

KETTILY BARBOSA DE SOUZA OLIVEIRA

**A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
COMO CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA
PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM 'DEFICIÊNCIA': a prática em
questão nas escolas municipais do Recife**

Recife, 2019

KETTILY BARBOSA DE SOUZA OLIVEIRA

**A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO
CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A INCLUSÃO DOS
ESTUDANTES COM 'DEFICIÊNCIA': a prática em questão nas escolas
municipais do Recife**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa Associado de Pós-
graduação em Educação Física
UPE/UFPB como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração do Programa de Pós-Graduação:
CULTURA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO

Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação:
PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador: Professor Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo

Recife, 2019

Dedico esta dissertação, com toda a minha gratidão e admiração, aos meus pais, por serem sem dúvida minha fonte de inspiração para me tornar quem eu sou hoje, fruto de muito amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela caminhada até aqui presente, me iluminando e dando forças. Obrigada Deus por ter colocado pessoas ao meu redor que me fizeram crescer e ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus pais, Claudemir Bezerra e Jeniffer Jane, só tenho que agradecer a vocês por todo o esforço e todos os sacrifícios que fizeram para me proporcionar as melhores coisas. Obrigada também pelo o amor, incentivo e compreensão em todos os momentos, só nós sabemos o quando foi difícil todo esse percurso até aqui, desde a educação básica até o mestrado... e vocês nunca soltaram a minha mão. Então, gratidão a vocês! Mãe, sem dúvidas, você foi e sempre vai ser a minha inspiração de respeito, força, coragem e de ser humano. Um dia gostaria de ser para meus filhos o que você é para mim. Pai, agradeço por me apresentar a licenciatura, o prazer de ensinar, fui inspirada em você para tornar-me tornar uma professora.

O caminho é longo e vivemos em uma sociedade, portanto não consegui chegar até aqui sozinha, por isso eu agradeço:

À toda minha família, pela compreensão das minhas ausências nas datas comemorativas e festas de aniversário e pelo o incentivo a nunca desistir. Em especial, aos meus avós, Bartolomeu Pereira (*in memorian*) e Risoleta Barbosa, por todos os colos que me confortaram, por todo o esforço de sempre querer me mimar mais e por todo o amor. Às minhas primas/ irmãs Nathalya e Priscylla, por me apoiar e pelas mensagens confortantes com palavras que diziam “vai dar tudo certo keké!” Sem dúvida vocês foram um estímulo nas horas de cansaço. Às minhas tias, Jane Gleice e Ladjane por sempre abrir as portas da casa de vocês, para que eu pudesse almoçar, descansar e, ainda, me dar colo, obrigada vocês são minhas segunda mães! Aos meus afilhados, Breno e Ravi, por proporcionar momentos lúdicos através dos jogos e brincadeiras... demos tantas risadas juntos, isso me fez crescer e deu forças, vocês conseguem proporcionar tantas alegrias!!! Não poderia esquecer de tia Cinthia, por me receber com tanto carinho na sua casa em João Pessoa, em meio a mudanças e por nunca ter me deixado faltar nada. O caminho é longo e árduo, assim vocês contribuíram para que ele fosse menos cansativo e mais prazeroso. Minha profunda gratidão.

Gostaria também de agradecer ao meu namorado, Guilherme Coutinho, pelo carinho, amor e compreensão extrema nos momentos mais estressantes, os seus abraços me confortavam em situações de desespero.

Agradeço a todos aqueles que foram meus professores, pois vocês foram a base para que eu pudesse chegar aonde eu cheguei. Em especial, ao Professor Marcelo Tavares, que o conheci na graduação, o que conta uns 5 anos. Assim você me acolheu tão bem desde o primeiro período como uma filha, que não sabia de nada e com a sua paciência e atenção me ensinou e mostrou os melhores caminhos a seguir, obrigada pela confiança e pelos ensinamentos. Minhas gratidão e admiração.

No poderia esquecer de agradecer aos meus amigos que sempre tiveram comigo nesta caminhada. Em especial a “ghozinha”, obrigada, amiga, pelas conversas confortante e por sempre estar ao meu lado em todos os momentos. Gostaria também de agradecer a Marcela Figueiredo, que tenho hoje como uma irmã mais velha, obrigada pelos colos e conversas nas horas de desespero, obrigada por sempre pegar minha mão e mostrar os melhores caminhos, e por expor esse amor por lecionar e pela Educação Física, tenho muito orgulho de você e serei eternamente grata por todas as ajudas. Agradeço a Larissa Souza, por me fazer olhar o mundo de outras maneiras, você é luz! Agradeço imensamente pela caminhada de aprendizados mútuos.

