES, 2001). No treinamento militar, trabalhava-se o método alemão, fundado por Guts Muths e caracterizado por exercícios com aparelhos, livres e de marchas (CASTELLANI FILHO, 2001).

Progredindo pelas décadas de 1930 e 1940, a Educação Física mantém seu caráter higiênico e eugênico (aprimoramento genético do humano), agora se incorpora a ela um objetivo cívico, componente curricular e técnico. Entramos em um período conhecido como “militarista”. “Entreguemos ao exército todos os poderes para que, no setor da Educação Física, ponha em prática em todo o território nacional, a sua técnica disciplinar que é, no momento, um evangelho salutaríssimo à nação” (PÓVOAS, 1938 *apud* CASTELLANI FILHO, 2001, p. 87). Este excerto exemplifica o raciocínio do período militarista, no qual o componente curricular moral e a doutrina do físico da juventude brasileira colocavam-se em nome da defesa da nação.

Com o início da Segunda Guerra Mundial esse caráter militarista encontra ajuda e se estabiliza. Porém, com o fim do Estado Novo, a Educação Física sofre, novamente, outras influências e modifica-se. Era hora de repensar o desenvolvimento industrial e social do país. Com certa aptidão tecnicista no ideário pedagógico brasileiro, que buscava a racionalidade técnica e a eficiência. A Educação Física foi também incorporada às escolas técnicas, fato que caracteriza este período. Era necessário agora organizar, preparar, recuperar e manter a força de trabalho, ou seja, mão de obra fisicamente doutrinada e capacitada, a fim de buscar o desenvolvimento da sociedade brasileira. “O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de cinquenta e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2010, p. 313).

Nesse período da ditadura militar, as escolas públicas e particulares foram aproveitadas como fonte de divulgação do regime militar. Neste momento, a Educação Física era vista apenas por sua dimensão bio-fisiológica, ou seja, valorizando a aptidão física e, posteriormente, o desempenho esportivo. Aliado a esses fatos, o sucesso da seleção brasileira nas Copas do Mundo de 1958 e 1962 fizeram com que a Educação Física Escolar fosse cada vez mais ligada ao esporte, especialmente ao futebol (DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

Portanto com “o terceiro título da Copa de 1970 foi o auge da política de ‘pão e circo’, contribuindo para manter o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física”. Para entendermos um pouco mais sobre esse momento, os autores Darido e Sanches Neto (2005, p. 3) afirmam que:

Os governos militares [...] passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

Se o errado era supervalorizar a técnica esportiva, o que era aquilo que havia sido aprendido como certo? O que era o certo? A falta de uma solução a esta pergunta atingiu em um método de Educação Física denominado por Kunz (1994) de “recreacionista”. Neste modelo ela é apenas um momento de recreação e descontração, no qual os estudantes pronunciam o que será feito, cabendo ao professor apenas “rolar a bola”. Esse modelo recreacionista, que ainda é muito comum atualmente, está ligado a diversos fatores, como formação de professores e condições de materiais esportivos das escolas, fatores os quais não se fundamentam, mas que explicam, ainda que superficialmente, a situação. No contexto da educação, “uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias, que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem” (SAVIANI, 2010, p. 402).

No contexto da Educação Física começa a surgir às primeiras soluções à pergunta supracitada. Segundo Bracht (1999, p. 78), “a década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista”. Ou seja, não por acaso é na década de oitenta, que as críticas feitas à Educação Física tecnicista começam a ser superadas no sentido de apresentar novas possibilidades para a Educação Física Escolar, além do esporte e da técnica.

Com o fim da ditadura militar, Saviani, (2010) caracteriza melhor a década de 1980:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2010, p. 43).

Todas as abordagens pedagógicas preocuparam-se em trazer novos referenciais e novas concepções para a Educação Física Escolar até então esportivista ou recreacionista. Aquelas que tiveram maior disseminação no âmbito pedagógico e acadêmico foram às abordagens: Desenvolvimentista, Construtivista, Saúde, Crítico-emancipatória e Crítico-superadora. Essas abordagens trouxeram contribuições para a área da componente curricular Educação Física, no sentido de tentar superar e/ou sistematizar concepções, até então preocupadas somente com o rendimento físico-esportivo ou o modelo da prática pela prática que ficou conhecido como “rola bola” (DARIDO ; SANCHES NETO, 2005).

A “abordagem desenvolvimentista” foi argumentada por Go Tani *et al.* (1988) metodizada no livro Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, no qual seus autores dão sugestões para uma fundamentação da Educação Física para crianças de quatro a quatorze anos, alicerçados por teorias dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (motor).

Para essa abordagem, o propósito da Educação Física é o movimento, sendo este o meio e o fim do processo. Ou seja, estudo do movimento é o objetivo básico da Educação Física (TANI *et al.*, 1988). O foco, portanto, está na aprendizagem dos movimentos através da prática de habilidades motoras, por meio das quais os seres humanos se adaptam aos problemas do dia a dia, solucionando problemas motores. O processo de desenvolvimento das habilidades vão das mais simples às mais complexas, e as experiências motoras devem ajudar o crescimento e desenvolvimento, estando adequadas ao período em que se encontra a criança. Para isso, os autores propõem uma taxionomia¹² do desenvolvimento motor, estabelecendo uma classificação hierárquica que obedece a seguinte ordem: movimentos fetais, espontâneos, reflexos, rudimentares, fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

As habilidades básicas que devem ser trabalhadas abrangem as de locomoção, manipulação e estabilização. Já as habilidades específicas relacionam-se às culturalmente determinadas, ligadas aos esportes, danças e atividades motoras, sendo que há moldes de movimentos esperados para cada faixa de intervalos de idade. Sobre a Educação Física na escola Tani *et al.*, (1988, p. 10), os próprios autores defendem que:

(...) uma das tarefas primordiais da Educação Física Escolar: estimulação do desenvolvimento de capacidades perceptivas motoras e de capacidades físicas,

¹² Ciência que se dedica à classificação e categorização dos seres vivos.

através de experiências motoras oferecidas em ambiente propício e organizadas de acordo com as características de crescimento e desenvolvimento dos estudantes envolvidos.

Em defesa do objeto da Educação Física, o movimento e a aprendizagem de habilidades e capacidades físicas, Tani *et al.*, (1988, p. 89) destacam que:

Convém acrescentar que as habilidades básicas são importantes para aprendizagem de todas as habilidades específicas ou culturalmente determinadas, requisitadas no trabalho, na vida social, enfim, na vida das pessoas e não somente para a aprendizagem de habilidades desportivas.

A “abordagem da saúde” na Educação Física, de acordo com Bracht, (1999), determinou uma renovação do paradigma da aptidão física, pois:

Considerando os avanços do conhecimento biológico, acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e as novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo, essa proposta revitaliza a ideia de que a principal tarefa da EF é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde (BRACHT, 1999, p. 11).

Apoiada por conhecimentos da anatomia, fisiologia, biomecânica, bioquímica e nutrição, destaca a qualidade de vida e saúde através das práticas de atividades físicas, sendo incumbência da Educação Física Escolar, desenvolver esta consciência e vontade. “Dessa forma, os conteúdos da Educação Física Escolar abrangem a saúde, frequência cardíaca, avaliação física, respiração, alimentação, lesões esportivas, entre outros” (GONÇALVES, 2005, p. 6).

São os principais autores Guedes e Guedes (1993), desta proposta, sintetizando-a no trabalho Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionado à Promoção da Saúde, o qual teve como propósito:

[...] produzir material que possa contribuir com os professores de Educação Física no sentido de reunir informações que auxiliem numa definição quanto ao conjunto de conteúdos programáticos, que eventualmente poderá ser desenvolvido nos programas de ensino direcionados a promoção da saúde (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 4, 5).

Nessa convicção, o objetivo da Educação Física é formar estudantes fisicamente ativos, e que tenham um estilo de vida saudável por meio do desenvolvimento e manutenção da aptidão física. As atividades físicas devem fazer parte por toda a sua vida. Para isso, deve abastecer “informações precisas e seguras quanto às respostas e adaptações fisiológicas do

organismo ao esforço físico, os efeitos e o conceito para a saúde, dos diferentes programas de atividades motoras”. A avaliação, desta forma, estaria ligada aos exames de aptidão física, que também são consideráveis para “preparar os educandos a uma qualidade de vida em que as atividades motoras estejam relacionadas à saúde” (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 6-7).

Categoriza essa abordagem, quanto à sua articulação metodológica, como sendo de caráter propositivo sistematizado, devido ao fato dela propor uma formação teórica para a Educação Física, e apresentar uma sistematização para o tratamento metodológico nas instituições educacionais (CASTELLANI FILHO, 1999, p.151).

Neste sentido, afinidades entre essa proposta de Educação Física para saúde e antigas convicções biológico-higienistas foram atribuídas. Apesar de muito divulgada na área, diversas análises já foram tecidas a essa abordagem, dado ao seu caráter puramente físico-instrumental com vistas à saúde (DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

A “abordagem construtivista” não é apenas uma abordagem da Educação Física, segundo Duarte (2006), é uma teoria pedagógica presente e muito divulgada nas reuniões de metas do pedagógico brasileiro, tendo como fundador o francês Jean Piaget.

É muito comum ver textos de autores construtivistas que incorporam conceitos de Vigotski e que o consideram como construtivista ou, como dizem, sócio-interacionista. Apesar de essas vertentes possuírem características próprias, suas características gerais são mantidas, ao ponto de poderem ser compreendidas como uma única teoria pedagógica. A epistemologia¹³, fundamento da pedagogia construtivista, aconselha o desenvolvimento em estágios e processos de apreensão/adaptação do organismo ao meio através das fases de: interação, equilíbrio/desequilíbrio, reequilibração, assimilação e adaptação (DUARTE, 2006).

As instituições educacionais, para a pedagogia construtivista, devem ser tomadas como um ambiente conveniente ao estudante para construir o seu conhecimento, fazendo uma concepção à visão de escola como instituição que divulga o conhecimento produzido pela humanidade. Para esta teoria pedagógica, a verdade do conhecimento está na prática social, importando para a aprendizagem dos estudantes as vivências, as experiências e os saberes construídos na interligação com o meio. O que importa são os saberes necessários às atividades cotidianas, às aprendizagens adquiridas e construídas a partir das experiências (DUARTE, 2006).

Já a abordagem “crítico-emancipatória” foi produzida pelo professor Elenor Kunz e está manifestada nos livros Educação Física: Ensino e Mudanças (1992) e Transformação

¹³ Teoria do conhecimento; reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto.

Didático Pedagógica do Esporte (1994). Sua abordagem visa o ensino crítico dos conteúdos da Educação Física, para entender estruturas autoritárias da sociedade por intermédio do uso da linguagem e do agir comunicativo, com o propósito de emancipar os estudantes frente aos conteúdos trabalhados, isto é, formar indivíduos críticos e autônomos no contexto dos temas da cultura de movimento, os quais sejam: jogos, esportes, ginásticas, danças e capoeira. Nas palavras do próprio autor, a abordagem “busca uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada” (KUNZ, 2001, p. 9-10).

Essa abordagem “assume a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado pelos condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos estudantes” encontramos em Darido e Sanches Neto (2005, p. 14), com base nesta afirmação, poderíamos ainda relacionar a abordagem crítico-emancipatória às visões crítico-reprodutivistas de educação proposta por Saviani (2008), pelo fato de ser uma abordagem crítica:

Uma vez que se empenha em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Porém, entende que a função básica da educação é a reprodução da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 5).

Com influências de Paulo Freire, análises fenomenológicas de Merleau-Ponty e da Escola de Frankfurt, Elenor Kunz (2001) tem uma concepção de movimento “dialógica”:

Baseada em uma Educação Libertadora, que deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa. E isto só é possível na concepção Freireana, através de um processo de ensino ‘dialógico, crítico e problematizador’, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva (KUNZ, 2001, p. 136).

Para ele, o movimentar-se humano é entendido como uma forma de informação com o mundo, de modo que, “o Movimento Humano consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu se-movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o Mundo material e social, bem como consigo mesmo.” (KUNZ, 2001, p. 165). No ensino, aprendizagem e reflexões dos esportes se contrapõe a uma prática dominadora, desenvolvendo a ideia dos elementos que permeiam o esporte e o “se-movimentar”.

Além disso, possui ainda uma compreensão de mundo a partir da teoria do conduzir informativo de Habermas, e protege a valorização do estudante e sua participação nas

decisões do ensino, visando, também, a transformação pedagógica do esporte de rendimento na escola, através da continuação didático-pedagógica da “encenação”, “problematização” e “ampliação” (KUNZ, 2001).

Em relação à abordagem “crítico-superadora” sabe-se que foi criada em 1992 por um Coletivo de Autores, com o propósito de prevalecer o modelo da aptidão física, até então muito forte na Educação Física, e oferecer uma possibilidade metodológica e uma concepção para o tratamento dos conteúdos da mesma na escola, no sentido de ajudar na reflexão e práticas dos professores. Esta proposta foi sistematizada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, o qual argumenta questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, as ginásticas, as lutas, as acrobacias, as mímicas, os esportes e outros. Este é o conhecimento que compõe o conteúdo da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Fundamentada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, conforme o Coletivo de Autores, (1992), no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, essa abordagem aconselha a contextualização dos fatos e seu resgate histórico. Sistematiza o conhecimento escolar em ciclos e propõe que este seja tratado de forma historicizada para compreender suas contradições. Os autores preconizam uma estrutura para o processo de escolarização, com propósito em ciclos:

O primeiro ciclo vai da pré-escola à 3ª série e foi nomeado como “ciclo de organização da identificação dos dados da realidade”, o segundo ciclo que vai da 4ª série à 6ª série é o “ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento”, o terceiro ciclo que engloba 7ª e 8ª séries é o “ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento” e o quarto ciclo que compreende o ensino médio chama-se “ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento; formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive para nela intervir na direção dos seus interesses de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

A seleção de conteúdos deve levar em conta a relevância social, a contemporaneidade, e adaptação às características dos estudantes, aprofundando os conteúdos ao longo das séries. É dentro deste viés histórico que a seguir apresentaremos a Educação Física dentro do âmbito escolar.

1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física teve uma enorme resistência para ser concedida, principalmente pela alta sociedade, elite brasileira, que via as tarefas físicas ligadas aos serviços manuais, o

que não era aceitável para seus filhos, porém o argumento de que as escolas mais modernas da Europa já tinham adotado a prática do componente curricular, com destaque na perspectiva higienista foi essencial para sua implantação. Mas foi em 1882, com um parecer relatado por Ruy Barbosa, na Comissão Imperial de Instrução Pública, que passou a ser introduzida no sistema de ensino brasileiro, sendo um primeiro marco legal (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011).

Conforme Melo (2008, p.55) diz que —o lugar da Educação Física nos saberes escolares, caracterizado por desprestígio na maioria das escolas, dá-se pelo fato, dentre outros aspectos, por não ser considerado na educação escolarizada o corpo que aprende em movimento, tão presente nas aprendizagens cotidianas. Desde sua introdução na escola o componente curricular foi marginalizado, pois era ligado apenas a uma dimensão prática e colocada hierarquicamente abaixo de outros saberes presentes nela. Para Oliveira (2006), isso se dava pelo fato de que a escola era compreendida como espaço para oferecer conhecimento científico previamente definido, atribuindo ao desenvolvimento da mente, dividindo a mente do corpo, ao apresentar as práticas corporais na escola, percebendo:

[...] um constante esforço de negação do corpo. Negação esta que se manifesta mediante um controle intenso sobre toda e qualquer ação, seja de professores, estudantes e funcionários, alimentado por certa previsibilidade daquilo que ocorre, ou daquilo que pode ocorrer, no interior da escola (OLIVEIRA, 2006, p.57-58).

Essa perspectiva é apontada e relacionada a uma educação que tem como propósito o corpo como condição de aprendizagem foi desprezada pela própria Educação Física, que tomou diversos caminhos para criar uma identidade na escola. Durante sua história é destacada por reformas que lhe atribuíram diversos sentidos, a sua presença no espaço das instituições educacionais, que partem de princípios unirreferenciais, centrando-se principalmente num caráter funcionalista (MELO, 2008).

Assim como a escola, a Educação Física também recebeu finalidades de acordo com o contexto de sociedade. Quando recorremos à história ficam claras as variantes das funções atribuídas ao componente curricular, principalmente no contexto escolar. No Brasil passou por uma utilidade militar que visava preparar o corpo para a guerra, assim como treinar o corpo para o trabalho no contexto do desenvolvimento industrial. Também tivemos uma função esportivista a que foi atribuído o propósito de seleção e preparação de atletas para representar a nação nos grandes eventos esportivos. Na tentativa de tornar as aulas mais inclusivas para os estudantes, surge uma vertente recreacionista (NUNES; RÚBIO 2008).

Essas três formas de atribuir a Educação Física foram às primeiras que justificavam sua presença na escola, concebendo uma visão de corpo que a colocava longe das relações sociais, e em contraponto a essa visão, surgem às concepções críticas no ensino da Educação Física. A introdução das concepções críticas foi um marco para a pesquisa de transformação do fazer pedagógico, pois compreendia que as concepções anteriores eram mais de caráter funcionalista, enquanto elas apresentavam abordagens que visavam desenvolver a consciência dos estudantes em relação a seu papel no mundo, pois tiveram um afastamento para os aspectos históricos, culturais e sociais das práticas corporais. Diante dessa realidade se faz necessário superar o olhar unirreferencial da escola, de currículo e da Educação Física, e reconhecer que o espaço escolar é complexo e está para além das funcionalidades a ele atribuído (NUNES; RÚBIO, 2008).

Neste espaço e tempo denominado escola, cotidianamente atravessado por conflitos, desencontros, afirmativos de determinados interesses e negadores de outros, mais que tratar tão somente de diferentes posicionamentos políticos e ideológicos, como temos costumeiramente interpretado, estaremos também refletindo esta hibridação de mitos, crenças, opiniões, normas, proibições e desejos-angústias de transgressões dos quais resultam valores pessoais e culturais (BARBOSA, 2012, p. 73).

Portanto essa mistura de posicionamentos a envolverem a escola deve ser apreciada em uma prática pedagógica, que reconheça a pluralidade de saberes que permeiam as instituições educacionais, de acordo com o autor Melo (2008. p. 62) afirma que:

[...] a Educação Física na escola é considerar e respeitar, em primeira instância, a presença corporal dos estudantes no processo educacional. É admitir a quebra da imobilidade que o sistema escolar impõe principalmente aos pequeninos. É também, considerar que o corpo que pensa para aprender os conteúdos dos outros componentes curriculares é o mesmo corpo que tem necessidade de movimentar-se e aprender os conteúdos específicos advindos das práticas corporais. Não se pode mais imaginar a educação escolarizada dividida em atividades intelectuais advindas da Matemática, das Ciências e da Língua Portuguesa, por exemplo, em detrimento maioria das escolas, à margem do processo educacional.

É importante aceitar daquela que é considerada motora ou corporal. Educação Física, que vive na que a educação escolarizada passou por convicções de Educação diferente que lhe atribuíam uma função dentro de um determinado imaginário social, que se caracteriza por um mundo de significações. Nessa busca de entendimentos em torno da Educação que perpassam a sociedade (MELO, 2008).

Na busca do esclarecimento da contribuição da Educação para a transformação social, depara-se com duas posições antagônicas. De um lado, a postura teórica que identifica na Educação a redenção da sociedade/humanidade (teorias a críticas), e

por outro, a postura teórica que percebe na Educação, o papel invariável da reprodução da estrutura social teorias crítico-reprodutivistas (BRACHT, 1992, p. 64).

Essas diferentes convicções atribuídas à Educação acarretaram diretamente na Educação Física Escolar, pois sendo ela realizada na instituição educacional, presume-se e assume o estatuto de atividade pedagógica e, como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola (BRACHT, 1992, p. 17). Sendo assim, a Educação Física deve assumir seu papel pedagógico na escola.

[...] a exemplo dos demais componentes curriculares, tem um conhecimento pedagógico que deve ser transmitido na escola e que tal conhecimento advém das manifestações corporais produzidas pelos diferentes grupos sociais ao longo da sua história, sendo de responsabilidade dos professores de Educação Física acessar os estudantes a esse acervo para juntos praticá-lo, conhecê-lo, recriá-lo e buscarem as leituras necessárias para sua compreensão (MELO 2008, p. 52).

Nessa percepção é preciso que o professor de Educação Física tenha uma estruturação pedagógica que direcione sua ação educativa, devendo ser fundamentada em competências pedagógicas que facilitem o ensino das manifestações corporais. Segundo Hildebrandt Stramann e Taffarel (2017 p. 24), essas podem ser entendidas como — competências para a ação pedagógica de movimento caracterizando-se como — a capacidade de poder constatar, sistematizar, analisar, compreender, refletir teoricamente e planejar, executar e avaliar, de maneira educativa e pedagógica de movimento, o esporte escolar e o mundo de vida das crianças e adolescentes brasileiros.

Nos primeiros tratos pedagógicos do componente curricular, as questões biológicas, fisiológicas e anatômicas destacavam-se, enquanto atualmente temos um trato em outras perspectivas, com ênfase na ligação do estudante com a sociedade. Para isso, é preciso que o professor faça uma leitura da realidade, apreciando o conhecimento que o estudante traz da vida cotidiana, confrontando-o com o conhecimento científico com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a realidade social na qual ele está inserido (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Segundo Oliveira e Palma (2010), várias ideias foram sendo apresentadas e direcionadas às organizações curriculares, mas que, independente do momento histórico, pode-se dizer que o corpo sempre foi à base da ação pedagógica.

No interior destas reformas encontramos a Educação Física ocupando função significativa. Historicamente definida como área que trata pedagogicamente do corpo, este componente curricular constituiu-se por diversas abordagens de ensino

em meio a variadas tendências curriculares que expressam visões diferenciadas de homem e sociedade. Diante das reformas curriculares em curso, a questão é: quais saberes estão sendo validados por esta área do conhecimento? Mediante estes saberes, quais identidades as propostas curriculares de Educação Física estarão contribuindo a constituir? (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 57).

Todavia é preciso para Melo (2008, p. 61) reconhecer que:

Como componente curricular que trata da cultura de movimento, a Educação Física precisa garantir a vivência e a contextualização das possibilidades de expressão e comunicação dos sujeitos, por meio dos jogos, esportes, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas. É através do corpo e do movimento, podemos exercitar nossa condição humana.

Esse posicionamento dá uma abertura para uma leitura plural da Educação Física como componente curricular, pois mesmo se situando com a perspectiva da cultura de movimento, manifesta uma pluralidade de possibilidades, na qual a formação humana é essencial em todas as suas dimensões. Nesse sentido é necessária uma prática pedagógica que considere a diversidade de conhecimento adotado e produzido no decorrer da presença do componente curricular na escola (MELO, 2008).

Desprezar qualquer linha de pensamento ou de prática pedagógica é como estar limitando a ampliação e a complexidade das possibilidades pedagógicas que cada uma delas traz implicitamente. Sendo assim, é importante que os docentes apropriem-se de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, elaborem matrizes curriculares a ponto de propiciarem avanços pedagógicos palpáveis e úteis ao momento histórico que estejam vivendo, preocupando-se em causar o mínimo possível de prejuízo ao cidadão estudante (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 52).

Mesmo diante do estímulo de chegar a um consenso do que é a Educação Física, seu papel na Educação e na edificação de uma matriz curricular plural, que aceita as realidades nas quais ela esteja introduzida, argumenta-se da ideia de que ela — é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento (BRACHT, 1992, p.35) apropriando-se de diferentes elementos e estratégias didáticas para o aprendizado, que foram sendo incorporadas no currículo, que:

[...] aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamentos, nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 56).

É dentro de uma circunstância histórica que Nunes e Rúbio (2008) identificam no componente curricular os seguintes currículos e suas específicas identidades: o currículo ginástico e as identidades saudáveis; o currículo técnico-esportivo e as identidades vencedoras; os currículos globalizante e saudável e a identidade competente; o currículo crítico e a identidade emancipada; o currículo pós-crítico e a identidade solidária.

A metodologia da ginástica e a instituição militar, que era o grupo que explica a Educação Física na escola, era o principal referencial para o componente curricular no Brasil até as quatro primeiras décadas do século XX, que foi marcado pela institucionalização com o surgimento das escolas militares e civis. O currículo no método ginástico era inspirado pelo movimento higienista, que surge em uma situação de crescimento do capitalismo industrial, produção e grande indústria na Inglaterra, além de uma exposição de valorização da população, que foi adotada por novos governos liberais na Inglaterra e França. Com a estabilização do higienismo vários profissionais de diversas áreas propagam os discursos de melhoria de qualidade de vida, visto que nessa mesma circunstância, epidemias e doenças estavam sendo disseminadas devido à urbanização, tendo como consequência as diferentes formas de tratar as moléstias (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011).

Diante dessa autenticidade do século XIX, a educação do corpo foi bastante promulgada, chegando a ser efetivada na escola pública com o propósito de formar pessoas fortes, ágeis e empreendedoras por meio do exercício físico. Nesse momento da história, o tema principal da “Educação Física é o cuidado com o corpo, sendo amparado pelo método ginástico que teve sua sistematização prática elaborada por médicos com preocupações higienistas e conotações eugenistas” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 39).

Do currículo ginástico, a Educação Física brasileira passa para um panorama de currículo técnico-esportivo e identidades vencedoras. A partir de 1960, o país começa a usar Educação Física com outros objetivos, movido pelos interesses políticos da ditadura militar. Diante dos movimentos acadêmicos que lutavam contra o governo, a EF torna-se um plano de ocupação da juventude; isso faz com que ela se torne o único componente curricular obrigatório em todos os cursos universitários, através do decreto nº 69.450/71. O artigo 2º desse decreto diz que —a Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. Essa ideia surge como o pensamento expresso no artigo 1º, que coloca a Educação Física como —atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais dos estudantes, constitui um dos fatores

básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. Neste decreto fica explícita a intenção de uma formação de ordem utilitarista, que visa preparar e recuperar o indivíduo para o trabalho, e de ordem moralista, na padronização de ações moralmente aceitáveis para suportar as imposições da vida social (BRASIL, 1971).

Dessa forma, não se pode negar que a Educação é ao mesmo tempo determinada e determinante da estrutura social e de caráter político. Os problemas básicos da pedagogia não são apenas estritamente pedagógicos, mas políticos e ideológicos (BRACHT, 1992, p. 73). Nesse contexto do decreto nº 69.450/71, o esporte é o principal meio de direção social utilizado pela classe política ao atribuir à Educação Física, a função de estimular uma prática irreflexiva do esporte nas circunstâncias da sociedade, no que se concerne a sua função.

Partindo do pressuposto de que currículo é tudo aquilo que existe na experiência educacional, não podemos negar que o treinamento esportivo está implicado com formas de regular e governar os sujeitos da educação. Pelas suas características próximas ao âmbito do esporte profissional, o treinamento esportivo funciona como regime de verdade dos valores do esporte. O treinamento esportivo é um microtexto do currículo da Educação Física, que contribui para a aquisição de conhecimentos validados pela sociedade e a fomentar as identidades desejadas pelo Estado (NUNES; RÚBIO, 2008, p.62).

Com o desenvolvimento de redemocratização do país, o ideal esportivo começa a ser indagado, principalmente o papel político que a ele vinha sendo concedido. Com a busca de um referencial próprio para a área, novas abordagens surgem principalmente pelas influências das pesquisas do desenvolvimento motor e aprendizagem motora, além de uma aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas. Neste momento histórico elabora-se uma crise de identidade da Educação Física (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011).

No fim da década de setenta do século XX, ainda surge um panorama de currículo integral e saudável com a identidade competente. Esse movimento apresenta-se como um caráter funcionalista, de caráter biologicista, até mesmo bio-psicologizante, sendo inspirado pelas teorias científicas do comportamento e tendo como base o método psicocinético (produção dos movimentos em objetivos físicos pelo exercício de poder mental e psíquico). Essa perspectiva contribuiu na tentativa de somar os horizontes formativos do sujeito por intermédio do movimento, mas deixando-o secundário no processo, perdendo a especificidade da prática pedagógica da Educação Física. De acordo com Nunes e Rúbio (2008) o contexto da Educação Física com as Ciências Humanas aparecem às abordagens críticas, nas quais:

[...] o conceito de currículo passa de uma lista de procedimentos e recomendações a respeito do como fazer - para que os estudantes atinjam metas pré-estabelecidas para

torná-los a identidade idealizada - para um momento de reflexão crítica a respeito das consequências dos conteúdos selecionados no currículo. Ao caráter técnico do currículo acrescenta-se o caráter sociopolítico (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 70).

As abordagens críticas a Educação Física devem visar uma formação social que facilite ao indivíduo compreender a necessidade de modificação da sociedade brasileira, para que ele tenha um papel atuante. Para Bracht, (1992) é necessário que haja um aprendizado social que “deve ser o conhecer, o tornar-se consciente das normas sociais e, se necessário, o saber e o poder modificá-las,” assim:

A Educação Física, nesta perspectiva, educaria no sentido de instrumentalizar o indivíduo para ocupar de forma autônoma seu tempo livre também com atividades corporais de movimento (com as consequências orgânicas, motoras, psíquicas e de qualidade de vida postuladas para as atividades corporais de movimento), de instrumentalizar o indivíduo para entender e se posicionar criticamente frente à nossa cultura corporal/movimento, e educaria no contexto de desenvolver uma sociabilidade composta de valores que permitam um enfrentamento crítico com os valores dominantes (BRACHT, 1992, p.52- 80).

O corpo tem um papel fundamental para o indivíduo se reconhecer no mundo, tendo em vista seu trato com o movimento, que está ligado à existência dos movimentos corporais. Nesse sentido, — o corpo passa pela mesma situação do movimento. Ninguém ou poucos se perguntam sobre o seu significado. Conforme Santini (2001), dificilmente o corpo é pensado como a condição humana de situar-se no mundo, de estar presente com os outros e de poder perceber as coisas. Diante do princípio da formação global, o corpo é o eixo, pois todo o processo formativo é corporal, provocando uma aprendizagem que é corporificada, salienta que:

O corpo humano em movimento é uma riqueza incalculável que pode ser explorada diferentemente pela Educação Física, dependendo da intencionalidade de professores e estudantes. O corpo pode ser reduzido a um objeto do componente curricular e explorado como um utensílio qualquer, ou pode ser visto como um organismo vivo a ser desenvolvido, vivido e cultuado com equilíbrio e harmonia (SANTINI, p.97-99).

Portanto, deve somar sua intenção formativa, não ficando presa aos conceitos pré-estabelecidos que estabilizem a prática pedagógica, assim como os demais componentes curriculares, devendo ultrapassar o espaço escolar, pois ela não é apenas uma “componente curricular circunscrita às salas de aulas; ela continua, fora das salas de aulas, nos clubes, nas academias, nas fábricas, etc., como um conjunto de exercícios, com as características da escola, para os mais diferentes objetivos” (SANTINI, 2001, p. 98). Incluir os diferentes

propósitos em um olhar multirreferencial na Educação Física é um dos grandes desafios com que nos deparamos.

No atual momento histórico, vivemos em uma sociedade em rede. Nesta, a periferia – composta por quem ficou fora da pirâmide social, ou seja, não pertence às identidades dominantes – toca o centro (os dominantes culturais) e vice-versa a todo instante. Em tempos de diáspora forçada e de contato instantâneo entre as culturas, a tentativa de imposição de um grupo sobre o outro tem levado a conflitos sociais permanentes e impensáveis em outros tempos. Isso se reflete na crescente tensão entre a cultura veiculada pela escola e o patrimônio cultural apresentado pelos seus novos frequentadores. Esse quadro apresenta diversos desafios à educação, de forma ampla, e às práticas pedagógicas em especial (NUNES; RÚBIO, p.74).

Segundo Candau (2013), para uma transformação na prática pedagógica da Educação Física que alcance todos os aspectos didáticos, ela:

[...] deve apresentar outra organização didática, diferente da que até então vem ocorrendo, pois suas aulas não devem se resumir às questões de ordem técnica, vinculadas ao saber fazer, mas fomentar nos estudantes uma compreensão crítica propriamente dita, para que a aprendizagem seja realmente significativa (MELO 2008, p. 69).

Expor a aprendizagem significativa é o ponto fundamental na escola que visa refletir a integralidade da formação humana. Não se pode construir a hierarquização dos saberes, pois um descompasso entre eles não coadunam com um ideal de integralidade (SANTIN, 2001).

O discurso oficial hoje apresenta a educação como a grande responsável pela modernização de nossas sociedades, por suas maiores ou menores possibilidades de integrar-se no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento, que exigem altos níveis de competência e domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim como o desenvolvimento da capacidade de interação grupal, iniciativa, criatividade e uma elevada autoestima. A educação é encarada como esperança de futuro (CANDAU, 2013, p. 11).

Para um novo modelo de escola é necessário tentativa por parte de todos os componentes curriculares estimularem uma reflexão pedagógica em torno de um novo ideal social, que atualmente está em torno de um propósito de organização para um mundo global, em que as competências e habilidades já não são as mesmas das últimas décadas (SANTIN, 2001).

CAPÍTULO II

2 INCLUSÃO: SOCIAL, ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTES E LAZER PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Neste Capítulo evidencia-se a inclusão social, escolar, políticas públicas de esportes e lazer e sua aplicação teórica desde sua conceituação até seus desdobramentos com estudos aplicados na área pedagógica da educação, legislações vigentes e processos inclusivos.

Inúmeras legislações, decretos, normas e pareceres asseguram o acesso ao esporte participativo e educacional às pessoas com deficiências. Nesse sentido, investigaram-se quais políticas públicas foram elaboradas, para que esses direitos fossem atendidos em interação entre sistemas e com as produções levantadas na revisão integrativa, o que se encontra relatado a seguir. O recorte laico para as buscas foi a Constituição de 1988, onde o esporte passa a ser assinalado como um direito social. No período de 1995 a 2002, observa-se a existência de ações, no âmbito do esporte, que garantem o acesso às pessoas com deficiências (AZEVEDO; BARROS, 2004).

O Programa Esporte Direito de Todos tem o propósito de desenvolver eventos e campanhas na área do esporte, além de edificação de espaços esportivos e aquisições de equipamentos. O Projeto de Esporte Educacional tem objetivo de ser um agente de inclusão para as pessoas com deficiências. O Programa Esporte Solidário tinha a determinação de ser um agente de inclusão para essas pessoas, através do oferecimento de práticas esportivas, aliadas ao reforço escolar e alimentar. Às atividades complementares de arte, educação e saúde eram incorporadas como recursos pedagógicos. O programa envolvia a fixação de núcleo de esportes em comunidades carentes, edificação e reforma de espaços esportivos, e aquisição de equipamentos esportivos. Cabe citar também, o Projeto de Fomento Desportivo com o propósito de promover o esporte com a participação de pessoas com deficiências, sendo que as atividades envolviam o dia das práticas físicas, esportiva e de lazer. O objetivo principal era o acesso e a permanência de todos em práticas saudáveis e a inserção social, a inclusão, a reabilitação e uma melhor qualidade de vida (AZEVEDO; BARROS, 2004).

No ano de 2003, o Ministério do Esporte, por meio da Secretaria Nacional de Esporte Educacional, criou o Programa Segundo Tempo (PST) e o Programa Esporte e Lazer na Cidade. Os princípios que conduziram a criação destas políticas públicas foram de oferecer um programa social que impugnava a discriminação e que promovesse a inclusão social, ações educativas, qualidade de vida, como também a prática esportiva e lazer para pessoas com deficiências. O Programa Segundo Tempo tem como propósito tornar popular o acesso à

prática esportiva no contra turno escolar. Espera-se que o programa contribua com o processo de inclusão social, o bem estar físico, a promoção da saúde e o desenvolvimento dos beneficiados (BRASIL, 2005). Segundo as diretrizes do PST, o programa procura atender grandes números de pessoas em atividades esportivas e complementares, objetivando tornar popular o acesso ao esporte. Dentro da perspectiva do esporte educacional, com a finalidade de combater a discriminação de habilidades, raças, gêneros, cores e deficiências (BRASIL, 2003).

Os Programas Especiais do PST, que atendem as pessoas com a nomenclatura de deficiências é o PST Esporte Adaptado. O público atendido constitui-se preferencialmente de pessoas com deficiências na faixa etária de seis a vinte e quatro anos. A proposta foi apresentada com o objetivo de aguçar a prática de atividade física e os processos inclusivos, e para isto sugere-se que nos núcleos contemplem pessoas com deficiências (70%) e sem deficiências (30%). Propõe o desenvolvimento de atividades esportivas coletivas, atividades esportivas individuais e atividades complementares. As atividades complementares podem abranger em sessões para reeducação psicomotora (equilíbrio, coordenação, ritmo, agilidade, mobilidades e esquema corporal), danças, exercícios físicos com bolas, atividades cênicas, xadrez, palestras informativas (saúde, nutrição, sexualidade, entre outros temas solicitados), atividades específicas de artes visuais, etc. (MARQUES, 2010).

Outro Programa Especial, o Programa Segundo Tempo Mais Educação, pode ser efetivado em instituições educacionais, e ajudar para o processo de inclusão através do esporte. Este programa tem o propósito de oferecer vivências esportivas no contra turno escolar, para isto as escolas devem afixar uma proposta de esporte na escola, adaptada ao seu projeto pedagógico. No Brasil, essas condutas levantadas datam da metade da década de noventa, o que permite deduzir que as preocupações são atuais e podem decorrer do processo tardio de realização e consolidação, das práticas de esportes e atividades físicas para pessoas com deficiências (AZEVEDO; BARROS, 2004).

O tema deficiências conforme relatado por Noletto (2012) passou a ser pauta de agenda política a partir das pressões internacionais e dos tratados estabelecidos o autor afirma que:

Atualmente tem-se observado crescente valorização das atividades de lazer para a melhoria da qualidade de vida, no entanto, vale lembrar, o segmento da população de pessoas com deficiência tem sido tradicionalmente desconsiderado nas políticas sociais e culturais. Só muito recentemente tem havido tal preocupação por parte das autoridades públicas oficiais e da própria sociedade civil (NOLETO, 2012, p. 75).

As ações têm sido criadas com o propósito de oferecer atividades esportivas para pessoas com deficiências, entretanto, essas pessoas têm encarado dificuldades de equiparações, oportunidades e de inclusão social, tornando-se assim as classes de menor poder aquisitivo às incidências destas dificuldades. Nesse sentido, são essenciais políticas e ações públicas para que tais dificuldades sejam transpostas e o acesso aos bens do esporte e do lazer seja efetivado. A acessibilidade atitudinal, programática, arquitetônica, comunicacional metodológica e instrumental são essenciais para que os indivíduos com deficiências usufruam dos direitos garantidos em legislação (MARQUES, 2010).

As políticas públicas enquanto programa de ação governamental tem como objetivo amparar o estabelecimento de estratégias com o propósito de solucionar problemas públicos e confirmar o bem estar social (DIAS; MATOS, 2012). Tais políticas são um mecanismo coletivo que busca a inclusão social e a concretização dos direitos sociais, em que são estabelecidas diretrizes e princípios de atuação do poder público (CAITANO, 2012).

A criação de uma política pública ultrapassa alguns estágios, segundo Teixeira (2010, p.47), a saber: "definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação". As políticas públicas para os indivíduos com deficiências são as soluções de mobilizações e pressões sociais.

Por consequência, as mesmas têm sido pouco compreensíveis nas decisões das demandas do público em questão. A não existência real das políticas públicas para pessoas com deficiências, deve-se ao não questionamento aos favorecidos dessa ação as suas reais necessidades e preferências. As mesmas são planejadas por não serem favorecidas na prática, e por uma visão simplista e assistencialista (CAITANO, 2012).

Corroborando com Almeida e Silva (2012) existem carências das políticas setoriais de esporte e lazer, exceda as perspectivas de caráter assistencialista, tecnicista e ocupacional, ampliando o entendimento destes termos abrangendo a gestão das políticas públicas e estimulando a educação para o esporte e para o lazer, além de utilizá-los como mecanismos de educação, desenvolvimento pessoal e social.

Estudos selecionados em austeridades de pressões internacionais e sociais apontam que a atenção aos deficientes tem sido pauta de lista política, para que as apresentações sejam colocadas em práticas, e que ações em moldes assistencialistas sejam ultrapassadas, porém, acentuam que a busca pela cidadania, o combate à discriminação, a igualdade de direitos e a inclusão social sejam o norte das transformações (CHAGAS, 2006).

No esporte, as mesmas têm sido planejadas com o propósito da inclusão, o desenvolvimento humano, uma melhor qualidade de vida e a equidade. As barreiras para

formulação de políticas públicas, de acordo com Chagas (2006, p.11) deve-se a “insensibilidade humanitária, a falta de prioridade política, desconhecimento legal ou técnico, ou falta de recursos” na gestão pública, e também há uma diferença entre a criação dos programas e a efetivação destes. Nota-se que diversas ações são planejadas, mas poucas se consolidam especialmente no âmbito do esporte e do lazer. Para Noletto (2012) há urgência na atualização dessas políticas públicas e a estruturação de outras para que atendam a existência real da diversidade humana e as diferenças individuais.

No levantamento efetuado nas primeiras legislações brasileiras, no pensamento do esporte e lazer, para pessoas com deficiências datam da segunda metade do século XX. Foram identificados documentos oficiais que asseguram esse acesso na perspectiva do direito social, a saber: Carta Internacional de Educação para o Lazer; a Constituição Federal Brasileira, a Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente, o Decreto Federal Nº 914 - Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, a Lei nº 9.615 Lei Pelé, o Decreto nº 3.298 – Política Nacional Integração, o Manifesto Mundial da Educação Física – FIEP, a Lei nº 10.671 - Estatuto de Defesa do Torcedor, e o Decreto nº 5.296.

A Carta Internacional da Educação Física e Desporto (1978) foram à solução da Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. E representa uma ascensão na área da Educação Física e dos esportes, pois a prática do esporte teve sua participação traçada como direito de todos, independentes das condições físicas, sociais e psicológicas. Além disso, sobressai o acesso às práticas esportivas pelas pessoas com deficiências ou alguma enfermidade limitante, como elementos essenciais na constituição da personalidade, e adaptação dos programas de exercícios às necessidades dessas pessoas. Nota-se que as proposições da carta são confirmadas na Constituição de 1988, quando deixa claro como direito básico de todos, o acesso ao esporte e a Educação Física (AZEVEDO; BARROS, 2004; TESKE, 2012).

Neste momento histórico são registradas as Campanhas do Movimento Esporte para Todos, que previa o acesso a todos às práticas esportivas, contudo planejava a regulamentação de uma política de constituição de corpos úteis e obedientes, que ajudam para as táticas de controle social. Assim, o desporto terapêutico tinha a função de educar, estimular a participação e expor valores de cidadania e convivência (TESKE, 2012).

No ano de 1983, a Organização das Nações Unidas (ONU) lança o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiências, que determina que os países membros devam assegurar a esses sujeitos, as mesmas oportunidades de acesso às atividades recreativas que os

demais cidadãos. No entanto, o lançamento deste programa pode ser resultado de diversas pressões mundiais na execução dos direitos das pessoas com deficiências, pois na década de setenta surgiram mundialmente diversas organizações e manifestações deste grupo. Nessa época, no Brasil foi criado o Clube de Amigos que oferecia atividades esportivas, culturais e recreativas, entretanto as ações se depararam com impedimentos arquitetônicos e humanos. De fato, em âmbito nacional, as reivindicações tiveram soluções no ano de 1980 na realização do I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiências em Brasília, cuja pauta centrava-se no acesso a diversos bens, entre eles o esporte. Foram criados e nomeados comitês e conselhos para argumentar as temáticas (CANTARELI, 1998).