Não poderia esquecer dos meus colegas da graduação, João, Igor, Laisa e Wênio, pois sem ajuda de vocês, diante das nossas discussões e conversas, me fizeram avançar bastante. Como também agradeço a família Moitinho, pelos encontros que me fizeram desaparecer por alguns momentos e conversas confortantes e palavras positivas, como quando diziam que no final tudo daria certo.

Além disso, agradeço admiravelmente aos professores que fizeram parte da banca examinadora, Profa. Ana Rita Lorenzini, Profa. Kadja Tenório, Profa. Lívia Tenório, Prof. Rodrigo Falcão e Prof. Marcelo Tavares. Gratidão a vocês por terem aceitado este convite e por todas as contribuições, quer na qualificação e/ou na pré-banca, como também nos corredores da faculdade. Sem dúvida, todos os pontos, dúvidas, sugestões, contribuíram muito para o meu trabalho.

Não poderia esquecer das instituições que fizeram parte dessa pesquisa, DEGRE e a SIORE, por inúmeras idas e vindas e sempre me tratando bem. Aos professores que fizeram parte desta pesquisa P2, P3, P4 e P6, vocês contribuíram para este estudo. Agradeço também a João, pois sem ele o caminho teria sido mais longo. Como também agradeço aos meus orientandos e aos meus colegas de laboratório pela ajuda com a coleta de dados, obrigada Rodrigo, Layanne, Renata, Fú e Pedro, vocês qualificaram e ajudaram muito.

Agradeço a todos os colegas do mestrado, aqueles com os quais cursei disciplinas. Mariana, Bruno, “Lila” e Patrícia, vocês fizeram com que as viagens para JP fossem menos cansativas. Marcela, Isabela, Samara, Camilla, Rafaella e Roberta, vocês oportunizaram momentos de amadurecimento único.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte. No qual eu sou e me sinto parte deste grupo; o laboratório, durante esses 5 anos e meio de graduação e mestrado, tem sido minha segunda casa, e este grupo sempre me acolheu de braços abertos e sempre muito disposto a me ajudar. Agradeço a todos os integrantes por todas as experiências vividas que me permitiram crescer pessoal e profissionalmente.

Com certeza, sem este conjunto eu não seria quem sou. Vocês são demais!

Com carinho,
Kettily Barbosa

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar como os professores de Educação Física dos anos finais da Rede Municipal da Cidade do Recife, nas escolas regulares, tratam a ludicidade teórico-metodologicamente para a inclusão dos estudantes com deficiência. Nesta pesquisa, consideramos o lúdico como uma possibilidade de tratar a inclusão nas aulas de educação física, assim possibilitando a alegria, diversão, prazer, criatividade e liberdade (FRANÇA, 2008; SANTIN 2001; AGUIAR 1998; KISHIMOTO 1994; BROUGÈRE 2002; MARCELLINO 2009; BRUNER 1986; HUIZINGA 2000). Metodologicamente, para que isto fosse materializado, esta pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa, na qual a opção metodológica escolhida foi a hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004), pois o método inaugura um novo paradigma e possibilita uma autoridade epistêmica e racional ao pesquisador. Diante da opção metodológica escolhida, buscamos compreender a comunicação nesse método. Para compreender a comunicação dos sujeitos da pesquisa, foi necessário antes recolher dados através de fontes bibliográficas e documentais a partir de Marconi e Lakatos (2010), para serem feitos os questionários, entrevistas e as observações, segundo Lüdke e André (1986), com os professores da rede. A partir dos critérios que foram delineamos para participar da pesquisa, obtivemos o resultado de 4 professores da Rede Municipal, com isso realizamos as entrevistas com 4 professores em 4 escolas, e observamos 8 estudantes com deficiência. Em seguida adentramos em nossa última fase, que foi a das análises. Os dados recolhidos foram estudados segundo a análise de conteúdo do tipo categorial por temática em Bardin (2011) e Minayo (2004). A partir das análises realizadas, conseguimos observar que os professores se aproximam mais dos jogos e brincadeiras para tratar a ludicidade e se aproximar da realidade dos estudantes, promovendo, assim, oportunidade aos estudantes com deficiência a desenvolver a criatividade, a sociabilização, o respeito e a interação uns com os outros, assim descobrindo a sua própria ludicidade, desenvolvendo a alegria e compreendendo a escola como um ambiente em que é transmitido conhecimento de forma prazerosa.