O programa também ajuda a elaboração das Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com deficiências, no ano de 1993, e para a constituição em 2001, da Convenção Internacional sobre a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiências. As condutas da Organização das Nações Unidas, em relação ao esporte e pessoas com deficiências, têm concentrado na igualdade de oportunidades, destacando a importância da prática, a disponibilização de instalações adequadas e organização apropriada para tais atividades. Logo, os fatos citados ajudam para reflexões e discussões sobre o esporte brasileiro no âmbito do não rendimento, bem como a criação de mecanismos normativos (AZEVEDO; BARROS, 2004).

A Constituição Federal de 1988 considera as pessoas com deficiências, como indivíduos de direitos básicos, entre eles, o acesso à educação, saúde, trabalho, desporto, turismo, lazer, transporte, habitação, cultura, etc.; e que qualquer manifestação de discriminação é passível de punição. No documento estão contidos informações a respeito de proibição de discriminação; garantias individuais, cuidados com a saúde; proteção; integração social; assistência social; habilitação e reabilitação; educação; atendimento especializado; acessibilidade e adaptação de instalações. Ainda há necessidade de que essas garantias sejam executadas e ultrapasse o âmbito da educação, sendo necessária atenção à saúde, a assistência e ao esporte/lazer (CAITANO, 2012).

A aprovação do esporte e do lazer como direito social na Constituição pode ser computado de execuções que iniciaram em 1985, com a criação da Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro e atuação renovada do Conselho Nacional de Desportes, que ajudaram para que um novo conceito de esporte fosse iniciado, com investimentos financeiros destinados (TESKE, 2012).

Por consequência, a Lei nº 8.069, 13/07/1990 referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente, igualmente ao previsto na Constituição, assegura a todas as crianças e

adolescentes o acesso e a prática ao esporte e lazer. No Art. 59, os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Assim, a acessibilidade ao meio físico contribui para a inclusão, a equidade de oportunidades e o exercício da cidadania. O incentivo a prática esportiva não minimiza as desvantagens sociais no que tange ao esporte/lazer, sendo necessário que os espaços e equipamentos esportivos estejam coerentes e disponíveis, e que assegurem a independência, a autonomia e a dignidade, especialmente para as pessoas com deficiências (NOLETO, 2012).

Da mesma forma, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei nº 7.853/1989) instituída pelo Decreto Federal Nº 914/1993 e regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999 assegura o direito ao esporte. Esses documentos contêm as normas de proteção às pessoas com deficiências e busca-se incluí-las. Além disso, constitui que os órgãos da administração pública devem “incentivar a prática desportiva formal e não formal como direito de cada um, e o lazer como forma de promoção social” (Seção V, Art. 46 III). Também promove meios esportivos, assegura a acessibilidade aos espaços, inclusão das pessoas a atividade esportiva, promoção de eventos, práticas de pesquisas e publicações, etc. Entretanto, observa-se que o “direito ao lazer para as pessoas com deficiências é interpretado, vias de regras, como de pouca importância ou sob o prisma da aparência diante de outras necessidades apresentadas por tais, como tratamentos de saúde e educação tidos como necessários” (NOLETO, 2012, p.74). As controvérsias no contexto da saúde e da assistência social são prerrogativas em detrimento ao esporte e lazer na década de noventa.

Sob a mesma opinião dos documentos citados anteriormente, a Carta Internacional de Educação para o Lazer (1993), adotada pela Associação Mundial de Lazer e Recreação, assegura o acesso das pessoas com deficiências em todas as suas políticas e estratégias, o documento afirma: lazer é um direito humano básico, como educação, trabalho e saúde, e ninguém deverá ser privado deste direito por discriminação de sexo, orientação sexual, idade, raça, religião, credo, saúde, deficiência física ou situação econômica (Preâmbulo, 2.4 - p. 4).

A carta manifesta com o propósito da educação para o lazer, e a promoção do desenvolvimento humano nas comunidades, para minimizar impedimentos e melhorar o acesso aos serviços de lazer. Corroborando com Azevedo e Barros (2004), a inacessibilidade das pessoas com deficiências, aos mecanismos de esporte/lazer ocorrem devido aos impedimentos estruturais, a falta de equipamentos e, essencialmente, o não cumprimento dos direitos de ordem social. Para isto, a carta manifesta o desenvolvimento de uma comunidade inclusiva que reconhece a diversidade cultural, bem como suas capacidades.

Outro marco importante, em termos de legislação, é a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, conhecida como Lei Pelé, que trata da direção dos recursos do Ministério do Esporte para estimular a prática desportiva para pessoas com deficiências. Em seu (Art. 7) a lei é compreendida como um avanço no âmbito da normatização do esporte, pois exerce as manifestações esportivas e regulamenta as fontes de fomento, assegurando a destinação ao público em questão.

Noletto (2012) assegura que o lazer seja direito de todos. O seu acesso contempla o exercício pleno de cidadania, certamente quando se refere às pessoas com deficiências. A autora destaca que uma das formas de afirmação do direito ao lazer está no que diz respeito às diferenças, e a reestruturação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999) contribuiu para isto, pois o documento representa ascensão no conceito das deficiências e na forma de condução das atuações governamentais.

É importante salientar que a coletânea de todos estes documentos e ideias resultou no Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP, 2000) que assegura a Educação Física como um direito de todos, sendo componente prioritário no processo de educação: educação para saúde, educação para o lazer, educação como meio de promoção cultural. Para isto, deve-se adaptar às necessidades de seus estudantes, por exemplo, as atividades para as pessoas com deficiências devem ser adequadas e adaptadas às características de cada caso, trabalhando sempre com a inclusão. O eixo central da prática devem ser as oportunidades e igualdades de participações, com infraestruturas e condições confortáveis e acessíveis (NOLETO, 2012).

O início do século XXI foi marcado por diversos avanços oriundos de exigências sociais e internacionais, bem como a participação de pessoas com deficiências na política e na mesa de decisões. Em 2004 o Brasil publicou o Relatório das Políticas Públicas para Inclusão da Pessoa com Deficiência, descendente de um Grupo de Trabalho da Câmara de Políticas Sociais e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, onde foram apontadas diversas políticas no âmbito da saúde, educação, trabalho, porém no âmbito do esporte as mesmas ainda estavam no início. Somente a partir de 2002 as representações do esporte sobre direito das pessoas com deficiências passaram a representar as comissões nas esferas políticas (TEIXEIRA, 2010).

Nota-se que a base das políticas deste século é a acessibilidade e a igualdade de oportunidades, a exemplo disto, tem-se a lei nº 10.671, de 15 de maio de 2003, conhecida como o Estatuto de Defesa do Torcedor, que assegura a acessibilidade ao torcedor com deficiências ou com locomoção reduzida aos eventos esportivos. Outro documento que

assegura a acessibilidade é o Decreto nº 5.296 - de 2 de dezembro de 2004, que organiza normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida.

A confirmação da acessibilidade advém da Lei 10.098 que organiza o Programa Nacional de Acessibilidade que prevê adaptações, eliminações e supressões de impedimentos arquitetônicos, bem como a comover essa população. No âmbito internacional, o século XXI é distinguido por diversas convenções da ONU (Organização das Nações Unidas), a exemplo disto, no ano de 2006 foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, onde foram determinadas as ações em que os países membros deveriam realizar, a fim de assegurar os direitos dessas pessoas. A convenção estabeleceu que fosse assegurada, pelo Estado, a participação, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade em atividades culturais, esportivas, recreativas e de lazer (CHAGAS, 2006).

As validações de tais ações devem ajudar para o desenvolvimento e aplicação do potencial criativo, artístico e intelectual das pessoas com deficiências, de modo que se tornem personagem principal dessas atividades. O documento explicita o respeito à diversidade e identidade cultural. Embora todos os documentos publicados no Brasil, sobre os direitos das pessoas com deficiências, e de ter participado de diversas ações da ONU, a saber, a adoção em 1981 do Ano da Pessoa com Deficiência, o país tornou-se signatário da convenção da ONU a partir de 2008 (CHAGAS, 2006).

Outro termo de acessibilidade no século XXI corresponde ao aprimoramento dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para calcular o número de pessoas com deficiências, pois as políticas públicas devem levar em conta as características regionais, a distribuição de renda, a pobreza, as condições de saúde dos beneficiados. O primeiro Censo do Esporte realizado pelo IBGE juntamente com o Ministério do Esporte datado ano de 2003, apresenta as principais ações, projetos e programas na área do esporte. As informações contidas no documento informam que há alterações no número de participações em atividades esportivas das pessoas com deficiências. Pois o Estado e Municípios não possuíam controle do número dessas pessoas que praticavam atividades esportivas e lazer. Nesse sentido, não era possível avaliar as áreas com maior concentração e necessidade de investimento do poder público (CHAGAS, 2006).

O Brasil, a partir do final da década de oitenta, assegurou-se em legislações, inúmeros instrumentos referentes à garantia de direitos sociais às pessoas com deficiências. Por exemplo, no âmbito do esporte, as legislações brasileiras avançaram, mas, o mesmo não se pode dizer de suas aplicações e da competente utilização dos recursos para a consecução dos

objetivos sociais a eles vinculados. Nota-se um distanciamento entre os documentos oficiais e a prática cotidiana, fato este decorrente dos impedimentos sociais, arquitetônicos, urbanísticas de comunicação e efetivação de diversas ações de inclusão, além de barreiras socioculturais que são edificadas historicamente e criam-se as deficiências (AZEVEDO; BARROS, 2004).

Em austeridade disto, tornam-se necessárias políticas que eliminem impedimentos e promovam a inclusão social, especialmente no esporte que tem sido um dos fatores a oferecer a qualidade de vida e saúde para os deficientes, segundo a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência. As políticas, nesse sentido, devem ser de natureza organizacional, pois procuram mediar na estrutura e na organização pública, planejamento de demandas sociais e econômicas, possuem resultados em longo prazo e garante o bem estar social. Entretanto, observa-se que as políticas atuais apresentam natureza elevada e compensatória ou conjuntural, ou seja, apenas diminuem uma situação temporariamente, pontualmente, em curtos prazos (TEIXEIRA, 2010).

Quanto ao esporte organiza que, os órgãos públicos devam estimular a prática esportiva formal e não formal, e o lazer; como também incentivar a realização de atividades esportivas; acessibilidades às edificações esportivas; e realização de atividades esportivas nas aulas de Educação Física que incluam os estudantes com deficiências. As políticas públicas fomentam que além do acesso ao respeito, à igualdade de oportunidades para pleno exercício dos direitos básicos, cada cidadão também tenha acesso “à educação, ao esporte, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à cultura, etc.” (NOLETO, 2012).

É dentro desta trajetória com políticas públicas, legislações vigentes que a seguir apresentaremos a Educação Especial.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, LUTAS E CONQUISTAS

De acordo com o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, (que diz):

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A argumentação das deficiências já foi vista e contemplada de diversas maneiras no decorrer do processo histórico. Segundo Honora e Frizanco (2008), na Antiguidade, as

peças com deficiências, eram abolidas e consideradas inúteis à sociedade o tratamento era de:

[...] extermínio, por ser considerado grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários; proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão, em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 12).

Nesse tempo, em muitos lugares, quando as crianças nasciam com algumas deficiências eram abolidas ou abandonadas Pessoti (1984, p.3) assegura que:

De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta.

Já na Idade Média, no período Feudal, conforme Mazzotta, (2005) o Cristianismo tem autoridade sobre a sociedade. Nesse momento, as pessoas com deficiências eram consideradas como perversas devido as suas deficiências exemplifica que:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia de condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

A Idade Moderna marcou a passagem de um tempo de muita ignorância pautado por novas convicções. Com o surgimento da Filosofia Humanista, há uma valorização do ser humano, as ideias de deficiências mudam para o modelo clínico, emprega-se um caráter doentio e as deficiências precisam ser tratadas e medicadas. Nesse momento busca-se normalizar as pessoas com deficiências. Corroborando com Jannuzzi (2006) na Idade Contemporânea, aqui no Brasil, a partir do séc. XIX, é que surge a preocupação em cuidar das pessoas com deficiências e, apesar de separadas, são criadas as instituições especializadas para esses indivíduos, identifica que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de

substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2006, p. 68).

Os termos de extrema importância da história da Educação Especial no Brasil foram: a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, os dois institutos na cidade do Rio de Janeiro, por determinação do governo Imperial. (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 2005).

Nesse tempo a Educação Especial se voltava às deficiências visuais e auditivas, em curta escala de deficiente físico e no tocante da deficiência mental havia um silêncio, duas vertentes foram predominantes, em Jannuzzi (1992, p. 59), sendo elas:

Vertente médico-pedagógico: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...].

A vertente psicopedagógica foi a que teve predomínio, e os seguidores dessa vertente desenvolviam e adaptavam escalas que eram utilizadas para identificar os graus intelectuais das crianças e jovens. A solução disso foram medidas segregadoras que deram origem às classes especiais para deficientes mentais (JANNUZZI, 1992).

Com o fim da primeira Guerra Mundial (1914-1918), há no Brasil, um acréscimo do desenvolvimento industrial e com isso uma variante na economia, o que começou a exigir mão de obra especializada. Entre as décadas de vinte e trinta, a escola primária começou a ser divulgada, quando o índice de analfabetismo era assustador. Nesse período, houve uma grande expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do período de estudo e multiplicidade dos turnos. As décadas de trinta e quarenta trazem muitas modificações educacionais, o movimento de Escola Nova e a expansão do ensino primário e secundário. A década de cinquenta foi marcada pela rápida predominância das classes e Escolas Especiais nas escolas públicas, e de Escolas Especiais Comunitárias privadas e sem fins lucrativos (MENDES, 1995).

Na década de sessenta, a escola pública se tornava popular, mas a priori, ainda eliminava uma parte considerável da população. Nesse momento cresce o combate pelo direito à educação das pessoas com deficiências. O poder público ainda não se atentava com essa parte da população, então algumas famílias criam instituições filantrópicas para atendê-

las. E é ao longo dessa década que ocorreu a maior expansão no número de Escolas de Ensino Especial (JANNUZZI, 1992).

Com o aumento dessas instituições, fizeram-se necessários mecanismos legais, e então a Educação Especial é tratada legalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 4.024/1961, BRASIL (1961), em seus artigos 88 e 89:

Art.88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Conforme Arend e Moraes (2009, p. 215) afirmam que:

No que tange à Educação Especial, a Lei nº4.024/61, explicita no seu artigo 88 e 89 o enquadramento da educação de excepcionais, se possível no sistema geral de ensino e, que a iniciativa privada receberá um tratamento especial por meio de bolsas, empréstimos ou subvenções. A expressão ‘enquadrar-se no sistema geral de ensino’ repassa a educação dos excepcionais sob a responsabilidade dos Estados, assim como deixa transparecer a intenção de transferir para a iniciativa privada o compromisso do atendimento aos chamados ‘estudantes especiais’ mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Lembrando que, a maioria das instituições especializadas já pertencia à rede privada. Em relação à educação especial, é tratada legalmente, passando a configurar as políticas públicas educacionais.

No entanto há uma lacuna entre essa Lei e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB 5.692/1971, em relação à educação das pessoas com deficiências, apenas em um artigo referiu-se a tal questão, Brasil (1971, p.3), sendo que:

Art. 9. Os estudantes que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Os direitos dessa população à Educação permaneceram garantidos legalmente, mas sem descrições de medidas práticas e especificações quanto a essa edificação educacional. No Brasil, a partir da década de setenta, o tema da Educação Especial ganhou nova dimensão no campo educacional, pois o Ministério da Educação (MEC) cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável por conduzir a Educação Especial no Brasil, que estimulou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências, mas, ainda com ações separadas do Estado, mais por campanhas assistenciais, Ferreira e Glat (2003, p.4) afirmam que:

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, ao mesmo tempo em que iniciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, através da criação de escolas e classes especiais, e projetos de formação de recursos humanos especializados, inclusive no exterior.

Existe um panorama de uma educação Integradora. No documento da Portaria Interministerial n. 186/78 publicado pelo Ministério da Educação e da Previdência e Assistência Social, a meta a ser atingida era: Parágrafo único: define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da Educação Especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social (BRASIL, 1978).

Naquele tempo, a Educação de estudantes com deficiências já existia, majoritariamente em Escolas Especiais, mas é a partir dessa década, segundo Ferreira (1989), que a Educação Especial se oficializa no Brasil, em termos de centralização e planejamento, com planos setoriais educacionais.

No decorrer dessa época, a Educação Especial passou por algumas transformações conceituais e de atendimento, fundamentadas principalmente, nos princípios de normalização e integração escolar. Havia uma abordagem biomédica, em que o foco desse modelo acusava as pessoas com deficiências por sua não aprendizagem ou adaptação escolar. Em virtude disso, esse modelo foi fortemente criticado (CARVALHO, 1998).

É preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 19).

Para a época o modelo era suficiente, mas, com o passar dos anos, tornou-se obsoleto, porque passou a ter o entendimento que as deficiências não podem ser vista apenas com olhar só biológico, e sim que todos os fatores devam ser considerados: biológico, sociológico e psicológico (SASSAKI, 1997).

O movimento de Integração Escolar surge nesse contexto, e utiliza as classes especiais para preparar os estudantes para se integrar na escola comum. Deno (1970) propôs o sistema de cascata, que era fundamentado em diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3)

classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais.

Segundo Sasaki (1997, p. 32), no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber as pessoas com deficiências, desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. A Integração foi desenvolvida por todo o território nacional, mas, esse modelo não estava dando certo e foi muito criticado por exigir uma preparação prévia dos estudantes com deficiências para sua integração na classe comum do ensino regular, e também porque a diferença começou a ser compreendida por outro olhar: da aceitação e de algo bom.

Na medida em que a integração não avançou além do plano de discussões e intenções, em algumas situações, as tentativas de estabelecimento de políticas integracionistas resultaram em ações equivocadas, em outras situações, o próprio conceito de integração passou a ser revisto criticamente. Algumas dessas análises criticam o fato de o conceito de integração supor a existência preliminar do seu oposto, a segregação, e de ação integracionista confundir-se com a mera colocação ou, na melhor das hipóteses, direcionar o foco de atenção ao deficiente, e capacitá-lo a enfrentar as demandas do meio ao qual se pretende integrar (OMOTE, 1999, p. 8).

A década de noventa foi palanque de inúmeras discussões nacionais e internacionais, tendo o propósito de gerar mudanças nas políticas educacionais do Brasil, impactadas pela globalização, afetando assim a mudança de conceito de Educação. As reformas que se iniciaram no século passado e continuam nesse, estão sobre a orientação de uma regra neoliberal (OMOTE, 1999).

Mecanismos internacionais como o Banco Mundial (BM) custearam essas reformas, a fim de que os países emergentes, como o nosso, se adaptassem a essa globalização e respondessem melhor ao mercado de trabalho, que no mundo globalizado, de acordo com Torres (2009), se transforma constantemente e afirma que:

O Banco Mundial não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, aborda-se de fato de um pacote de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 2009, p. 126).

Integração e inclusão, segundo Ferreira e Glat (2003, p. 380) asseguram que:

Configuram duas propostas educacionais essencialmente diferentes. Na integração, os estudantes com deficiência só estarão nas salas regulares na medida em que

demonstrarem condições de acompanhar a turma, já na inclusão, esses estudantes, independente do tipo ou grau de comprometimento, são incluídos nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades.

Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos Brasil (1990), acatada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca Brasil (1994), sustentada na Espanha em 1994 são argumentações de percursos históricos em favor da Educação Inclusiva. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aparecem em seus propósitos:

No artigo 1º Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. No artigo 2º Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovem e adulta. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Artigo 3º As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A Declaração de Salamanca, Brasil (1994. p.2) proclama que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados em sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Começa a ser pretendida no Brasil uma Escola Inclusiva. Em 2001, o Conselho Nacional da Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: No artigo 4º, a Educação Especial ficou definida como modalidade da educação básica, e que deveriam ser considerados os perfis dos estudantes, as situações singulares, as características biopsicossociais e suas faixas-etárias. Esta deveria pautar-se em princípios éticos, políticos e estéticos, Brasil (2001) de modo a garantir:

1. A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; 2. A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; 3. O desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

No Brasil, a partir do ano de 1990, os sistemas de ensino público, começam a pensar um exemplo mais humanizado. Em 1996 temos a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394/96, Brasil (1996), que traz em seu artigo 4º, item III, que o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiências, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, o que compreende um deslocamento dos estudantes da Educação Especial, anteriormente atendidos exclusivamente em instituições educacionais ou classes especiais separadas, para o sistema comum de ensino, tendo a complementação do atendimento educacional especializado (AEE), que deve preferencialmente ser oferecido na escola comum. Nessa orientação, pode-se dizer que a Educação Especial, Brasil (2008) vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e de ações:

“Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atentem à formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos estudantes beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Para mensurar a abrangência pretendida dessas ações, tomamos o Programa “Educação Inclusiva: Direito à diversidade” que, segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores. (KASSAR, 2011, p. 73).

Assinala-se que toda essa lista de programas é tentativa de políticas dirigidas à edificação de sistemas educacionais inclusivos, pois, em 2011, foi sancionado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O Decreto nº 6.571/2008, que também dispunha sobre o AEE, foi revogado e, com ele, revogaram-se as condições impostas quanto ao apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino a partir da matrícula

dos estudantes, público alvo da Educação Especial nas turmas do ensino regular. A partir do Decreto nº 7.611/2011 passa a vigorar o seguinte texto no que tange ao apoio técnico e financeiro da União:

Art. 14º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competentes. § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011, p. 3).