Palavras-chave: Ludicidade; Prática Pedagógica; Estudantes com Deficiência

ABSTRACT

This study aims to analyze how the Physical Education teachers of the final years of the municipal school of Recife, in regular schools, treat the theoretical and methodological playfulness for the inclusion of students with disabilities. In this research, we consider playfulness as a possibility to treat inclusion in physical education classes, thus enabling joy, fun, pleasure, creativity and freedom (FRANCE, 2008; SANTIN 2001; AGUIAR 1998; KISHIMOTO 1994; BROUGÈRE 2002; MARCELLINO 2009 ; BRUNER 1986; HUIZINGA 2000). Methodologically for this to be materialized, this research was developed in a qualitative approach, in which the methodological option chosen was the hermeneutic-dialectic (MINAYO, 2004), because the method inaugurates a new paradigm and allows an epistemic and rational authority to the researcher. Given the chosen methodological option, in which we seek to understand communication in this method. To understand the communication of the research subjects, it was first necessary to collect data through bibliographic and documentary sources from Marconi and Lakatos (2010), to make the questionnaires, interviews and observations, according to Lüdke and André (1986), with the teachers of the network. From the criteria that were outlined to participate in the research, we obtained the result of 4 teachers from the municipal network, with this we conducted interviews with 4 teachers in 4 schools, and observed 8 students with disabilities. Then we enter our last phase, which was the analysis, in which the collected data were analyzed according to the categorical content analysis by theme in Bardin (2011) and Minayo (2004). From the analysis we can see that teachers get closer to games and games to treat playfulness and approach the reality of students, thus giving the opportunity to students with disabilities to develop creativity, socialization, respect and interaction. with each other, thus discovering their own playfulness, developing joy and understanding the school as an environment that is imparted knowledge in a pleasurable way.

Keywords: Playfulness; Pedagogical Practice; Students with Disabilities

LISTRA DE QUADROS, TABELAS E IMAGENS

Quadro 01 – Modelo da organização dos artigos encontrados.....	17
Quadro 02 - Dados totais do artigo.....	18
Quadro 03 - Artigos sobre crianças e adolescentes com deficiência - educação física – ludicidade. De 2007 até 2017.....	19
Quadro 04 - Modelo dos principais dados bibliográficos utilizados para esse estudo (APÊNDICE D).....	27
Quadro 05 - Modelo dos fatos marcantes da Educação especial no Brasil	28
Quadro 06 - Quadro da categoria empírica: Prática pedagógica da análise das entrevistas.....	35
Quadro 07 - Quadro da categoria empírica: Ludicidade da análise das entrevistas.....	36
Quadro 08 - Quadro da categoria empírica: Estudantes com Deficiência da análise das entrevistas.....	36
Quadro 09 - Quadro da categoria empírica: Prática Pedagógica da análise das observações.....	37
Quadro 10 - Quadro da categoria empírica: Ludicidade da análise das observações.....	38
Quadro 11 - Quadro da categoria empírica: Estudantes com Deficiência da análise das observações.....	38
Quadro 12 - Imagens da caracterização de exclusão, segregação, integração e inclusão.....	58
Quadro 13 - Fatos marcantes da Educação especial no Brasil.....	98
Quadro 14 - Organização do quantitativo/ deficiência do 6º ano ao 9º ano de toda a rede, com professores de Educação física.....	105
Quadro 15 - Organização do quantitativo/ deficiência do 6º ano ao 9º ano de toda a rede, sem professores de Educação física.....	106
Quadro 16 - Quantitativo de cada deficiente por turma, em suas respectivas instituições de ensino.....	109
Quadro 17 - Tipos de deficiência analisados nos questionários.....	111
Tabela 01 - Organização do total de ECD encontrado no banco de dados.....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE-** Atendimento educacional especializado
- BNCC-** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES-** Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CAAE-** Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAP-** Centro Administrativo Pedagógico
- CEP-** Comitê de Ética e Pesquisa
- CENESP-** Centro Nacional de Educação Especial
- CNPq-** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNE/CEB-** Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
- DEGRE-** Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica
- ECD-** Estudantes com Deficiência
- EE-** Educação Especial
- ENEM-** Exame Nacional do Ensino Médio
- EF-** Educação Física
- ESEF-** Escola Superior de Educação Física
- ETHNÓS-** Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e esporte
- FACEPE-** Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
- HUOC-** Hospital Universitário Oswaldo Cruz
- IC-** Iniciação Científica
- IBC-** Instituto Benjamin Constant
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INES-** Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN-** Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC-** Ministério de Educação
- ONU-** Organização das Nações Unidas
- PCNs-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCD-** Pessoas com Deficiência
- PDE-** Plano de desenvolvimento da educação
- PROUCA-** Programa Um Computador por Aluno