Entre os anos 2012 e 2015, no que diz respeito à Educação Especial, outro documento importante é sancionado. Por meio do Decreto nº 7612/11 foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, cujo propósito foi “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011b, Artigo 1º). Elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE, o modelo prevê programas e ações divididas em diferentes atribuições como no acesso à educação; na Inclusão Social; na Acessibilidade e na Atenção à Saúde.

Já em 2014, após prosseguir por quatro anos entre o Senado e a Câmara de Deputados, é sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação que tem, dentre duas diretrizes, a universalização do atendimento escolar e o afastamento das desigualdades educacionais, com destaque na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (Diretrizes II e III respectivamente) Brasil (2014, p.9), dessa forma, a meta é:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A ideia de organizar e direcionar o desenvolvimento educacional de estudantes com deficiências é imprescindível. Na área da Educação Especial, o planejamento com especificações individualizadas tornou-se cabível através do “Plano de Ensino Individualizado” (PEI), este considerado uma ferramenta essencial para a garantia de

resultados esperados no processo educacional de pessoas com deficiências (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Todos os estudantes com deficiências possuem um PEI, que os acompanham em todo o seu processo de escolarização, visando assegurar um programa educacional de alta qualidade para cada estudante (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009). A proposta do planejamento educacional individualizado pode ser vista como a forma de construir e registrar informações para promover e assegurar, como um contrato, a aprendizagem dos estudantes com deficiências (AMANDO; MCBRIDE, 2001).

O objetivo e funcionalidade do PEI é garantir que estudantes com deficiências recebam benefícios educacionais significativos, garantindo o desenvolvimento de um processo de escolarização adequado. Uma das premissas do plano é o desenvolvimento e o auxílio entre uma gama de participantes, envolvendo colaborações entre professores de Educação Especial, professor da sala de ensino regular, pais, o próprio estudante com deficiências (sempre que possível), especialistas e assessores ou assistentes de professores. Educar estudantes com deficiências demanda a colaboração de muitas pessoas, requerendo trabalho em equipe (MITCHELL, 2008; MITCHELL; MORTON; HORNBY, 2010).

A atuação dos professores de Educação Especial e da sala de ensino regular é importante na edificação do PEI dos estudantes com deficiências, se tornando naturalmente parte integrante do plano, pois ele é o profissional que tem bases teóricas para colaborar com este público em seu processo de escolarização. Davis (2008) dá ênfase que professores da Educação Especial têm uma grande representatividade, pois são conhecedores dos recursos para programação e assistência das necessidades individuais dos estudantes. Além disso, de acordo com o PEI especifica-se que é necessário incluir pelo menos um professor do ensino regular das crianças com deficiências na construção de um Plano de Ensino Individualizado, pois ele é quem acompanha todos os dias esta criança, se tornando parte importante no processo. A colaboração entre professores é um ponto-chave no seu desenvolvimento.

Neste trabalho, os professores do ensino regular ficaram responsáveis por selecionar os conteúdos, enquanto os professores da Educação Especial inseriram convicções e mudanças registradas no plano, para beneficiar a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiências no ensino regular. Concluiu-se que a colaboração entre professores contribui para um Plano de Ensino Individualizado bem mais elaborado, sistematizando um planejamento fundamentado em adaptações necessárias para atender as necessidades individuais de cada estudante (DAVIS, 2008).

Outro agente que não pode ser deixado de fora no processo de edificação do PEI é a família dos estudantes com deficiências, pois possui a capacidade de fornecer informações relevantes sobre a condição do mesmo. Ninguém melhor que a família para fornecer informações sobre a criança, sendo capaz de estabelecer com detalhes os pontos fortes e os desafios dos estudantes, tornando-se assim uma peça crucial na construção do plano (DILIBERTO; BREWER, 2012).

Os participantes do processo de construção do Plano de Ensino Individualizado, conforme o autor Idea (2004, p. 21), deve ser:

- Os pais/responsáveis, familiares do estudante com deficiência;
- O professor do Ensino Regular;
- Um professor de Educação Especial;
- Representante da administração da escola: este que é qualificado para prover ou supervisionar o fornecimento de materiais e recursos disponíveis na escola, de acordo com as necessidades de cada estudante, e é bem informado sobre o currículo escolar geral;
- Especialistas que possam interpretar implicações pedagógicas dos resultados das avaliações, podendo ser psicólogos ou professores capacitados;
- Qualquer especialista que tenha conhecimento ou formação especial sobre o estudante. Estes podem ser convidados pela própria escola ou pais, como um fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta;
- E por fim, quando apropriado, o próprio estudante, de acordo com o nível de envolvimento e capacidade de compreender as informações que são discutidas no desenvolvimento de um Plano de Ensino Individualizado.

A chave para determinação de um programa adequado é sempre acatar as necessidades individuais dos estudantes com deficiências, as quais são comprovadas pela equipe multidisciplinar e representada pelo PEI. Assim é construído o ambiente ideal para o oferecimento de maiores oportunidades para que cada estudante desenvolva o seu máximo (KEMPINSKI; EL TASSA; CRUZ, 2015; SMITH; DOWDY, 1998; PEREIRA, 1993).

Portanto, o PEI deve assegurar os benefícios e as necessidades dos estudantes com deficiências, possibilitando o acesso aos serviços especiais, aumentando a obtenção de apoios, como terapia ocupacional, fisioterapia, transportes especiais e acompanhamento de um professor para cada estudante. Estes serviços favorecem aos estudantes com deficiências a progredir em direção aos seus objetivos. Além de ajudar o progresso acadêmico, oferece ao professor conhecer as necessidades e possibilidades de seus estudantes, auxiliando para melhor adequação no seu planejamento, e apoiando desta forma no processo educacional e social inclusivo (MURRAY, 2014; THIES; UNREIN 1981; WHITEHOUSE et al., 1989).

2.2 SOCIEDADE INCLUSIVA E FAMÍLIA NOS CONTEXTOS DAS DEFICIÊNCIAS

Toda a história sobre o conceito de sociedade inclusiva foi sendo edificada partindo de 1981, quando a ONU, ao realizar o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) que reconheceu o direito das pessoas com deficiências como membros da sociedade, pois estas disputavam a participação plena e igualdade na sociedade, o que virou seu lema. Em seguida, com o Programa Mundial de Ação Relativo às pessoas com Deficiências, um documento que de 1983 a 1992, chama a sociedade a organizar “oportunidades iguais para as pessoas com deficiências, o que significa mudar a própria sociedade para que elas pudessem realizar seus direitos” (SASSAKI, 1997, p. 165).

Em junho de 1994 foi registrado na Declaração de Salamanca, o termo Sociedade Inclusiva e na mesma data, na Islândia, foi realizada a Conferência Internacional sobre “Além da Normalização – Em direção a uma sociedade para Todos”. Em maio de 1997, em Oslo, ocorre a Conferência Internacional “Uma Sociedade para Todos: Inclusão – Participação”, e no mesmo ano, em Córdoba, na Argentina, acontece o II Congresso Nacional de Síndrome de Down, organizado pela FUSDAI – Fundación Síndrome de Down para su Apoio e Integración, que tem como tema “Para Uma Inclusão Plena no Ano 2000” (UNESCO, 1995, p. 9 *apud* SASSAKI, 1997).

Com a Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social e o Programa de Ação da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, a ONU argumenta o conceito de sociedade inclusiva catalogando nos dois documentos citados acima, que a “sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito” (UNESCO, 1995, p. 9 *apud* SASSAKI, 1997, p.167) o autor também afirma que:

O conceito de sociedade inclusiva já vem sendo gradativamente implantado em várias partes do mundo, como consequência natural do processo de implementação dos princípios de inclusão na educação, no mercado de trabalho, no lazer, recreação, esporte, turismo, cultura, religião, artes e família.

Na história, a inclusão social tem início na metade dos anos 80, nos países desenvolvidos, tomou impulso na década de noventa em países em desenvolvimento e se fortaleceu nos dez primeiros anos do século XXI envolvendo todos os países. Seu propósito é a edificação de uma sociedade para todos os sujeitos e seus princípios os quais são: a celebração das diferenças; o direito de pertencer; a valorização da diversidade humana; a

solidariedade humanitária; a igual importância das minorias e a cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 1997).

Sobre o conceito e a ascensão de sociedade inclusiva, na obra de Sasaki (1997) o autor comenta que o conceito é “bastante atual nos meios especializados em assuntos de deficiências”. Cita que o conceito surge com mais tônica a partir de 1995, com textos em português, traduções, palestras e reuniões, e conclui relatando que o conceito de sociedade inclusiva é até mais atual do que os conceitos de educação inclusiva, lazer inclusivo, transporte inclusivo ou empresa inclusiva.

Sociedade inclusiva pode ser compreendida também como uma sociedade para todos. Esta expressão foi usada pela ONU – Organização das Nações Unidas – no “âmbito internacional”, pois “ela está registrada na resolução 45/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas, ocorrida em 1990” e “desde então, os documentos da ONU vêm lembrando constantemente a meta de uma sociedade inclusiva”. Assegurar a inclusão das pessoas com deficiências na sociedade não significa apenas “garantir espaços adequados”, de acordo com o autor Sasaki (1997, p. 164), a sociedade inclusiva:

Fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e da valorização da diversidade humana e destaca a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

No livro “Inclusão Construindo Uma Sociedade Para Todos”, Sasaki (1997) relata que a “sociedade para todos conscientes da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”.

Sobre a competência dos conceitos, o autor Sasaki (1999), ainda nos assegura que é essencial para podermos ser participantes ativos na edificação de uma sociedade, que ela seja realmente para todas as pessoas independentemente da sua cor, idade, gênero, tipos de deficiências, e que tais conceitos são relativamente modernos na literatura, porém, o desenvolvimento da exclusão social, com a ascensão da humanidade que veio acompanhando o homem e separando entre os que decidem quem fica junto à sociedade, e os meios de produção e entre os que são excluídos pelas suas deficiências intelectuais ou físicas.

A prática da inclusão, bem como seu conceito, é atual nas declarações para a integração social das pessoas com deficiências. Até então, a prática social era a de excluir esses indivíduos por não fazer parte da maioria da população, assim, passou a atendê-los em instituições, depois a fala se voltou para a integração social e por fim, mais atualmente,

“adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais” (SASSAKI, 1997, p. 16).

Quanto ao argumento de inclusão social, Sasaki (1997, p. 41) traz como sendo “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiências, e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Entende-se, portanto, que o esforço não é unilateral para consolidar os desejos e discursos da inclusão.

São dois lados que determinam métodos para incluir pessoas excluídas: elas mesmas e a sociedade. Estratégias estas que buscam explicações para ambos os lados que é a equiparação de oportunidades de modo que a sociedade esteja pronta para receber as pessoas com deficiências, pronta para aceitá-las e assumir responsabilidades sob o modelo da inclusão (MANTOAN, 2001).

No entanto, a sociedade é quem deve ser “modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (SASSAKI, 1997, p. 41). Quando a inclusão aceita o acesso ao esporte, ao lazer, ao transporte, aos serviços gerais, etc. pode-se dizer que há então, educação inclusiva, que de outra forma seria designado como sendo o esporte para todos, o lazer para todos, o transporte para todos e os serviços gerais para todos.

Desse modo, sobre a sociedade inclusiva, Sasaki (1997) relata que a inclusão social não está sucedendo por mero acaso, e que é resultado de fatores e tendências irreversíveis como a solidariedade humana; a consciência de cidadania; a necessidade de melhoria da qualidade de vida; investimento econômico; necessidade de desenvolvimento da sociedade; pressão internacional; cumprimento da legislação; combate à tribulação no atendimento ligado com a má qualidade dos serviços essenciais prestados à sociedade em geral e às pessoas com deficiências e o crescimento do exército do empowerment¹⁴.

Na educação, a história mostra que também aconteceram a exclusão, a segregação, o afastamento institucional, a integração e a inclusão. A fase que mais se destacou foi fase da exclusão, pois nenhuma atenção foi promovida às pessoas com deficiências, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava esses indivíduos, então considerados “possuídos por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e de feitiçaria (SASSAKI, 1997, p. 112)”.

¹⁴ O processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição, por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor, para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle da sua vida (SASSAKI, 1997, p.36-37).

O autor faz referência que ainda hoje existe a prática da segregação, afastamento e exclusão em várias partes do Brasil, porém há também a integração “dando lugar gradativamente à inclusão” (SASSAKI, 1997, p. 16). Na fase da preparação institucional os indivíduos ainda eram excluídos da sociedade e da família. Essas pessoas eram “geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida”.

Citando Jönsson (1994), Sasaki (1997) diz que “foi nesta circunstância que surgiu em muitos países em desenvolvimento a ‘Educação Especial’ para crianças com deficiências, administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosa, com aceitação governamental, mas sem nenhum outro tipo de envolvimento por parte do governo”. O autor ainda complementa que muitas dessas crianças passaram a vida toda nessas instituições. Vale lembrar que, além das instituições voluntárias, emergiram também as Escolas Especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas do trabalho. Isso aconteceu porque a sociedade percebeu que se fossem treinadas ou escolarizadas, as pessoas com deficiências poderiam ser úteis e produtivas.

Na fase da integração, é onde emergem as classes especiais dentro das escolas comuns. O que alega isto é a questão do professor não conseguir ensinar aos demais estudantes com a presença das crianças com deficiências, pois estas ‘interferiam no ensino’. Nesta fase as crianças com capacidade acadêmica eram as escolhidas pelos testes de inteligência, o que relaciona o elitismo como forma de rejeição, para Sasaki (1997, p.113), assim argumenta que:

Inspirada no lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (“Participação Plena e Igualdade”), tão disseminado em 1981, uma pequena parte da sociedade em muitos países começou a tomar algum conhecimento da sociedade e mudar o enfoque dos seus esforços. Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim em adaptar a sociedade às pessoas (Jönsson, 1994, p. 63). Isto deu início ao surgimento do conceito de inclusão já no final da década de 80.

Quando a “família” recebe o diagnóstico de que o filho possui alguma limitação e restrição fisiológica, geralmente vivencia um ciclo de embate e negação, para posteriormente criar planos de aceitação. Esse ciclo inicial é caracterizado pela presença do luto devido à perda e prejuízo do filho que foi idealizado durante a gravidez não só pela mãe, mas por todos os familiares. Durante nove meses os pais sonham com a chegada do filho, com o seu futuro e lhe atribuem características de padrões normais. Tais atribuições estão diretamente

relacionadas àquelas que se enquadram na categoria de sujeitos considerados normais dentro da sociedade em que a família está inserida. Assim, a partir de um padrão normativo de comportamentos aceitos socialmente, os pais criam esperanças no sentido de que o filho se enquadre nesse padrão pré-estabelecido (GLAT, 2004).

A base de modelos de normalidade pela sociedade constrói representações sociais acerca do padrão de corpo que devemos ter, do comportamento que devemos apresentar, e que papel social deve ser desempenhado pelo corpo que temos. Nesse contexto, nenhum pai e nenhuma mãe idealizam um filho com problemas de comportamento, fora dos modelos de beleza, homossexual ou com deficiências. É uma idealização involuntária, dirigida inconscientemente pelo que está posto no meio social. Na verdade, a maioria dos pais em algum momento passará por um tempo de luto pela perda do filho idealizado, pois dificilmente os filhos responderão a todas as expectativas que estes lhes atribuem antes de seu nascimento. Esse luto será vivenciado de maneira mais excessiva, quanto mais afastada as características da criança do que foi construído anteriormente para ela (DINIZ, 2007).

Quando uma criança é identificada com algumas deficiências podemos dizer que simultaneamente ao diagnóstico ela recebe também, um preconceito a respeito de sua personalidade e de seu comportamento. Ela é, a partir desse momento, estigmatizada, de modo que todos os passos que der na direção de seu desenvolvimento tenderão a ser vistos pela audiência com o olhar sobreposto à sua limitação e restrição. As preconcepções edificadas a respeito de um indivíduo se traduzem em expectativas normativas que, inconscientemente, exigiremos dela de forma severa (GOFFMAN, 1963).

Pode-se dizer que, no momento da comunicação, algumas dessas expectativas não são respondidas positivamente pelo indivíduo, pois tendemos a nos amarrar àquilo que ele deveria ser e não o é. Edificamos uma identidade social virtual que quase sempre se choca, a partir da comunicação, com a identidade social real. Essa discrepância entre as duas identidades gera o estigma. No caso das pessoas com deficiências, os pais o consideram fraco, defeituoso, inabilitado mesmo que sua identidade social real se choque com tais expectativas. O autor chama a atenção ao dizer que: “Observe-se, também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo” (GOFFMAN, 1963, p. 06).

Dessa forma, a comunicação com o outro estigmatizado, chamado por Goffman (1963) de encontros mistos, tem a tendência de destacar as qualidades que nos são indesejáveis, desconsiderando os inúmeros outros atributos que o indivíduo apresenta. O mesmo acontece com todas as outras camadas e com aqueles que são enquadrados a elas. Por

exemplo, em um empresário de sucesso, o imaginário social nos remete a pensar em um sujeito do sexo masculino, branco, pertencente à classe média alta. É o modelo criado socialmente para os indivíduos que deveriam se enquadrar nessa categoria. Quando a mesma é atarefada, por exemplo, por uma mulher, negra, advinda de uma classe social de baixa renda menos favorecida, a audiência tende, então, a estigmatizá-la, surgindo daí a convicção da mulher frágil, incompetente para a função, pertencente a uma raça considerada inferior, ocupando um papel prevaemente masculino, como se o seu espaço não fosse seu, mas do outro.

As pessoas pertencentes ao grupo familiar podem ser consideradas os primeiros espectadores com o qual o filho estabelecerá seus primeiros contatos mistos. Passado o momento do choque inicial, são elas que intervirão nos contatos mistos entre os pais e seus filhos com deficiências, os primeiros tendem a se tornar porta-vozes dos segundos, Goffman (1963, p. 22-23) explica:

Finalmente, dentro da cidade existem comunidades residenciais desenvolvidas, étnicas, raciais ou religiosas, com uma alta concentração de pessoas tribalmente estigmatizadas e (diferentemente de muitas outras formações de grupos entre os estigmatizados) tendo a família, e não o indivíduo, como unidade básica de organização. Aqui, é claro, há uma confusão conceitual muito comum. O termo “categoria” é perfeitamente abstrato e pode ser aplicado a qualquer agregado, nesse caso a pessoa com um estigma particular.

Nessa direção, os pais são indivíduos que estão fora da categoria, mas têm ligação direta com o estigmatizado e, por isso, sofrem diretamente o processo de estigmatização como se fizessem parte da mesma. É uma situação bastante complicada, visto que a família tende a repetir em seu contexto familiar à cultura da convicção dominante da sociedade a qual pertence. No caso da nossa sociedade ocidental capitalista, onde as pessoas estão inseridas num grupo que valoriza os corpos aptos e funcionais para agir nos meios de produção e contribuir para a geração do lucro, os indivíduos com limitações e restrição estariam inabilitados e, seria “inúteis à lógica produtiva em uma estrutura econômica pouco sensível à diversidade”, tendo na normatização, moldes dos corpos e comportamentos um meio de controle social (BRUNHARA; PETEAN, 1999).

É um fundamento que será repetido na família, e, quando nasce um filho que foge aos modelos sociais estabelecidos pela cultura, a tendência primeira é que os pais estigmatizem ao mesmo tempo em que sofrem um afastamento do descrédito sofrido pelo filho (GOFFMAN, 1963). Seguem a mesma concepção ao discutir que os pais, em meio à vivência do luto, podem estabelecer um vínculo com as deficiências em detrimento do vínculo com o filho,

estando suas ligações “baseadas no fenômeno e não na criança, nas práticas terapêuticas e não nas necessidades humanas” (BRUNHARA; PETEAN, 1999, p. 32).

Geralmente isso ocorre porque quando a família procura os primeiros serviços de apoio, esta tende a buscá-los nos consultórios de especialistas da saúde, onde as notícias geralmente ficam limitadas às características biológicas da limitação e restrição do filho. Simultaneamente, conforme os pais somam suas comunicações sociais para outras esferas, que não seja somente a família, informam-se também sobre as deficiências pela visão do senso comum. Os especialistas muitas vezes desconsideram as condições emocionais da família, sendo os momentos de interação utilizados para ensinar os pais para os cuidados com o filho (GOFFMAN, 1963).

As interações no meio social, por sua vez, são desenhadas pela tensão e pela indiferença, fazendo com que aconteça, então, um afastamento da família, que passa a limitar e restringir suas atividades. Ao “grupo de pessoas sem deficiências que convivem diretamente com uma pessoa estigmatizada, deu-se o nome de “informados” (BRUNHARA; PETEAN 1999, p. 32)”.

Um segundo tipo de pessoa “informada” é o indivíduo que se relaciona com um indivíduo estigmatizado através da estrutura social – uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa. Assim, a mulher fiel do paciente mental, a filha do ex-presidiário, o pai do aleijado, o amigo do cego, a família do carrasco, todos estão obrigados a compartilhar um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual eles se relacionam (GOFFMAN, 1963, p. 28).

Esse descrédito que a família sofre se mostra no dia a dia sob a forma do preconceito social, o que pode levar os pais a desenvolverem condutas super protetoras para com a criança, o que influenciará diretamente em seu desenvolvimento. Num panorama social do fenômeno das deficiências, a natureza e a qualidade da comunicação do indivíduo com o público são determinantes para a “legitimação da deficiência sobreposta à pessoa identificada como deficiente” (OMOTE, 1994, p.131).

Esse caminho leva a incalculáveis agravantes: para a família, porque perpetuam o sofrimento do luto e da inaceitação, explicando assim os conflitos, medos e inseguranças no seu dia a dia; para o filho, porque este aprenderá, desde muito cedo, que sua limitação é quem dita às normas do jogo. Ele acaba absorvendo a ideia e crença de que não é capaz, reproduzida inconscientemente por seus pais, que, por sua vez, estão apenas reproduzindo aquilo que internalizaram e está posto na sociedade (BUSCAGLIA, 2006).

Torna-se essencial problematizar sobre as redes de apoio e ajuda social que a família encontra após o laudo do diagnóstico, pois estas parecem limitar-se ao apoio dos familiares e dos inúmeros profissionais que a família convive constantemente através do tratamento do filho. Essa rede de apoio acaba girando em torno especificamente de questões ligadas à deficiência da criança como cuidar, como agir em situações específicas da limitação, como estimular, o que comer, que remédios tomar, quando inserir algo novo na rotina e costumes, dentre outros. É um apoio e ajuda necessária, mas que necessita ser estendida com vistas a atingir a rede familiar, já que a adaptação da família perante a situação da deficiência do filho parece estar diretamente relacionada ao modo como os pais recebem e entendem o diagnóstico (PETEAN; MURATA, 2002; ARAÚJO, 2011).

Por isso a necessidade de trabalhar com as famílias que têm filhos com deficiências a partir de uma vertente emancipatória, onde seja possível instrumentalizar o grupo familiar para romper barreiras com esse ciclo de reprodução do estigma e se fortalecer no contexto político, buscando melhorias e a garantia de direitos para seus filhos. Petean (2002) afirma que além de necessário também é possível que os pais tenham condições de criarem seus filhos, a fim de alcançar sua autonomia e a efetivação de seus direitos de participação social e plena como indivíduos de direitos. E, nesse processo, todos ganham: os pais, os filhos com deficiências e o próprio propósito de sua inclusão escolar e social.

2.3 EXCLUSÃO E INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO ESCOLAR: ESCOLA DE QUALIDADE UM DIREITO DE TODOS

Em se tratando da obra Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “IS”, alguns assuntos para reflexões iniciam-se dizendo que, o propósito da educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, entendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando meios e modos de remover impedimentos à aprendizagem e à participação dos aprendizes. Em seguida, Carvalho (2010, p. 65) menciona sobre o significado e o sentido da educação inclusiva:

A compreensão do significado e do sentido da educação inclusiva é da maior importância, pois como sabemos, qualquer mensagem contém aspectos denotativos e conotativos. Aquelas estão ligados ao significado (acepção) das palavras e esses às intenções (pontos de vistas) subjetivas, que lhes são atribuídas. Por esta razão, o que o receptor da mensagem entende a seu respeito, nem sempre corresponde ao aspecto denotativo que o emissor lhe imprimiu. Podem surgir, assim, interpretações inadequadas que se cristalizam como verdades, caso não sejam objetos de diálogos calcados na reflexão crítica.

Neste sentido, a autora menciona aspectos dos significados em torno da educação inclusiva e causa ao leitor/pesquisador a refletir quanto às perguntas relacionadas aos aspectos conotativo e denotativo da educação inclusiva, assinalando para um desses aspectos como sendo, a argumentação do conceito de necessidades educacionais e necessidades especiais de educação. O primeiro envolve uma atenção individual ao estudante com uma necessidade diferente de educação, “como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais”, e o segundo trata da inclusão dos estudantes com necessidades especiais de educação, conceito que substituiu o termo por “deficiências”. Apontando a questão da inclusão numa perspectiva contemporânea e ampla, Carvalho (2010, p. 65-67) trata como polêmico o tema e sugere que a discussão sobre a inclusão seja alimentada por questionamentos:

1. Aspectos denotativos e conotativos de alguns termos frequentemente utilizados em nossas narrativas;
2. Quem são os excluídos no sistema educacional?
3. Fatores que contribuem para a exclusão escolar.
4. Por que tantas leis?
5. Políticas públicas e sociais para a educação de qualidade para todos e com todos.
6. Remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.
7. Produção sistemática de estudos e pesquisas com análise crítica dos dados.
8. Resistências em relação à proposta e educação inclusiva.

Assim, a proposta de inclusão é a transformação do sistema educacional, de forma a abranger graus que não estavam sendo contemplados, ou um desenvolvimento que exige a presença, a participação e aquisição de conhecimentos. Ao argumentar que o estudante não basta estar presente, é preciso participar realmente e do mesmo modo apresentar o aprendizado, o que pode ser entendido como estar incluído (AINSCOW, 2009).

Ainda é importante, enquanto aspecto da inclusão, identificar e observar os atalhos que impedem os estudantes de adquirir aprendizagens. E assim considerar como barreiras, a estruturação da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar e muitas vezes os impedimentos que estão na mente dos estudantes, o qual considera os mais difíceis. Isso provoca em ter que viver com sujeitos diferentes, pois é um desenvolvimento de aprendizado que ocorre dentro de um contexto e neste sentido os indivíduos devem estar abertos para este tipo de vivência (AINSCOW, 2009).

Ainscow (2009), também argumenta que a educação inclusiva de qualidade se fundamenta no direito de todos, sendo crianças, jovens ou adultos, a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, e valoriza suas vidas e que apesar de ser bastante discutido e debatido, não há ainda unanimidade sobre a essência do conceito de educação inclusiva.

A inclusão, em alguns países, ainda é considerada, de acordo com Ainscow (2009), como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação, porém, cita que o conceito tem sido entendido de uma forma mais extensa, como uma reestruturação que apoia e acolhe a diversidade entre todos os indivíduos do processo educativo, e compreende que a proposta da educação inclusiva é de abolir a exclusão social que resulta das atitudes e respostas às diversidades, partindo do princípio de que a Educação constitui direito humano básico e de uma sociedade mais justa e solidária.

Além disso, é refletida em contextos diferentes, além de garantir o direito à educação para estudantes com deficiências, também considera como direito a ser assegurada, a Educação para estudantes que enfrentam dificuldades que surgem no processo educacional, decorrentes de muitas razões, emolduradas pela necessidade individual. Principalmente aos grupos considerados indefesos à exclusão, como gestação precoce, estudantes ciganos ou estudantes com problemas de comportamento, e isso significa que a inclusão é um processo sem fim, que visa uma transformação e que não atinge um estado perfeito (AINSCOW, 2009).

A inclusão também proporciona um movimento na escola, que atende com sistemas escolares separando os estudantes em normais e com deficiências, com professores especialistas em diversas áreas, e que este modo é compreendido como “determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno que ignora o subjetivo, o afetivo e o criador”. É comum que a inclusão não chega de mansinho e pouco impõe, ela exige mudanças nas condutas, nos modos de pensar, de viver, de sentir e de fazer. Um exemplo de impedimentos seria a abolição das separações entre os estudantes normais e com deficiências e para isso, a escola precisa se voltar para uma educação que preze a “cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p.18-20). Ainda sobre o conceito de inclusão, exemplificando para podermos entender o mesmo, precisa-se partir do conceito de exclusão. A autora questiona: exclusão ou inclusão desumana? E explana sua convicção acerca dos tais conceitos de inclusão e exclusão. Cita que “exclusão é tema da atualidade e que o conceito varia, indo das interrogações das desigualdades como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa”, até as perguntas de injustiça e exploração social. Porém, destaca que o conceito, enquanto fenômeno social provoca aceitação sem que se saiba ao certo do que está em jogo, e revela o erro do conceito pela “complexidade e contrariedade que constituem o processo de exclusão social, inclusive a sua transmutação em inclusão social” (SAWAIA, 2001, p.7).

O que acaba edificando a exclusão é a matriz de que os estudantes que não conseguem acompanhar a cadência dos colegas de classe são os incompetentes rotulados, os pobres e ainda os negros. Isso infringe o direito à educação e acaba dando um caráter vago à Educação Especial pelo erro dos textos legais que apoiam os planos e os objetivos educacionais, levando a educação a não progredir no sentido de adotar uma postura atual, para a educação de estudantes com algumas deficiências (MANTOAN, 2003).

Neste sentido, os aspectos considerados são as aparências sociais, a subjetividade, a questão física e mental, para que se possa compreender e construir conceitos de inclusão/exclusão, e que permita interpretações. Como desenvolvimento complexo, sutil e dialético, a exclusão só existe por conta da ligação que tem com a inclusão, não podendo ser considerada uma coisa ou um estado, mas “um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros”, Sawaia (2001, p.9) explica que:

A dialética da inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

Por outro lado, sobre o assunto da inclusão/exclusão, Sawaia (2001) diz que falta ser analisado o espaço de referência que provoca a rejeição, sendo notado e contextualizado, o lugar e o tempo, ao qual o fenômeno se refere. Argumenta, dizendo que a exclusão é cultural, econômica, política e étnica e isso é a discriminação. Neste ínterim se encontra a escola que de modo igual, até mesmo pela própria história, fez ou ainda faz o mesmo: o de excluir. Tira do meio os estudantes que apresentam alguma “diferença” de comportamento, de estrutura física considerada um defeito ou afasta (modo de excluir) da lista dos privilegiados intelectualmente. Os “diferentes” são que levam mais tempo para aprender, os que ao invés de dedicar à sociedade sua contribuição, são cargas que precisam ser absorvidas de algum modo, e é a própria sociedade que acaba tendo que lhes ofertar algo em troca da sua diferença (MANTOAN, 2001).

Os problemas de aprendizagem, como sendo uma condição atípica, são condições agravadas ou resultantes de situações sociais marginalizantes ou excludentes, e usa como exemplo o trabalho infantil, prostituição, privação cultural, pobreza, desnutrição, saneamento precário e falta de estímulo do ambiente e de escolaridade, embatidos por pessoas que desejam analisar e conhecer melhor seus respectivos significados (SASSAKI, 1999).

Vale ressaltar que tanto o fracasso escolar quanto a evasão são símbolos fortes na educação brasileira. Mantoan (2003) alega isso apontando tais fatos como provocadores da baixa autoestima e das privações constantes, resultantes da exclusão escolar e social, que completa uma parte significativa dos estudantes. Ainda destaca que esses estudantes são sacrificados pelos seus pais, seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. São excessivamente conhecidos das instituições educacionais, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, se evadem e ainda são tachados como malnascidos e com hábitos que fogem ao modelo da educação formal.

Além disso, Vêras (2001, p. 38-48) chama a atenção para que o contexto da exclusão seja concebido como expressão das contradições do sistema capitalista, e não como um estado de fatalidade, e considera o conceito de exclusão um equívoco, porque “retrata imperfeitamente processos de inclusão, como sendo precário instável e marginal no conjunto das dificuldades e dos lugares na sociedade atual”. Atribui ao excluído o fato de estar em situação de escassez material de ser “aquele que não é reconhecido como sujeito, que é estigmatizado, considerado nefasto ou perigoso à sociedade”.

Segundo Mantoan (2003), a integração de indivíduos com deficiências, contribui para uma reflexão sobre o tema que menciona o processo de inclusão, da diversidade humana, das modificações entre integração e exclusão. Cita que a questão de que não são todos os estudantes com deficiências que podem frequentar o ensino regular, e que a escola é que deve se adaptar às necessidades desses estudantes e não o contrário. Menciona também a aflição do paradigma, do rompimento de base na estrutura organizacional escolar e fala de uma escola inclusiva.

Estamos presenciando o momento de modificações radicais e que essas mudanças causam incertezas, inseguranças, mas “também liberdade e ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança”. Com isso é que se estabeleceram uma aflição de modelo e que a escola deve estar aberta para essas novas mudanças. Quando falamos em mudança, nos referimos a “uma ruptura de base” na reestruturação organizacional da escola e é nesta ruptura que se encaixa a inclusão, como mudança de modelo educacional como forma de passar a existir na escola que se quer para todos. A “diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada” e isto é necessário para saber como se aprende, como se entende o mundo e como entendemos a nós mesmos, Mantoan (2003, p. 15-17) assegura que:

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelo qual forma e instrui os estudantes. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Para Schneider (2003), o papel da escola inclusiva é acatar e atender a essa diversidade, aceitando as diferenças existentes em seus estudantes, proporcionando a eles atividades que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, adquirido através de transformações curriculares, que buscam planos, estratégias, recursos necessários para a realização dessas atividades inclusivas de ensino, garantindo assim um ensino de qualidade para todos.

Mas como pensar em cidadania global perfeita, livre de preconceitos que reconhece e valoriza as diferenças sem modificar o pensamento? Sem mudar a base? Sem mudar as instituições? Como fazer os professores que se consideram sem competências para lidar com as diferenças, incluir estudantes com deficiências em suas classes normais? Segundo Mantoan (2001) argumenta que os professores consideram-se incapazes para enfrentar as diferenças nas salas de aula, especialmente para atender os estudantes com deficiências, pois os professores especializados sempre se evidenciaram por realizar unicamente essa compreensão e acirraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. Como fazer com as salas de aula de jovens e adultos que configuram esta modalidade com muito mais experiência de vida do que as crianças na escola regular? Na opinião da autora, uma escola deveria contemplar as características individuais, o social e ainda poderia ser planetária. É a escola que compreende que as diferenças não inferiorizam os estudantes e que há igualdade nas diferenças e igualdade nas igualdades. Nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente e para Santos (1995 *apud* MANTOAN, 2003, p.34), “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença inferioriza”.

Desse modo, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiências dependerão das condições perceptivas oferecidas a ele, dependerá das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelo professor no contexto de suas aulas e, por isso, a importância do seu papel no entendimento de que as deficiências não são as identidades dos estudantes e nem define o seu destino; o destino é edificado pelo modo como as pessoas veem as deficiências e pelas formas de cuidado e educação que lhe são proporcionadas (SCHNEIDER, 2003).

Para que haja realmente a inclusão, é essencial a participação de todos, e que professores estejam envolvidos e se preocupem com a inclusão dos estudantes com deficiências nas atividades, sem diferenciação das demais, não adianta aceitá-los nas instituições educacionais, e deixá-lo dentro da sala de aula sem participar das práticas pedagógicas. O estudante tem que ser incluído não somente na escola, mas sim em todos os componentes curriculares, podendo sentir-se valorizado e obtendo assim o seu aprendizado e desenvolvimento global (SCHNEIDER, 2003).

Acrescenta Mantoan (2001), que a vitória da inclusão escolar deve acontecer de modo que auxilie os pobres, os que não vão às aulas porque trabalham, os que pertencem a grupos discriminados, os que de tanto repetir desistiram de estudar. A autora ainda destaca que o que fica confirmado à necessidade de redefinir e de se colocar em ação, são novas soluções e práticas pedagógicas, que amparam a todos os estudantes respeitando suas diferenças.

São as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas na escola que devem ajudar os estudantes com novos paradigmas de ser e de se constituir, abrindo caminho para possibilidades singulares de se comunicar com os outros e com o mundo. A mediação do professor, 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).

Neste sentido, Mantoan (2001) afirma que ao colocar em ação modernas possibilidades e práticas pedagógicas que ajudam a todos e que se caracterize numa educação inclusiva, exige-se que a instituição escolar conheça seus estudantes e os que estão à margem dela, com objetivo de preparar um currículo escolar que considera o meio social e cultural em que se insere. Para a autora incluir para além das necessidades inclusivas prevê, conforme a aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos estudantes como o objetivo da escola. Isso é condição base para a escola acolhedora, inclusiva porque que não se trata de acolhimento, mas de aceitação das condições de possibilidades de cada um, tornando-se assim uma escola que inclui a todos, sem ser seletiva, privilegiada, exclusiva ou integradora.

Com o surgimento de conflitos pelos direitos das pessoas com deficiências, a ideia da integração social tradicional foi idealizada como inadequada, para “propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades”, porque a integração social “tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência” com capacidade de acompanhar os padrões vigentes da sociedade. Isso implica em superação das “barreiras físicas, programáticas e atitudinais da sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 34).

Assim, a inclusão é feita pelas necessidades da educação, para situar-se sobre esse movimento o autor Sasaki (1997, p. 9) menciona a integração, segregação, inclusão escolar e social. Adentrando neste tema, assegura que a inclusão social, de “pessoas que – em caráter temporário, intermitente ou permanente – possuem deficiências decorrentes de sua condição atípica e que, por essa razão, estão enfrentando barreiras para tomar parte ativa na sociedade com oportunidades iguais às da população”. Ele ainda destaca que além das deficiências, estes indivíduos têm necessidades comuns como todo ser humano.

Faz-se necessário lembrar que a palavra ‘deficiências’ como algo detestável e pejorativa, não deve ser usada para designar ‘deficiências’ tais como mental, auditiva, visual, física ou múltipla. O autor Sasaki (1997, p.27) alerta que é necessário ter competências dos conceitos inclusivos para podermos ser “participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipos de deficiências e qualquer outro atributo pessoal”.

Tais conceitos são relativamente recentes na literatura, porém, estão sendo argumentados por indivíduos que desejam “analisar e conhecer melhor seus respectivos significados” (SASSAKI, 1997, p. 27). Os conceitos podem ser pré-inclusivistas e inclusivistas. O primeiro, considerado como exemplo médico (modelo vigente) de deficiências, tem sido correto, de certo modo, pelo vigor da sociedade em aceitar a necessidade dela própria em se modelar em prol das pessoas com deficiências e de outras condições atípicas, com o propósito de que uma vez incluídas, elas possam se voltar para o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Quanto aos conceitos inclusivistas, explica a autonomia, a independência e o empowerment. A autonomia “é a condição de domínio no ambiente físico e social, defendendo ao máximo a privacidade e a dignidade do indivíduo que a exerce”. Um exemplo seriam as rampas e calçadas que aceitam o deslocamento com mais autonomia e independência. A independência “é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas”. É quando as pessoas com deficiências não dependem de um familiar, por exemplo, para tomar uma decisão em certas situações, que podem ser pessoal quando se tratar dela mesma, social quando acontecer com outros indivíduos e econômica quando se referir às finanças dela mesma (SASSAKI, 1997).

Mantoan (2003) complementa que o processo de integração está ligado à introdução de estudantes com deficiências nas escolas regulares, mas seu emprego dá-se também para representar estudantes agrupados em Escolas Especiais para deficientes, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

Já para Paulo Freire a integração “resulta da capacidade de ajustar-se à realidade social e transformá-la, cuja nota fundamental é a criticidade”. E Freire (1978) ainda continua proferindo que na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo dominado às ordens alheias que o minimizam, e as resoluções que já não são suas, porque resultam de comandos estranhos que já não se integram. Integrar-se com a realidade precisa ser algo que não seja de momento. Precisa ser um processo contínuo e que seja fator determinante da consciência e do aprendizado, que vai adquirindo neste processo e daí a batalha pela sua humanização. De acordo com Torres (1979, p.12-13) isso ocorre por que:

Neste processo que é ao mesmo tempo ontológico e histórico, surge para Freire, uma das maiores tragédias do homem moderno, que dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, e sem o saber, à sua capacidade de decidir vem sendo expulso da órbita das decisões. Mas as tarefas do seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhe entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida.

Não são todos os estudantes com deficiências que podem frequentar as classes de ensino regular com integração. Existe uma circunstância para que isso ocorra, pois, devem contemplar alguns requisitos prévios como a “individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos propósitos educacionais para equilibrar as dificuldades de aprender”, ou seja, a integração não recebe aluno na classe regular com a mesma grade curricular, o estudante tem que estar apto para se “encaixar” nestes quesitos ou não poderá ser integrado à turma. Assim, não é a escola que muda como um todo para atender as exigências da integração, é o estudante que deve se encaixar naquilo que a escola oferece. Dessa forma, a autora separa integração de inclusão (MANTOAN, 2003).

A “inclusão” discute as políticas da Educação Especial e regular, também o próprio julgamento de integração, compreendendo que inclusão e integração são discordantes, pois enquanto a integração exige que os estudantes com deficiências se molde aos padrões da escola para ser integrado a uma turma regular, a inclusão prevê a inserção de todos os estudantes com deficiências nas salas de aula (MANTOAN, 2003).

É importante levar em conta que a política da inclusão de estudantes com deficiências na rede regular de ensino, não consiste apenas na permanência física desses estudantes, mas tem como objetivo de analisar modelos e concepções, respeitando e valorizando a diversidade e diferenças, exigindo que a instituição educacional concretize que sua responsabilidade é

criar espaços inclusivos tendo consciência de função e colocando-se a disposição de todos os estudantes (SCHNEIDER, 2003).

Nesta perspectiva, o propósito da integração é inserir um estudante ou um grupo de estudantes, que já foi anteriormente excluído, e a inclusão é o adverso, é o de não deixar ninguém de fora da escola regular, desde o início da vida. As escolas inclusivas propõem um modo de estruturação do sistema educacional, que considera as necessidades de todos os estudantes e que é organizado em função dessas necessidades (MANTOAN 2003).

Uma modificação na Educação com o propósito da inclusão, não pode ser considerada somente para estudantes com deficiências, mas para aqueles com dificuldades de aprender, pois estes são os que estabelecem preocupação para os educadores inclusivistas. Conforme a autora, “todos nós sabemos, porém, que na maioria dos que fracassam na escola são estudantes que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!” (MANTOAN, 2003, p. 24-26). O que a inclusão pede nesta modificação é que não exista a classificação entre as modalidades de ensino regular e especial, sem que haja um trabalho diferenciado que determine regras específicas na rotina escolar de todos os estudantes (planejamentos, avaliações, métodos de aprendizagens, objetivos, atividades, etc.), sejam para estudantes com deficiências ou não. É essencial à divisão entre a integração e a inclusão, pois isso seria “um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher indistintamente, todos os estudantes, nos diferentes níveis de ensino”.