REICOM- Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional

RPA- Região Político-Administrativa

SIOR- Sistema de Ordenamento de Rede

SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UPE- Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	23
METODOLOGIA	23
1.1 MÉTODO DE PESQUISA	23
1.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	26
1.3. SUJEITOS DA PESQUISA	29
1.4 ANÁLISE DA COLETA DE DADOS	31
CAPÍTULO 2	39
UMA HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: reflexões dos docentes para uma sociedade inclusiva	39
2.1 SOCIEDADE: uma passagem sobre a deficiência no contexto histórico ..	39
2.2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL	53
2.3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS DIREITOS: caminhos para uma escola inclusiva	59
CAPÍTULO 3	71
O LÚDICO COMO CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	71
3.1 ACESSIBILIDADE PARA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 71	
3.2 POSSIBILIDADES LÚDICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AULAS INCLUSIVAS	83
CAPÍTULO 4	98
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA: análise documental	98
4.1 LEGISLAÇÕES PRÓPRIAS PARA O DEFICIENTE	98
4.2 MAPEAMENTO DO QUANTITATIVO DE ECD NA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE: documentos da prefeitura	103
CAPÍTULO 5	108
O TRATO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE	108
5.1 A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	108

5.2 A PRÁTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: as falas a partir da realidade	118
5.3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: caminhos para uma prática lúdica..	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	166
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO	166
APÊNDICE B- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	168
APÊNDICE C- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	172
APÊNDICE D – QUADRO 01	175
Principais dados bibliográficos utilizados para esse estudo	175
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	178
ANEXOS.....	181
ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA	181

INTRODUÇÃO

A nomenclatura utilizada no nosso texto foi pensada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu capítulo V, que trata sobre a Educação Especial (EE), art.º 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL,1996).

E também a partir da lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu art. 2º, presente no estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2017) que aderiu a esta terminologia, reconhecendo que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2017, s/p).

Portanto, entendemos que a EE tratada nas leis engloba pessoas com deficiência (PCD), transtornos globais, superdotação. Diante dessas leis, ao longo do nosso texto, ao utilizarmos a nomenclatura estudantes com deficiência (ECD), estamos nos referindo aos estudantes com deficiência, síndrome, transtorno ou superdotação.

Assim sendo, a nossa aproximação com a temática desse trabalho (ludicidade, prática pedagógica e ECD) consistem em justificativas que se entrelaçam entre os âmbitos pessoal, social e acadêmico. Diante das nossas justificativas, essa investigação, da qual estamos tratando, não surge somente em 2017 após a aprovação no curso de mestrado acadêmico em Educação Física, sua origem se manifesta na nossa história de vida, que nasce a partir da constante presença no ambiente escolar de manhã até o final da tarde, ficando em hotelzinho e praticando diversos esportes enquanto esperávamos os pais. Talvez esta seja a realidade de diversos estudantes que ficam na escola, à espera dos seus pais.

Devido a esse motivo, no contraturno da escola, no hotelzinho, alguns estudantes apresentavam certas deficiências, visto a necessidade de outro turno para a sua maior aprendizagem, e é assim que surgiram as primeiras aproximações com os ECD, no intuito de querer sempre ajudar nas atividades escolares, brincadeiras no recreio, no almoço e lanches oferecidos no hotelzinho, portanto sempre tivemos essa aproximação com eles.

Em decorrência de sempre estar presente nas escolas, não poderia ser diferente a nossa inserção nas diversas práticas escolares – que em sua maioria foi marcada pela Educação Física (EF) - como por exemplo: ensaios de dança, natação, handebol, participação em jogos internos.