Podemos dizer, portanto, que a inclusão escolar e sua base irão se adaptar aos modelos adequados, quando os indivíduos responsáveis das instituições educacionais perceberem que é preciso renovar, para assim possibilitar aos estudantes uma escola inclusiva de acordo com as necessidades de cada um. Para isso, é necessário fazer adaptações físicas, ter um bom projeto pedagógico e uma equipe disposta e qualificada para atender a todos sem discriminação. É preciso, ainda, atualizar os seus métodos de ensino, materiais e, além de ter todo um conteúdo preparado, também é importante o respeito com as deficiências do próximo (SCHNEIDER, 2003).

Sendo assim, a escola desencadeará numa prática pedagógica que busque a inclusão como objeto novo, com o propósito para uma modificação que sacudirá as bases da educação, fazendo desta, “plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2003, p.32). Para que a homogeneidade que fragmenta o ensino em modalidades dê lugar a uma escola que inclua e que saiba trabalhar com as diferenças; possibilitando, finalmente, que o estudante faça parte de uma escola não excludente e não elitista. Tendo, por conseguinte, como objetivo o

reconhecimento às diferenças culturais e às diversidades das manifestações intelectuais, sociais e afetivas. Isso significa que há a necessidade de se edificar uma escola que contemple uma consciência individual, social e familiar.

Outro aspecto a ser mencionado é que as “instituições educacionais” ficaram acometidas do formalismo da razão e separaram-se em níveis de ensinos, tipos de serviços, grades curriculares e trâmites administrativos. Uma brecha da base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão educacional, é um ensejo para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora para todos os estudantes. A inclusão, portanto, provoca e modifica esse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa do ensino escolar que está planejando. Os velhos modelos estão sendo contrariados e que o conhecimento, matéria-prima da instituição educacional, está passando por uma atual transformação (MANTOAN, 2003).

Para Morin (2001), as divergências e desigualdades sociais, culturais, étnicas, religiosas, de gêneros, enfim, toda essa diversidade humana está sendo cada vez mais aplicada e ressaltada, e é nessa condição necessária que entendemos como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. O atual modelo de estudo está aparecendo das áreas compartilhadas e das novas ligações que se formam entre saberes, isolados e separados, e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, social e cultural. Rede cada vez mais complexa de ligações, geradas pela rapidez das interações e conhecimentos, estão provocando e rompendo as fronteiras dos componentes curriculares e estabelecendo modernos marcos de compreensão entre os indivíduos e do mundo em que vivemos.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelo qual forma e instrui os estudantes. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p.12).

Entretanto, a exclusão na instituição educacional manifesta-se das mais variadas e desumanas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a exclusão do estudante diante dos modelos de conhecimento do saber escolar. Ocorre que a instituição educacional se popularizou abrindo-se às novas classes sociais, mas não às atuais práticas de ensinos. Eliminam então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e os princípios, entende que a democratização é condizente ao ensino e não cria a possibilidade de interação entre

diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos ensinamentos que não pertenciam, até então, dentro dela (MANTOAN, 2003).

Na verdade, entende-se que a ideia partida em áreas específicas é um grande atalho para nós que pretendemos atualizar a instituição educacional. Nesse sentido, é necessário questionar este padrão de entendimento que nos é imposto desde o início de nossa formação escolar e que prossegue nos níveis de ensinamentos mais elevados. Todo percurso educacional precisa ser repensado, considerando-se os efeitos cada vez mais adversos das hiperespecializações dos conhecimentos, que nos impedem a ligação de uns com os outros e de termos analogia a uma visão do essencial e do total (MORIN, 2001).

Essa reviravolta se impõe, em grau institucional, à anulação das classes e das oposições excludentes — iguais X diferentes; normais X deficientes — e que, em grau pessoal, buscamos ligação, versatilidade, reciprocidade entre as partes que se conflitam em nossas convicções, atitudes e afetos. Essas ações diferem muito das que são padrões das instituições educacionais tradicionais com que ainda lidamos, e em que fomos preparados para ensinar (MANTOAN, 2003).

Como nos assegura Morin (2001), para se reconstruir a instituição educacional, temos de organizar os pensamentos, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reestruturação das instituições escolares. Compreendemos que a escola seja inclusiva, é urgente que suas ações sejam aceleradas e com o propósito para uma educação de qualidade voltada para o exercício da cidadania plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diversidades.

É possível reverter à situação de nossas escolas através da inclusão total e absoluta, e que conceda o ensino de qualidade aos estudantes com deficiências, avaliando o que aprendeu e o que ele não sabe. Mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os estudantes não sejam punidos e excluídos pela repetência, evasão, discriminação e exclusão (MANTOAN, 2003).

Consoante a essas hipóteses é que construímos lugares escolares favorecidos, à parte, restritos a determinados sujeitos, ou seja, àquelas que denominamos pessoas com deficiências. A desigualdade, nesses lugares tem como rótulos as raças, religiões e deficiências, é o que está sempre no outro, que está segregado de nós para ser favorecido ou para nos protegermos dele. Em ambas as situações, nos impedem de realizar e de conhecer a riqueza da análise da diversidade e da inclusão escolar. Como nos afirma o autor Silva (2000), sou brasileiro, sou afrodescendente, sou estudante. Nossos comportamentos educativos têm como estruturas o convívio com as diferenças e o ensino como experiência relacional, participativa, que traz

sentido para o estudante, pois contempla sua individualidade, embora edificada no coletivo da escola.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (MANTOAN, 2003, pág. 20).

A inclusão é essencial, primordialmente para aperfeiçoar as situações das instituições educacionais, de modo que nela se possam formar pessoas mais instruídas, preparadas para viver a vida na sua plenitude, qualidade, exercer sua cidadania, sem preconceitos e impedimentos. Não se podem permitir soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto à liberdade de uma vida escolar marginalizada, uma repetência, um estudante excluído sem motivos (MANTOAN, 2003).

Assinala-se, ainda, mais uma alegação de ser da inclusão, um ensejo a mais para que o sistema educacional se atualize, para que os docentes aperfeiçoem as suas práticas pedagógicas e para que instituições educacionais públicas e particulares se comprometam a um esforço de modernização, e de reestruturação de suas condições contemporâneas, a fim de responderem às peculiaridades de cada um de seus estudantes, em suas individualidades (SILVA, 2000).

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos (MANTOAN, 2003, pág. 31).

Uma instituição educacional se evidencia por um ensino de qualidade, capaz de instruir sujeitos nos modelos pretendidos por uma sociedade mais avançada e humana, quando consegue: aproximar os estudantes entre si; tratar dos componentes curriculares como meios de entender melhor o mundo e os indivíduos que nos cercam; e ter como parcerias as comunidades e famílias, na construção e no cumprimento do projeto escolar (MORIN, 2001).

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os estudantes aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, os professores levarão em conta esses limites e explorarão convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência, e admitirmos que as escolas existam para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2003, p.36).

Embora possa preocupar pelo grande número de modificações e pela proporção de cada uma delas, a inclusão escolar é como muitos a atribuem, “um percurso sem volta”. A autora Mantoan (2003) assegura, contudo, ratificar as condições em que essas modernidades ocorrem marcando, registrando na consciência e no entendimento dos docentes o seu valor, para que nossas instituições educacionais atendam às expectativas de seus estudantes, do Ensino Infantil à Universidade.

A escola instrui para o futuro, e se as crianças desde pequenas aprenderem a considerar e a conviver com as diversidades e diferenças nas instituições educacionais serão adultas bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para compreender e viver a experiência da inclusão. O desenvolvimento inclusivo educacional, por mais que ainda seja muito contrariado, pela estrutura ameaçadora de toda e qualquer modificação, especialmente no meio escolar, convence a todos pela sua razão e pela ética de seu posicionamento social (MANTOAN, 2003).

Enfim, para os apoiadores da “inclusão escolar”, é necessário que as instituições educacionais devam abolir as barreiras arquitetônicas e considerem as práticas de aprendizagens adequadas às peculiaridades dos estudantes, oferecendo possibilidades que contemplem a diversidade, além de recursos pedagógicos e equipamentos especializados que atendam a todos, com ou sem deficiências e sem discriminações. A escola, para muitos estudantes, é o único lugar de acesso aos desenvolvimentos intelectuais. É o ambiente que vai proporcionar condições de se evoluírem, e exercer sua cidadania, como uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (MANTOAN, 1999, 2001; FOREST, 1985).

CAPÍTULO III

3 CAMINHO DA PESQUISA

Encontram-se descritos neste Capítulo os procedimentos metodológicos que constituíram o percurso de investigação. Para tanto, foi necessário o aporte teórico e tomada de decisão que certamente se estabeleceu na escolha dos professores de Educação Física, dos mecanismos de coleta de dados e no seu processo de análise.

Realizou-se uma pesquisa estratégica, com fundamentos em revisões bibliográficas, cujo objetivo foi demonstrar a importância da Psicomotricidade durante as aulas de Educação Física para atender às singularidades humanas para estudantes com deficiências, destacando as suas contribuições no processo de inclusão escolar, desenvolvimentos psicomotores, afetivos e sociais, Marconi e Lakatos (1999, p. 22) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos etc., até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Vale ressaltar que todo o material levantado como fonte de pesquisa - impresso, escrito, livros e, incluindo ainda, a internet teve seus dados analisados por nós, profissionais da área da Educação antes de serem compilados, com a finalidade de preservar a fidedignidade dos fatos e a integridade desta pesquisa com características científicas.

A seguir são elencados os passos da pesquisa, bem como os levantamentos bibliográficos que deram base a esta dissertação:

I. Identificação dos dados: fase de reconhecimento do assunto pertinente ao tema, feito através de catálogos das bibliotecas, das bibliografias, dos índices e abstracts especializados;

II. Compilação ou obtenção do material: realizado através de fotocópias, empréstimos de livros, compra de livros e internet;

III. Fichamento: etapa em que foi feita a transcrição de dados encontrados. Leitura, análise e confronto dos dados encontrados nas fontes bibliográficas.

É importante ressaltar que todo o desenvolvimento da investigação foi possível sob o olhar qualitativo, descrito em pesquisa social, Minayo (1994, p.21) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e

atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dentro deste contexto, buscamos a internet para obter documentos e informações necessárias ao estudo, pois segundo Severino (2007), devido ao enorme acervo de informações e conhecimentos, a rede mundial de computadores é, hoje em dia, uma ferramenta de pesquisa indispensável para todos aqueles que necessitam de informações com rapidez de tempo e economia de mobilidade.

3.1 CONTEXTO E DELINEAMENTO DA PESQUISA

Sendo a caracterização do estudo, qualificado como descritivo, buscou-se estudar e descrever as características, as propriedades e/ou as relações existentes na comunidade, no grupo ou na realidade pesquisada, sem a influência do pesquisador sobre o fato pesquisado, procurando descobrir e encontrar a frequência com que o fenômeno ocorre de forma cuidadosa e detalhista (THOMAS; NELSON, 2002; FERRARI et al., 2011).

Os dados foram pesquisados a partir da abordagem qualitativa, considerando toda sua riqueza, caracterizando-os pela ênfase na qualidade das entidades, dos processos e de significados dos fenômenos investigados, os quais não são mensuráveis ou examináveis, experimentalmente nos parâmetros de quantidade, de somatória, ou de frequência, nem resumidos a dados simbólicos numéricos (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

Desta forma, as investigações descritivas de abordagens qualitativas obrigam o pesquisador a analisar o mundo de uma forma que extrapole a passividade, com a ideia de que nada é comum, que tudo tem potencial, edificando uma ponte que permita estabelecer uma compreensão mais clarificada do objeto de estudo, pois se preocupam com o contexto do tema a ser investigado (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

3.1.1 Sujeitos da Pesquisa

Em relação aos participantes deste estudo, faz-se *mister* informar que foram quatro os integrantes, sendo todos “professores de Educação Física da rede municipal de ensino público”. A pesquisa realizada com esse público teve o objetivo de obter, ou ainda de alcançar, um diagnóstico da realidade de suas práticas pedagógicas inclusivas no desenvolvimento das aulas, nas quais estão incluídos os estudantes com deficiências. E, além disso, compreender como a Psicomotricidade e a Educação Física que atendem às singularidades humanas e à inclusão escolar.

De acordo com a execução desta pesquisa, utilizou-se da amostragem do tipo intencional, que segundo Moretti-Pires e Santos (2012, p. 22), “[...] os participantes são pré-selecionados de acordo com critérios relevantes para o objeto de investigação”. Para cuidar de todas as exigências do tipo de amostragem, a seleção dos professores de Educação Física foi realizada a partir dos seguintes critérios:

- I. Possuir formação inicial em Educação Física;
- II. Ser professor de Educação Física na rede municipal de ensino público;
- III. Ter no mínimo, um aluno com deficiência em alguma turma que atua.

Por fim, com a intenção de atingir uma melhor adequação da pesquisa, foi aplicado um questionário com oito perguntas abertas.

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Como o estudo foi estruturado em coletas de dados, listou-se em aplicar um questionário com oito perguntas (apêndice B), com os professores de Educação Física, que aceitassem a participar da pesquisa, a fim de mapear os dados pessoais, profissionais e informações relativas à inclusão escolar, e ao conhecimento relacionado ao ensino das abordagens da Psicomotricidade e Educação Física para atender as singularidades humanas.

Este tipo de mecanismo constituído de questões abertas e fechadas consegue responder aos objetivos propostos, através de proposições que instigam o indivíduo a fornecer informações e conhecimentos relevantes e fundamentais para a concretização do estudo, além de manter o anonimato dos participantes e da não obrigatoriedade do pesquisador em estar presente no momento da coleta, aprimorando o tempo para o desenvolvimento da pesquisa (MORETTI-PIRES, 2012). A base analítica do questionário (apêndice B) aborda quatro dimensões, sendo elas:

- a) dados de identificação - onde estão contemplados os indicadores: idade, sexo, formação profissional, escolaridade, situação profissional;
- b) características profissionais - abordando as experiências profissionais e atualização profissional;
- c) socialização pedagógica e profissional - na perspectiva de trazer aspectos das relações profissionais;
- d) abordagens pedagógicas da Psicomotricidade - contextualizando a inclusão escolar junto a Educação Física para atender as singularidades humanas.

Na edificação do questionário levou-se em consideração a característica de ser aplicável, para que os professores de Educação Física pudessem respondê-lo sem perder a

direção e o rumo sobre especificidade do estudo, assim, certamente, subsidiando os objetivos propostos pela presente investigação. Por conter espaço para dissertar e justificar a respeito de suas respostas objetivas, pôde-se ligar distintas temáticas que adequaram para o foco de investigação, podendo, os docentes desta maneira, emitir suas reflexões no intuito de obter maior compreensão nas escolhas de suas respostas.

3.2.1 Primeiro Procedimento de Análise: questionário com os professores de Educação Física

As questões buscaram através de perguntas intencionais, obter informações e conhecimentos específicos, de dados ou questões norteadoras antecipadamente estabelecidas nos objetivos (BOGDAN; BIKLEN, 2006). Neste sentido, concorda-se quando o autor descreve que o questionário é “[...] uma técnica que responde beneficentemente as estruturas da pesquisa qualitativa [...]” (p. 84), tendo como objetivo de reconstruir historicamente um percurso, a partir da compreensão do próprio questionado.

Em relação aos cuidados éticos ressalta-se que a participação dos docentes na investigação foi possibilitada a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A), conforme a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Para tanto, foi garantido aos participantes o anonimato da sua identidade e das informações pessoais, salientando que os dados podem ser utilizados e manipulados somente pelos pesquisadores e para fins científicos, evitando, assim, qualquer tipo de constrangimento. Destaca-se que os indivíduos da pesquisa, foram catalogados com as iniciais dos professores de Educação Física, com a sigla PEF seguidos de números para identificá-los.

Assim, em se tratando do questionário, é de suma importância informar que o mesmo foi realizado com quatro professores vinculados a rede municipal de ensino público, os quais foram reproduzidos na intenção de favorecer aos cruzamentos e às análises de informações. A partir dessas transcrições, descrevemos aqui os dados retirados de suas respostas, do mesmo modo que procuramos associar o que foi dito por eles em suas práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas, as abordagens da Psicomotricidade e a inclusão escolar. Também é relevante reforçar que, com o propósito de preservar a identidade dos participantes, foram-lhes atribuídas as siglas PEF I, PEF II, PEF III e PEF IV com vistas na identificação e distinção entre os integrantes da pesquisa.

Portanto, a seguir, são apresentados os resultados dos estudos emitidos a partir dos dados coletados por meio do questionário semiestruturado com os professores de Educação

Física. Todavia, para melhor compreensão dos dados, a apresentação dos resultados foi sistematizada em eixos, sendo considerados o cenário da investigação e as características profissionais dos docentes, que tratam das abordagens pedagógicas da Psicomotricidade traçadas e utilizadas nas aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas e a promoção da inclusão de estudantes com deficiências.

Questionário - PEF I – informações demográficas:

Idade: 32.

Sexo: Feminino.

Cidade em que mora: Santos-SP.

Graduação no curso de: Educação Física e Esporte.

Ano de Formação: 2009.

Instituição de Graduação: Universidade Santa Cecília.

Pós-Graduação no curso de: Educação Física Escolar e Iniciação Esportiva na Escola.

Ano de Formação: 2012.

Instituição de Pós-Graduação: Faculdade de Educação Física e Esporte.

Trabalho como professora de Educação Física há nove anos na rede municipal de ensino de São Vicente e há três anos na rede municipal de ensino de Cubatão.

Durante a minha formação inicial tive aulas em que a grade curricular era denominada Educação Física Adaptada. Considero de grande importância às aulas promovidas, pois o componente curricular não somente nos apresentava as principais características dos diferentes tipos de deficiências, como também nos orientava a respeito da abordagem docente, tanto em aulas expositivas, como também nas aulas práticas. Paraphrasing with the author Ballouard (2008), Physical Education to attend the singularities of humans must provide the total development of its students, assist so that the same can reach the adaptation and the balance that require their limitations and/or deficiencies; identify the needs and capacities of each student regarding their possibilities of action and adaptations for movement; facilitate their independence and autonomy, as well as facilitate the development of inclusion and acceptance in their social group, when necessary.

In that era, we held seminars in which we applied our classes, under the orientations of the professor, in groups invited by people with deficiencies (for example, young and adults with Down syndrome and intellectual disability); besides the rounds of conversations with paralympic athletes, for clarifications about their modality and the

entraves encontrados no cotidiano e o que poderíamos como profissionais, crescer em nossos futuros estudantes.

Sobre as abordagens da Psicomotricidade entendo que é uma abordagem que promove a aprendizagem do indivíduo de forma integral, ou seja, nos seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Compreendo que nessa abordagem o estudante não reproduz um movimento de maneira isolada/tecnicista; na Psicomotricidade ele será estimulado a realizar a tarefa motora, além de se envolver emocionalmente nas atividades propostas pelo professor de Educação Física, seja na sua interação com o docente ou com seus pares. De acordo com o pensamento dos autores Campão e Cecconello (2008) está ligada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Através das aulas de Educação Física é possível trabalhar com a Psicomotricidade desenvolvendo as potencialidades dos estudantes e preparando-os para uma aprendizagem futura adequada. Tem como objeto de estudo o corpo e a motricidade humana, adequando metodologias de ensino e estratégias para o atendimento às características de cada estudante, respeitando suas diferenças individuais com técnicas, organizações, conteúdos, planejamentos, independência, autonomia e inclusão social. É importante estimular os estudantes nos aspectos de coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, noções de espaço e tempo, para que ele possa desenvolver suas funções psicomotoras e utilizar essas habilidades em várias situações.

Compreendo que a Educação Física para atender as singularidades humanas como sendo aquela que busca promover o desenvolvimento motor e conhecimento corporal, atendendo e respeitando as deficiências dos estudantes.

Quanto às ações e desafios escolares acredito serem fundamentais para possibilitar a efetivação da inclusão escolar. Primeiro é obter a parceria com os pais desses estudantes, que muitas vezes relutam em aceitar a situação ou até as ignoram. A superproteção dos pais em relação ao seu filho com deficiência cria condições desfavoráveis, tomando certas atitudes por eles, podendo atrapalhar no seu desenvolvimento, fazendo com que eles não adquiram a autonomia necessária para serem aceitos na sociedade e tomem suas próprias decisões. De acordo com Gimenez 2005 (apud MIGUEL; MACIEL, 2008) é novamente com nosso conhecimento, informação e persistência que aos poucos vamos esclarecendo aos responsáveis da necessidade dessa parceria. E segundo, não menos importante, é aceitar que estaremos sempre à busca de informações e conhecimentos. Por mais que tenhamos informações sobre as características dos diversos tipos de deficiências, cada indivíduo a manifestará de um modo único, e teremos que admitir nossa necessidade em buscar o

conhecimento, de pedir ajuda quando nos sentimos falhos e de compartilhar as boas práticas entre os colegas de profissão. Conforme Schneider (2003), quando sentimos dificuldades em atuar com certas questões, devemos primeiramente procurar auxílio dos profissionais de trabalho, grupos de apoio das instituições, que podem nos auxiliar, para uma melhora na qualidade de ensino. As instituições educacionais, para edificar uma comunidade escolar inclusiva, necessitam de planejamento e de desenvolvimento do currículo que conduza aos resultados esperados pelo Estado.

Os conteúdos que abordo em minhas aulas de Educação Física são os jogos e brincadeiras da cultura popular brasileira; através de estímulo às habilidades motoras básicas, promovo a progressiva independência e conhecimento do corpo. Os conteúdos abordados são os mesmos para estudantes com deficiências, o que me valho para atingir é a mudança na estratégia de ensino, à adaptação na abordagem, no material utilizado ou, caso necessário, um auxílio mais próximo além das demonstrações e comandos orais. Corroborando com Rodrigues (2006), ao se caracterizar como processo de intervenção pedagógica sobre as variáveis de uma atividade, ajusta-se aos seus graus de exigências às capacidades, possibilidades e desempenho do estudante, as adaptações podem contribuir muito aos estudantes com deficiências e também proporcionar planos para ajustar a complexidade das tarefas a qualquer indivíduo, em qualquer fase da vida ou condição.

No desenvolvimento de uma atividade de jogos, quanto às regras, quando se tem um estudante com deficiência dependerá do caso em tela. A princípio promovo interações mais simples da turma para compreender a miscelânea de respostas dos estudantes, antes das atividades.

Partindo do conhecimento que se tem daquela necessidade, verifico qual resposta o estudante me retorna a cada estímulo e, conforme a situação pode modificar ou adaptar as regras do jogo para que ele consiga participar. Temos de levar em consideração que isso é uma situação dinâmica que vai exigir nossa busca constante de respostas às mais diferentes situações trazidas em aula.

Minha opinião sobre a contribuição das abordagens da Psicomotricidade para promover a inclusão de estudantes com deficiências nas aulas Educação Física para atender as singularidades humanas, favorece a aprendizagem olhando para este estudante como sujeito integral, no qual independente do que este traga consigo sua deficiência, isso não será um fator limitante, mas será o ponto de partida para a atuação do profissional de Educação Física. A Psicomotricidade, como ciência tem como objetivo o estudo do movimento e do

intelecto, isso quer dizer que o corpo e a sua expressão dinâmica são fundamentadas, de acordo com Kyrillos e Sanches (2004, p.167), em três conhecimentos básicos:

O movimento, que segundo os conhecimentos atuais ultrapassa o ato mecânico e o próprio indivíduo, sendo à base das posturas e posicionamentos diante da vida; o intelectual, que encerra a gênese e todas as qualidades da inteligência do pensamento humano, seu desenvolvimento depende do movimento para estabelecer, desenvolver e operar; o afeto, que é a própria pulsão interna do indivíduo, que matiza a motivação e envolve todas as relações do sujeito com os outros, com o meio e consigo mesmo.

Deste modo, penso que, nesta abordagem, o profissional consiga estimular os aspectos cognitivos e emocionais dos estudantes, trazendo-os para as atividades, promovendo sua inclusão, e facilitando a interação entre seus pares, a fim de atingir os objetivos propostos por ele.

Questionário - PEF II - informações demográficas:

Idade: 34.

Sexo: Masculino.

Cidade onde mora: Praia Grande-SP

Graduação: Educação Física.

Ano de Formação: 2007.

Pós-Graduação em: Educação Física Escolar/Educação Inclusiva.

Ano de Formação: 2012/2017.

Instituição da pós-graduação: Universidade/Faculdade de formação na Graduação e Pós-Graduação: Universidade Gama Filho/Unimes.

Trabalho como Professor de Educação Física há doze anos, na rede municipal de Praia Grande e cinco anos na rede municipal de Cubatão.

Durante a minha formação inicial tive aula na grade curricular voltada para esportes paralímpicos e esportes adaptados. Achei muito importante, pois os conhecimentos que adquiri foram válidos para minha profissão.

Entendo que as abordagens da Psicomotricidade é extremamente importante para o desenvolvimento global do estudante, principalmente aplicada de acordo com as necessidades de cada estudante.

Compreendo que a Educação Física para atender as singularidades humanas irá dispor de meios para a participação de todos os estudantes, levando em consideração as suas potencialidades, a fim de estabelecer metas qualitativas a todos. Parafraseando com os

autores Silva, Seabra Jr e Araújo (2008), em relação à atuação do professor de Educação Física, sugerem que este deverá agir requerendo e incentivando a participação, colaboração e interação efetiva de todos os estudantes, levando-os a desenvolver ligações pessoais mútuas e também contribuir para a edificação de um novo olhar sobre as diferenças, subjetividades e peculiaridades. A intervenção pedagógica do docente deve ir além das abordagens propostas, adotando uma prática pedagógica inclusiva.

O principal desafio ao docente para possibilitar a efetivação da inclusão escolar é uma melhor formação acadêmica que o levará a trabalhar com a inclusão de uma maneira mais leve, sabendo que cada estudante é um indivíduo com suas características e peculiaridades. É necessário que as competências da Educação Física contemplem as diversas habilidades motoras de cada estudante em sua subjetividade. A educação psicomotora faz-se primaz no âmbito educacional, porém a prática pedagógica do professor de Educação Física sempre terá margem para um processo de exclusão enquanto estiver respaldada somente no ensino do movimento. É essencial haver ensino com um significado para além do movimento. Assim, em Chicon (2003, p. 14) nos é assegurado que:

(...) incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar este componente curricular escolar para que uma pessoa com necessidades educativas especiais possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cuja seus objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Em relação ao conteúdo, sempre utilizo o mesmo em minhas aulas de Educação Física para toda a turma, porém, com as adaptações necessárias para que cada estudante desenvolva as suas potencialidades.

No desenvolvimento de uma atividade de jogos, por exemplo, quando se tem um estudante com deficiência, faço adaptações às regras para que o mesmo possa participar com as mesmas condições do restante da turma. De acordo com o pensamento do autor Oliveira (2002) destaca que a maioria dos professores tem conhecimento das novas perspectivas da educação, afirmando que “trabalhar com a inclusão escolar em suas aulas”, e que em suas falas “nenhum de seus estudantes com deficiências são dispensados”. Os professores também declaram que, quando necessário, fazem adaptações para que esses estudantes participem. Agindo assim, pensam que a participação dos estudantes com deficiências é importante fazendo com que haja uma inclusão já que ele realizará as atividades junto com os demais colegas de classe.

A contribuição da abordagem da Psicomotricidade para promover a inclusão de estudantes com deficiências nas aulas Educação Física para atender as singularidades humanas promoverá o desenvolvimento motor do educando e a sua conseqüente inclusão na turma. Parafraseando com o autor Chicon (2003), a Psicomotricidade é desenvolvida nas aulas de Educação Física através de atividades que venham a desenvolver o corpo no seu aspecto: afetivo, cognitivo e psicomotor, onde o estudante promove uma interação e um amplo espaço de aprendizagem a partir dos estímulos dados no seu mundo dentro ou fora do âmbito escolar, além de superar seus limites e sua relação social auxiliando o cognitivo e os problemas ligados à aprendizagem, formando um indivíduo ativo, saudável e inteligente.

Questionário - PEF III - informações demográficas:

Idade: 43.

Sexo: masculino.

Graduação em: Educação Física.

Ano de formação: 1999.

Pós-Graduação em: Docência para o Ensino Superior

Ano de Formação: 2014

Instituição de pós-graduação: Faculdade Brasil.

Trabalho como professor de Educação Física há seis anos na Prefeitura Municipal de São Vicente.

Durante a minha formação inicial presenciei aulas de Educação Física para limitados, tendo aulas práticas e teóricas.

Sobre a abordagem da Psicomotricidade, compreendo como um conjunto de ações corporais que visam à realização de um movimento simples ou complexo que contribui para um desenvolvimento total do estudante. De acordo com o pensamento dos autores Kyrillos e Sanches (2004), a Psicomotricidade busca entender o corpo nas suas relações, transformando-o num instrumento de ação. Este corpo pensado como objeto, marcado por uma mente que pensa cuja evolução no homem se dá de forma natural, ajuda e capacita melhor o estudante para uma melhor assimilação da aprendizagem escolar, onde o corpo, o movimento e a linguagem simbólica, que constituem alicerces para o seu desenvolvimento na relação social, vivência corporal, são imprescindíveis permitindo ao indivíduo viver e atuar no seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo.

Entendo que a Educação Física para atender as singularidades humanas, é realizada com adaptações para ser executada por qualquer estudante, dentro de suas condições. Parafraseando com os autores Almeida; Duarte; Silva (2011), para que essas adaptações

auxiliem o caráter inclusivo, os professores e a organização escolar devem estar preparados para receber os estudantes de acordo com suas diferenças, características, peculiaridades e com seus tipos de deficiências.

Quanto às ações e aos desafios escolares, a efetivação da inclusão escolar precisa de uma política com maior aceitação dos estudantes com deficiências, melhores condições de acessos, adaptações e apoio da equipe pedagógica. E o professor deverá ter formação continuada, para que possa oportunizar a todos os estudantes uma participação das aulas sem discriminação.

O docente deve desenvolver atividades adaptadas quando necessárias, dar oportunidades iguais de participação a todos os estudantes, estimular o desenvolvimento, motivar a participação, apresentando-se disponível e acessível, orientar o educando oferecendo instrução adequada, dicas e feedback necessários, antes, durante e/ou após as aulas proporcionando uma efetiva inclusão escolar (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008, p. 24).

Procuro adotar conteúdos de abordagens variadas, para atender melhor às solicitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esses conteúdos recreativos, esportes e jogos cooperativos entre outros. Utilizo esses mesmos conteúdos com as adaptações necessárias para atender aos estudantes com deficiências.

No desenvolvimento de uma atividade de jogos, quanto às regras, quando se tem um estudante com deficiência faço modificações para que todos tenham oportunidades e envolvimento nas aulas.

A contribuição das abordagens da Psicomotricidade para promover a inclusão de estudantes com deficiências nas aulas Educação Física para atender as singularidades humanas, favorece a oportunidade do estudante em se desenvolver de forma mais ampla e harmoniosa respeitando seus limites, características e inclusão. De acordo com o pensamento do autor Ballouard (2008), na intervenção psicomotora, o corpo assume um papel essencial, pois é ele que experimenta, que sente que representa internamente as experiências vividas. É através das manifestações corporais e respectivos significados que se estabelecerá um diálogo corporal. É importante que o docente não realize atividades que se esgotem em si mesmas, que se reduzam à mera execução de movimentos; ao contrário, deve enxergar e colocar o estudante como sujeito do processo de uma aprendizagem significativa, o que implica em reconhecer suas necessidades, seus desejos, intenções, para intervir sempre de modo a proporcionar o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

Questionário - PEF IV - informações demográficas:

Idade: 40.

Sexo: masculino.

Graduação no curso de: Educação Física.

Ano de formação: 2004.

Instituição de Graduação: Universidade Metropolitana de Santos.

Pós Graduação no curso de: Deficiência Mental e Auditiva.

Ano de formação: 2008.

Instituição de Pós-Graduação: Universidade São Luís de Jaboticabal.

Trabalho como professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de São Vicente há doze anos.

Durante a minha formação inicial cursei o componente curricular Educação Física Adaptada, achei importante, pois tinha a certeza de que iria trabalhar com estudantes com deficiências ao longo da minha carreira profissional, tive aulas teóricas e práticas.

No meu entendimento a abordagem da Psicomotricidade trabalha o estudante no seu desenvolvimento integral nos aspectos físicos, mentais, sociais e afetivos. De acordo com o pensamento do autor Oliveira (2013), a Psicomotricidade está ligada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Tem como base três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. É também um termo relacionado a uma concepção de movimento organizado, estruturado e integrado, em função das experiências vividas pelo indivíduo, cuja ação é resultante de sua subjetividade, linguagem e socialização.

Compreendo que a Educação Física para atender as singularidades humanas trabalha com uma metodologia e planejamento diferente, adaptando os recursos pedagógicos para contemplar os estudantes com deficiências.

Os desafios para possibilitar a efetivação da inclusão escolar são muitos, às vezes faltam materiais esportivos, acessibilidade, estrutura física e formação continuada. Mas acho que o professor deve acreditar que tudo tem uma saída, investindo em sua formação, e que suas aulas possam ser adaptadas, até mesmo para os estudantes que não têm deficiências, visando à inclusão. Para Oliveira (2002), o profissional de Educação Física deve estar preparado para incluir conteúdos diversificados adaptando-os nos vários modelos de aprendizagem, podendo assim satisfazer a todos os estudantes e garantindo uma educação de qualidade, sem discriminação e preparado para aceitar as diferenças.

Os conteúdos em minhas aulas de Educação Física são os mesmos para os estudantes com deficiências, porém faço adaptações trabalhando sempre o potencial de todos,

respeitando as suas diferenças e limites. Trabalho com danças, ginásticas, jogos, esportes e brincadeiras lúdicas. Falar sobre inclusão é falar sobre o respeito ao indivíduo e às diferenças, e considerar suas peculiaridades individuais. Parafraseando com os autores Gorgatti e Da Costa (2005) é possível aprender, entender e lidar com a diversidade humana. Pois o propósito da inclusão é criar, ou adaptar situações, nas quais todos os sujeitos se ajudam, aprende e se desenvolvem; através do apoio mútuo e cooperação dos colegas, docentes e familiares.

No desenvolvimento de uma atividade de jogos, com certeza, faço adaptações às regras, para que todos os estudantes participem das aulas, principalmente para que os estudantes com deficiências desenvolvam seus aspectos psicomotores e não se sintam prejudicados.

A Educação Física pode ser definida como ação psicomotora exercida pela cultura sobre a natureza e o comportamento do ser humano. Ela diversifica-se em função das relações sociais, das ideias morais, das capacidades e da maneira de ser de cada um, além de seus valores. É um fenômeno natural que se consiste nas ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer determinados comportamentos, permitindo, assim, as transformações (MOLINARI; SENS, 2003, p.86).

Entendo que as abordagens da Psicomotricidade é muito importante aos estudantes com deficiências, ela contempla o estudante no seu desenvolvimento integral dando ênfase na inclusão escolar, para que todos participem das aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas visando às práticas pedagógicas inclusivas.

3.2.2 Segundo Procedimento de Análise: informações sobre a aplicação do questionário

Por todas as informações colhidas no questionário analisado, é notório, pois, que dentro das suas convicções da Psicomotricidade, os professores se esforçam em incluir e adaptar as atividades, conforme as possibilidades de sua realidade de trabalho, mostrando nas aulas uma prática direcionada, que procura contemplar todos os estudantes sem discriminação.

Em relação à prática pedagógica da Educação Física para atender as singularidades humanas no processo de inclusão escolar e analisando de modo geral as respostas, percebemos que não há um diferencial na organização das aulas. As atividades têm seus propósitos relacionados ao desenvolvimento de todos os estudantes, tenham eles deficiências ou não, de modo que, quando necessárias, algumas adaptações precisam ser feitas para que o objetivo possa ser alcançado pela turma, dentro das características de cada um.

Os professores de Educação Física cuidam para que todos os estudantes permaneçam envolvidos em suas aulas, porém respeitando as limitações e suas diferenças. Diante dos questionamentos realizados, os docentes falaram o que pensavam sobre quais as contribuições das abordagens da Psicomotricidade nas aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas à inclusão de estudantes com deficiências na rede municipal de ensino público. Eles não demonstraram opiniões contrárias, mas expuseram suas preocupações a respeito. Um deles destacou algumas necessidades, como uma melhor estrutura física, acessibilidade e formação continuada.

Diante do exposto a esses aspectos aqui destacados, somos estimulados a pensar em nossas práticas pedagógicas inclusivas. Consideramos algumas questões para reflexão sobre o componente curricular da Educação Física para atender as singularidades humanas, nós professores precisamos ser versáteis e, acima de tudo, criativos em elaborar as adaptações. Com certeza, devemos aprender muito com as nossas experiências profissionais e também devemos investir em formação continuada. Portanto, enfatizamos a relevância do trabalho com todos os envolvidos na unidade escolar, para promover um planejamento através das trocas de experiências com objetivo que consideramos fundamental para uma prática de inclusão escolar.

Finalizamos o questionário referente à abordagens da Psicomotricidade e ações sugeridas pelos professores, no sentido de tornar eficaz a inclusão escolar e o significado do que seria um facilitador para a prática da Educação Física a fim de atender às singularidades humanas. Esses questionamentos foram respondidos e, assim, formou-se uma lista de itens relevantes à realidade de cada um, mas que, ao mesmo tempo, interligaram-se diante das necessidades comuns, perante aos aspectos importantes e a partir de uma visão geral no cruzamento dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa pretende justificar esta dissertação, através de um estudo bibliográfico, qualitativo e com um questionário aos professores de Educação Física, mediante a análise das práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos docentes nas aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas e as contribuições das abordagens psicomotoras de forma a promover a inclusão de estudantes com deficiências.

Em relação à Educação Física para atender as singularidades humanas não se diferencia da EF Escolar em seus conteúdos, ao contrário, estes devem ser ajustadas tendo em vista suas potencialidades abrangendo técnicas, planejamentos, métodos e formas de organizações, atividades adaptadas às aptidões de cada um, respeitando suas diferenças e limitações que podem ser inseridos aos estudantes com deficiências. As aulas têm como característica as condições necessárias para o desenvolvimento motor, intelectual, social, afetivo e de uma melhor qualidade de vida (BRIANT; OLIVER, 2012).

Diante do exposto no trabalho, percebemos que a Educação Física para atender as singularidades humanas foi inserida na escola, e pode-se argumentar que o componente curricular teve uma evolução na inclusão escolar e nas abordagens pedagógicas da Psicomotricidade. Através da história em relação à inserção da grade curricular nos cursos de graduação consequentemente a capacitação profissional; cursos de extensão e de pós-graduação; a luta profissional em prol do tema; a conscientização da importância no desenvolvimento global dos estudantes. Também nos permitiu refletir que, para utilizá-la, é fundamental haver uma reestruturação e uma sistematização do ensino, transcendendo paradigmas educacionais até hoje arraigados, tendo como objetivo uma escola para todos.

Portanto, a inclusão escolar tem como objetivo um diferencial de uma conduta mais humana e determinante para a transformação de uma sociedade mais democrática. Trabalhar práticas pedagógicas inclusivas requer dedicação e força de vontade. Para que ela realmente seja efetivada é necessário que a comunidade escolar composta pelos professores, diretores, funcionários, estudantes e família estejam preparados para mudanças onde a participação de todos é fundamental para promover a inclusão social.

A proposta da inclusão social é criar e desenvolver ações que permitam a participação de todos da sociedade, garantindo vidas mais dignas, independentemente de suas condições. As possibilidades são: adaptação; desenvolvimento de capacidades, habilidades físicas e psicológicas; lazer; entretenimento; além da melhoria da autoestima e autoconfiança. Precisamos aprender com a diversidade humana, e não deixá-la de lado. Respeitar as

deficiências e o sujeito que com ela convive e cotidianamente enfrenta diversas discriminações e estigmas, por ser uma pessoa com deficiência. Para refletirmos sobre isso, destacamos o prefácio do livro de Oliver Sacks (1995, p.16) – “Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais”.

[...] a riqueza da natureza deve ser estudada no fenômeno da saúde e das doenças, nas infinitas formas de adaptação individual com que os organismos humanos, as pessoas, se reconstróem diante dos desafios e vicissitudes da vida. Nessa perspectiva, deficiência, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, relatando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem vistos, ou mesmo imaginados, na ausência desses males. É o paradoxo da doença: seu potencial criativo.

Nesta pesquisa, tivemos, como propósito, conforme Gromowski e Silva (2014) compreender que por meio da Psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos, o estudante descobre o mundo e se autodescobre. A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola. Ela condiciona todos os aprendizados escolares, leva o indivíduo a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. É uma ciência que tem como objetivo o estudo do homem através do seu corpo em movimento, em ligação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está ligada também ao desenvolvimento de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Além disso, é um termo empregado para uma concepção de movimento estruturado e integrado, em função das experiências vividas pelo indivíduo, cuja ação é resultante de sua individualidade e socialização.

As abordagens da Psicomotricidade, tão pouco discutida no meio acadêmico, evidencia a sua importância enquanto abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física. Procuramos através do que diz diversos autores, confrontar e aproximar ideias. Anexo a esse campo teórico, buscamos gerar algumas reflexões e discussões, abordando o pensamento de autores que, de certa forma, aproximam-se, no sentido de desejarem mudanças no sistema escolar e que todos os estudantes tenham direito a uma educação de qualidade.

De maneira geral, os professores questionados entendem que as abordagens da Psicomotricidade inseridas nas aulas Educação Física para atender as singularidades humanas podem facilitar no processo de inclusão escolar, por ser um componente curricular que permite maior liberdade, interação e diálogo entre os estudantes com deficiências ou não.

Procuramos compreender como esses professores têm desenvolvido práticas pedagógicas inclusivas em suas aulas, diferentes aspectos foram argumentados, os quais geraram maiores reflexões.

Sobre os facilitadores para uma prática pedagógica inclusiva escolar, optamos por debater neste estudo dois pontos considerados relevantes diante das conexões dos dados desta pesquisa. Dessa forma, salientamos as abordagens da Psicomotricidade, como fator fundamental para a educação inclusiva acontecer e ressaltamos a Educação Física para atender as singularidades humanas que tem o propósito de consolidar, compartilhar e cooperar nas relações sociais, respeitando as particularidades dos estudantes e suas diferenças.

Na hipótese de que a Psicomotricidade contribui para todo este percurso pedagógico promovendo à inclusão escolar, existem práticas pedagógicas psicomotoras nas aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas, que desenvolvem nos estudantes uma formação global nos seus aspectos: físico, mental, social e afetivo, que são capazes de proporcionar mudanças significativas e positivas aos estudantes com deficiências. Isso foi justificado e evidenciado na pesquisa através das coletâneas expostas pelos autores pesquisados e professores questionados.

Compreendemos também que o professor de Educação Física deve encontrar estratégias, aplicando-as em suas aulas nas quais todos os estudantes com deficiências ou não possam ser incluídos. Além disso, o docente deve dar oportunidades para que todos desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. É muito importante que sejamos guiados pela ética, solidariedade, respeito às diferenças, diversidades das pessoas, sem preconceitos e discriminações em nossas ações, rumo à direção de uma escola para todos, pois como educadores formadores de opiniões, somos profissionais que realizamos constantemente prática pedagógica possibilitando a aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento global dos estudantes.

Ao final deste estudo, pensamos que foi uma pesquisa que atendeu as nossas expectativas como pesquisadores. Conseguimos uma aproximação das práticas pedagógicas inclusivas de professores de Educação Física, o que foi pertinente para gerar discussões e considerações fundamentais para melhoria de nossas aulas. Confirmamos que as abordagens da Psicomotricidade nas aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas são de suma importância aos estudantes com deficiências, e assim elucidando a uma instigação a continuar com novos projetos de estudos, que aproximem a Educação Física da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, R. C. et al. **Jogos, esportes e exercícios para deficientes físicos**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.
- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Especial Educação**, Marília, v. 11, n. 02, p. 233-240, maio/ ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a5>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- AINSCOW, M. **Tornar a Educação Inclusiva**. FAVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, Timoty et al (Orgs). ANPEd. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALBUQUERQUE. K.M de. Diálogos entre psicomotricidade e saúde mental: uso do corpo como proposta terapêutica. V. 2, **Cadernos PDE**, n.4-5, 2011, p.179 – 180. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- ALMEIDA, N. T; SILVA, D. A. M. O planejamento do “Recreio nas Férias” na cidade Paulista de Americana. **Motriz: rev. educ. fís.** Rio Claro - SP, v. 18, n. 2, p.401-413, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n2/v18n2a20.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- ALVES, F. **Como aplicar a Psicomotricidade**: uma atividade multicomponente curricular com Amor e União. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 4ª Ed. 2011.
- ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. 5ª ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.
- AMANDO, A.; MCBRIDE, M. **Increasing Person-Centered Thinking: Improving the Quality of Person-Centered Planning: A Manual for Person-Centered Planning Facilitators**. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration. 2001.
- AMBRÓSIO, M. F. S. **A psicomotricidade e a alfabetização de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2010. 79 f. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251245/1/Ambrosio_MarcelaFernandeSouza_M.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.
- ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, INDESP, 1998.
- AREND, C.A.R.; MORAES, V.A.V. A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais. **V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**- Londrina –PR, 2009.
- AZEVEDO, F. **Da Educação Física**: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. 3ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

AZEVEDO, P. H.; BARROS, J. F. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. **R. bras. Ci. Mov.**, Brasília, v.12, n.1, p.77-84, 17 mar, 2004. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/237480326_O_nivel_de_participacao_do_estado_na_gestao_do_esporte_brasileiro_como_fator_de_inclusao_social_de_pessoas_portadoras_de_deficiencia. Acesso em 03 mar. 2020.

BALLOUARD, C. **Psychomotricité: 25 notions clés**. Paris: Dunod. 2008.

BARBOSA, J. G. Uma escola Multirreferencial: A difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação. In: Macedo, Roberto S.; Barbosa, Joaquim G.; BORBA, Sérgio (Orgs). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas em formação profissional. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-15, 1996. Disponível: [file:///C:/Users/Alessandro/Downloads/6507-Article%20Text-33413-1-10-20121010%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Alessandro/Downloads/6507-Article%20Text-33413-1-10-20121010%20(3).pdf). Acesso em: 18 maio 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação**. Portugal. Porto: Editora, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

BRANDÃO, S. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. Rio de Janeiro, Enelivros, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União. Seção 1E, p.39-40. Brasília- DF, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. **Constituição federal brasileira**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer 215/87 de 11 de março de 1987 a**, Disponível em: <https://cref1.org.br/media/uploads/2017/05/resolucao-cfe-no-03.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: BRASIL, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: BRASIL, 1994.

BRASIL. **Decreto 69450/71 | Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de janeiro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 17 de abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004:** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 ... e dá outras providências. a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm . Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011,** dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011,** institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7612-17-novembro-2011-611789-publicacaooriginal-134271-pe.html>. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. População residente, por sexo e situação do domicílio, segundo a religião: Brasil. Brasília: IBGE, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv10.pdf>. Acessível em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990:** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9615 de 24 de março de 1998 (Lei Pelé).** Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104129/lei-pele-lei-9615-98>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.671, de 15 de Maio de 2003**: Estatuto de Defesa do Torcedor e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104129/lei-pele-lei-9615-98>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB- **Lei nº 4.024/61, de 20 de Dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB- **Lei nº 5.692/1971, de 20 de Dezembro de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Política Nacional do Esporte. **Resolução nº 05/ Conselho Nacional do Esporte**. 14 de junho de 2005. Disponível em: <http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/institucional/o-ministerio/conselho-nacional-do-esporte/resolucoes>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial, n. 186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

BRASIL. MEC/SEESP. **Lei da Acessibilidade (Lei 10.098)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Ministério do Esporte**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/>. Acesso em: 10 mar.2020.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-54, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a10v18n1.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2020.

BRITO, A. C. **A influência da capoeira no desenvolvimento psicomotor de crianças**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10041/1/2014_tese_acbrito.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRUNHARA, F; PETEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 31-40, June 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v9n16/04.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1993

CABRAL, Suzana Veloso. **Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CAITANO, F. G. M. A. **Os rebatimentos da questão social sobre os usuários atendidos pela Organização Papel Marchê em Campina Grande: a perspectiva da família**. 2012. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Departamento de Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.

CAMPÃO, D. dos S; CECCONELLO, A.M. A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil. EF Deportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 13, n. 123, ago. 2008. <http://www.efdeportes.com/efd123/a-contribuicao-da-educacao-fisica-no-desenvolvimento-psicomotor-na-educacao-infantil.htm>

CAMPOS, D.; CABRAL, S. **Psicomotricidade: uma visão sobre a infância no IPREDE: crianças em dificuldades e suas famílias: os benefícios da relação psicomotora**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2014.

CANDAU, V. M.. Construir Ecosistemas Educativos – Reinventar a Escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

CANTARELLI, E. M.B. **Barreiras socioculturais e lazer das pessoas portadoras de deficiência física: um estudo do grupo Fraternidade Cristã de Doença e Deficiência de Campinas, SP**. 1998. 123f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, [SP]. Disponível em: [file:///C:/Users/Alessandro/Downloads/Cantarelli EdilaMariaBisognin M%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Alessandro/Downloads/Cantarelli%20EdilaMariaBisognin%20M%20(5).pdf). Acesso em: 25 jul. 2020.

CARVALHO, E. R. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

CARVALHO, E. R. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “IS”**. Mediação. Ed., 2010.

CASTELLANI FILHO, L., *et al.* **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

CASTELLANI FILHO, L., *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, E. M.-de. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

CHAGAS, A.M. de R.. **Avanços e Impedimentos para a Construção de uma Política Social para as Pessoas com Deficiência**. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5746>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CHICON, J. F.. Jogos, brincadeiras e brinquedos populares: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão. In: **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Caxambu – MG, 2003.

CIDADE, R. E. A.. **Introdução à Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência**. Curitiba, PR: UFPR, 2009.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: UFPR, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Movimento paralímpico**. Brasília: CPB, [20—a]. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: História, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, 25(3), p. 27-42, 2004. Disponível: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/236/238>. Acesso em: 22 set. 2020.

DARIDO, S. C.; ANDRADE, de C. I. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S.C.; SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A.(Coords). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 05.

DAVIS, P. **School management concerning collaboration with social resources in the community: Its approaches and problems**. *Primary and Middle Years Educator*, 6 (2), pp. 9-12, 2008.

DENO, E. **Special education as developmental capital**. *Exceptional Children*, n. 37, p. 229-237, 1970.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DILIBERTO, J. A.; BREWER, D. **Six tips for successful IEP meetings**. *Teaching Exceptional Child*, v. 44, n. 4, p. 30-37, 2012.

DUARTE, E. Educação Física Adaptada: Especialização ou Formação? In: **IV SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 1992, São Paulo, Anais**. São Paulo, 1992.

DUARTE, E.; LIMA, S. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, N. Neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo. In: **Vigotski e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FALCÃO, H. T.; BARRETO, M. A. M. Breve histórico da Psicomotricidade. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, v.2 n.2 p.84-96 agosto 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21046/12521>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 a.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 b.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**: perspectivas multicomponente curriculares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008b.

FONSECA, V. **Manual de Observação Psicomotora**: Significação Psiconeurológica dos seus Factores (3ª edição) 2010. Lisboa: Âncora Editora.

FONSECA, V; OLIVEIRA, J. **Aptidões psicomotoras de aprendizagem**: estudo comparativo e correlativo com base na Escala de McCarthy. Lisboa: Âncora, 2009.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. 4ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento Motor**: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2001.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J.C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e adultos**, 7. ed., Porto Alegre, 2013.

GLAT, R. Uma Família Presente e Participativa: o Papel da Família no Desenvolvimento e Inclusão Social da Pessoa com Necessidades Especiais. IN: **9.º CONGRESSO ESTADUAL DAS APACS DE MINAS GERAIS**. Belo Horizonte/MG. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2004. p. 1-7.

GLAT, & FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

GOFFMAN, E. E. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GÓIS JUNIOR, E.; SIMÕES, J. L. **História da Educação Física no Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

GONÇALVES, F. **Psicomotricidade e educação física: Quem quer brincar põe o dedo aqui**. São Paulo: Cultural RBL, 2010.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Cultura corporal: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade**. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

GONÇALVES, V. O. Concepções e tendências pedagógicas da educação física: contribuições e limites. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia** do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, vol. 1, n. 1, jan/jul, 2005. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GORGATTI, M.; DA COSTA, R. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri: Manole, 2005.

GORLA, J. I. **Educação Física Especial: Testes**. Rolândia-Pr: Physical-Fisio, 1997.

GRIFI, G. **História da educação física e do esporte**. Porto Alegre: D.C.Luzzatto, 1989.

GROMOWSKI, V.; SILVA, J. A. da. Psicomotricidade na educação infantil. **Revista ciclo do conhecimento**. 2014. Disponível em: <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2016/02/psicomotricidade-sua-importancia-para.html>. Acesso em: 16 abril 2020.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da associação de professores de Educação Física**. Londrina, v. 7, n. 14, p. 16-23, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/download/818/825>. Acesso em: 20 jan. 2020.

HILDEBRANDET-STRAMANN, R; TAFFAREL, C. **Formação de professores e trabalho educativo na educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

IDEA. **Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004**. P.L. 108- 446. EUA, 2004.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 03 abril 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2ª. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7 ed. Ijuí, SC: UNIJUI, 2006.

KYRILLOS, M. H. M.; SANCHES, T. L. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, F. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**, Rio de Janeiro: Wak, 2004.

LAPIERRE, A. **A Educação psicomotora na escola maternal**. São Paulo: Manole, 1986.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos**. Tradução: Ana Guardiala Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas 1982.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON-WILSON, C. **Strategies for inclusion: A handbook for physical educators**. Human Kinetics, 2009.

LOVISARO, M. **Psicomotricidade aplicada na escola: guia prático de prevenções das dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

LUSSAC, R. M. P. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. *Éducation Física y Deportes - Revista Digital* – Buenos Aires – Año 10 – Nº 126 – Noviembre de 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htm>. Acesso em: 13 fev 2020.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001. 243 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. 'Teachers' education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. In: **Revue francophone de la déficience intellectuelle**. Montréal/Québec. nu spéciale, p. 52-54. Colloque Recherche Défi 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, A. C. **Depoimento de Alexandre Carriconde Marques 2010**. Entrevista concedida a Luciane Silveira Soares. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/50082/000758236.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 jan. 2020.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade física adaptada**. São Paulo: Tecmedd, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, J. P. A Educação Física como componente curricular: seu lugar entre os saberes escolares. In: SCHNEIDER, Omar. Et.al (Org). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. v, 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.

MEUR, A de; STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação: Níveis Maternal e Infantil**. São Paulo: Manole, 1989.

MEUR, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade educação e reeducação**. Barueri, SP: Manole, 1991.

MENDES, E.G. A. Educação Inclusiva e a Universidade Brasileira. **Revista inclusão**, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MIGUEL, J.; MACIEL, P. **Reflexões e perspectivas a respeito da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas aulas de educação física escolar**. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas- Metrocamp, Campinas, 2008.

MILA, J. **De profesión psicomotricista**. Buenos Aires: Myno e Dávila, 2008.

MILA, J. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITCHELL, D.; MORTON, M.; HORNBY, G. **Review of the literature on individual education plans. Report to the New Zealand Ministry of Education**. College of Education University of Canterbury Christchurch New Zealand. May. 2010.

MOLINARI, A.; SENS, S. A Educação Física e sua relação com a psicomotricidade. **REV. PEC**, Curitiba, v.3, n.1, p.89-93, jul. 2002/jul. 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69283463-A-educacao-fisica-e-sua-relacao-com-a-psicomotricidade.html>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

MORETI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. Sobre pesquisa qualitativa. In: SANTOS, S. G. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 15-28.

MURRAY, D. W. et al. **Prevalence and characteristics of school services for high school students with attention-deficit/hyperactivity disorder**. *School mental health*, p. 264-278, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-014-9128-6>. Acesso em: 13 nov. 2020.

NABEIRO, M. Esporte, educação física e atividade física para populações especiais no século XX. In: **I Congresso Internacional e VII Simpósio Paulista de Educação Física**. Anais. São Paulo: EPESUSP. Palestrante da Sessão Temática Esporte, Educação Física e Atividade Física (populações especiais), 1989.

NOLETO, W. B. P. **A Efetividade dos Direitos da Pessoa com Deficiência à luz da Constituição Federal**. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_c2bb4371b567ad3ca1eaed1c100273d4. Acesso em: 13 maio 2020.

NUNES, M. L, F.; RÚBIO, k. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículos sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre Educação Especial e deficiência: o ponto de vista de estudantes deficientes e professores especializados**. 2002. 343 f.. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102261/oliveira_aas_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 maio 2020.

OLIVEIRA, F. F. Dialogando Sobre Educação, Educação Física e Inclusão Escolar. **Revista Digital** – Buenos Aires – Año 8 - Nº 51 – Agosto de 2002. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd51/educa.htm>. Acesso em: 29 mai. 2020.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita. 1992. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: file:///C:/Users/Alessandro/Downloads/Oliveira_GislenedeCampos_D.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, G. de C. **Avaliação Psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes. 2010 a.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (org.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá, PR: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, A. F. S.; SOUZA, J. M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Fiar**, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Alessandro/Downloads/237-Texto%20do%20artigo-814-1-10-20190912.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

OLIVEIRA FILHO, C. W. Atividade Físico-esportiva para Pessoas Cegas e com Baixa Visão. In: DUARTE, E; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais, Experiências e Intervenções Pedagógicas**. Guanabara koogan, S. A; 2003. 23-31.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 4-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/>. Acesso em: 09 fev. 2020.

OMOTE, S. Deficiência e Não deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/pdf/artigos/art-2-6.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

PALMA, A.P. T. V; OLIVEIRA, A. A. B; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização Curricular: educação infantil, fundamental, médio**. Londrina: 2º edição, Eduel, 2010.

PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: **Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: MEC; SEDES; SESI-DN, 1994. p. 7-10.

PEREIRA, L. Strategies to stimulate motor learning in visually impaired children. *European Journal of Special Needs Education*, v. 8, n. 1, p. 24-31, 1993. **Revista educação e realidade**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2004000400016. Acesso em: 13 out. 2020.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PETEAN, E. B. L.; BORGES, C. D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 195-204, 2002. Available from. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300008&lng=pt&tln=pt. Acesso em: 06 fev. 2020.

PETTENGILL, N. G. & MARINHO, E. M. B. Formação de recursos humanos para a área do desporto adaptado. In: **IV SIMPOSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**, São Paulo, 1992. Anais... São Paulo, 1992.

PIAGET, J. **El nacimiento de la inteligencia en el niño**. Madrid: Aguilar, 1969

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: D. Rodrigues (Ed.), **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora 2003.

RODRIGUES, D. A. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: D. Rodrigues (ed.), **Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?** Lisboa: FMH Edições, 2006.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROSADAS, S. C. **Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente. Eu posso. Vocês duvidam?** Rio de Janeiro / São Paulo: Atheneu, 1989.

ROSADAS, S. C. **Educação Física e Prática Pedagógica**. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1994.

ROSSETTO, E. Processo de Inclusão: um grande desafio para o século XXI. **Revista eletrônica de ciência e educação**. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/499/388>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SACHSSE, L. **O tempo e o espaço da psicomotricidade na educação Infantil**. Monografia, Pós-Graduação “Lato Sensu” em Psicomotricidade, Universidade Cândido Mendes. 2004

SACKS, O. **Um antropólogo em marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SANTIN, S.. **Educação Física: temas pedagógicos**. 2º ed. Porto Alegre, RS: Edições EST, 2001.

SANTOS, B. S. Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos. **Revista Teias**. Proped/URJ. n° 6, jul/dez. 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23932/16905>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos** Rio de Janeiro: Prodef, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 174p.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SBP. **SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE**. 2020. Disponível: Disponível: <http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>. Acesso em 07 fev. 2020.

SCHNEIDER, M. B. D. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. Nov. 2003. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaleta.com/subsidios-para-acao-pedagogica-no-cotidiano-escolar-inclusivo/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SEABRA, J. M. O.; MANZINI, E. J. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Marília: ABPEE, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. V. **Educação Psicomotora**. Curitiba: IESDE, 2004.

SILVA, M. B. da; SCHAPPO, V. L. **Introdução a Pesquisa em Educação**. Florianópolis: UDESC, 2002. (Caderno Pedagógico; 1).

SILVA, R. F. da SEABRA, J.L.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2004.

SOARES, C.L. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. (Dissertação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010, 125f. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3070/3397.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 dez. 2020.

TEIXEIRA, M. C. A. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestre) - Curso de Administração de Empresas, Departamento de Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010, 132f. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4778/61080100037.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

TESKE, O. **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas: Editora da ULBRA, 2012. 176p.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

TORRES, C. A. **Consciência e história: A Práxis Educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-186.

VELASCO, C. G. **Habilitações e reabilitações psicomotoras na água**. São Paulo: Harbra, 1994.

VÉRAS, M. P. B. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos. Notas preliminares. In: SAWAIA, Bader Burihan (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

WINNICK, J. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de Dissertação “**Abordagens da Psicomotricidade na Educação Física Escolar: contextos de práticas pedagógicas inclusivas de estudantes com deficiências**”, que eu, Alessandro Santos Ferreira, desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) na Logos University International, sob a orientação do professor Doutor Eduardo Fofonca.

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estou realizando. Sua colaboração neste estudo será de muita importância! O participante da pesquisa deverá estar ciente de que:

- I. O objetivo da pesquisa é verificar a contribuição da Psicomotricidade nas aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas na inclusão de estudantes com deficiências;
- II. Os participantes da pesquisa deverão ser Professores de Educação Física; sem distinção de sexo; sem limitação de idade; e que em suas aulas tenham pelos menos um estudante com deficiência. Os participantes deverão ser voluntários, não sendo obrigatória sua participação;
- III. A participação na pesquisa será através de um questionário aberto, enviado através de e-mail ou aplicativo de mensagem e áudio. O questionário não terá outro objetivo senão o da coleta de informações sobre o tema do estudo, bem como não causará a você nenhum gasto financeiro;
- IV. O participante da pesquisa tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo ao participante;
- V. Todos os cuidados serão tomados no sentido de garantir o completo anonimato dos participantes;
- VI. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais devido à minimização dos riscos através da metodologia empregada, não havendo quaisquer riscos previsíveis para os participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade;
- VII. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimentos dos nomes dos participantes;

- VIII. O participante desta pesquisa não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo auxilie nas informações importantes sobre a problemática investigada, para que, a partir dos resultados obtidos, contribui para um novo olhar sobre o tema;
- IX. O participante não terá nenhum tipo de despesa para fazer parte desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Para tanto preencha, por favor, o campo que se segue:

Eu, _____, confirmo que li o termo de consentimento livre esclarecido e, tendo em vista os itens acima apresentados, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) no estudo “Abordagens da Psicomotricidade na Educação Física Escolar: contextos de práticas pedagógicas inclusivas de estudantes com deficiências”.

Assinatura

Em caso de dúvidas ou mais informações, seguem os contatos para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários:

Pesquisador: **Alessandro Santos Ferreira.**

Telefone: **(13) 97403-1310.**

E-mail: **aleberas@hotmail.com**

Orientador: **professor Doutor Eduardo Fofonca.**

Questionário semiestruturado como método de coleta de dados da pesquisa intitulada **“Abordagens da Psicomotricidade na Educação Física Escolar: contextos de práticas pedagógicas inclusivas de estudantes com deficiências”**, realizada junto aos professores de Educação Física, vinculados à rede municipal de ensino público.

Informações demográficas:

Nome da instituição (preenchimento facultativo): _____

Nome do profissional (preenchimento facultativo): _____

Idade: _____ Sexo: _____

Cidade em que mora: _____

Graduação no curso de: _____

Ano de Formação: _____

Instituição de Graduação: _____

Pós-Graduação (se houver) no curso de: _____

Ano de Formação: _____

Instituição de Pós-Graduação: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) de Educação Física na rede municipal de ensino público? Informe o local.

2. Durante a sua formação inicial você cursou algum componente curricular a respeito da inclusão escolar ou sobre estudantes com deficiências? Se sim, o que achou?

3. O que você entende sobre as abordagens da Psicomotricidade?

4. O que você entende sobre Educação Física para atender as singularidades humanas?

5. Quais ações e desafios escolares, você acredita serem fundamentais para possibilitar a efetivação da inclusão escolar? O que você acha necessário ser adotado pelos professores?

6. Quais conteúdos você costuma abordar em suas aulas de Educação Física? Durante as aulas você utiliza os mesmos conteúdos para os estudantes com deficiências em relação à turma?

7. No desenvolvimento de uma atividade de jogos, quanto às regras, quando se tem um estudante com deficiência, você as modifica ou utiliza as mesmas?

8. Em sua opinião, qual a contribuição das abordagens da Psicomotricidade para promover a inclusão de estudantes com deficiências durante as aulas de Educação Física para atender as singularidades humanas?