Assim, surge desde muito cedo o envolvimento pela EF, concretizado a partir da aprovação do vestibular em Licenciatura em EF pela Escola Superior de EF na Universidade de Pernambuco (ESEF/UPE), na qual desde o princípio, sempre quisemos tratar esse tema no final da graduação, no trabalho de conclusão de curso (TCC), porém ainda não tinha delineado como iria ser abordado, isso só foi marcado quando nos aproximamos do Grupo de Estudos Etnográficos em EF e esportes (ETHNÓS).

Na vida acadêmica, participamos de três Projetos de Iniciação Científica (IC) durante o curso de graduação, quando estivemos envolvidos desde o 1º período do curso de EF na linha de pesquisa Ludicidade e EF do grupo ETHNÓS.

Tais pesquisas estiveram relacionadas com a prática pedagógica da EF, sendo a primeira pesquisa em 2015, com o tema “A LUDICIDADE NAS AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma contribuição teórico-metodológica para o ensino das professoras polivalentes”. Esse estudo teve como objetivo central analisar a ocorrência da ludicidade na sala de aula das professoras polivalentes, durante o processo de ensino-aprendizagem no ensino-fundamental I, numa escola da Rede Municipal da Cidade do Recife.

Em seguida, em 2016, realizamos a segunda pesquisa com o tema “A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL”, quando tivemos como objetivo investigar e compreender a inclusão de conteúdos de EF no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) acerca da EF no Ensino Médio e da Matriz de

Referência do ENEM. Essas duas primeiras pesquisas foram financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A terceira e última pesquisa de IC foi realizada em 2017 sob o tema: “PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DO RECIFE/PE PARTICIPANTES DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO, SEGUNDO TEMPO E ESCOLA ABERTA”, financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Esta pesquisa teve como objetivo central analisar como os professores da Rede Estadual e Municipal da Cidade de Recife dos programas Escola Aberta, Mais Educação e Segundo Tempo tratam o fenômeno lúdico no tempo pedagógico.

Essas experiências com pesquisas durante o período de três anos e meio subsidiaram o TCC do curso de licenciatura em EF da UPE apresentado no semestre de 2017.1 com o tema “A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: aulas inclusivas de Educação Física na Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2017). Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições teórico-metodológicas da ludicidade como estratégia de inclusão para as crianças com deficiência nas aulas de EF. Sendo esta pesquisa bibliográfica e documental (MARCONI; LAKATOS, 2008), os dados analisados foram coletados de livros, artigos e documentos oficiais para melhor compreensão acerca da inclusão de Crianças com Deficiência, tanto na sociedade como nas escolas, principalmente nas aulas de EF.

A partir das análises, vimos que os profissionais de EF envolvidos no processo de inclusão devem observar a Ludicidade presente pedagogicamente e também as formas de adaptação de atividades, em uma visão ampla, olhando os limites e possibilidades desses alunos, mas sempre objetivando ampliar os níveis de apropriação de conhecimento. Neste trabalho, foi possível percebermos possibilidades de estratégias lúdicas na prática pedagógica em aulas de EF com os ECD.

Na nossa dissertação, realizamos um mapeamento na plataforma sucupira¹, e tomamos as produções provenientes de periódicos nacionais que estão cadastrados na CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do

¹ É uma ferramenta utilizada para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Nível Superior), no sistema *WebQualis* entre A (1 e 2) e B (1 e 2), e em seguida realizamos um banco de dados com artigos da área de EF, bem como da área de Ludicidade que tem como foco, em sua temática, ECD.

Implementamos como critérios de inclusão artigos que atendem ao *qualis* A1, A2, B1 e B2 na área da EF em português, ou versão disponível em português; disponível gratuitamente em versão digital; disponível versão completa dos artigos; ter um dos descritores como palavra-chave dos artigos que retratam e abordam a Ludicidade com crianças e adolescentes com deficiência² na EF. E tivemos como critérios de exclusão: não estar disponível em formato digital, arquivo corrompido e apenas o resumo em português.

Então, utilizamos, na fase de exploração do material, o quadro 01, como pode ser visto no exemplo a seguir.

Quadro 01 – Modelo da organização dos artigos encontrados

PERÍODO	V.N. (ANO)	TÍTULO	AUTORES	PALAVRAS- CHAVE	LINK DE ACESSO
MOVIMENTO A2	V.19, n.2 (2013)	Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	José francisco chicon, maria das graças carvalho silva de sá, alayne silva fontes	Educação física. Inclusão. Natação. Autismo.	http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29595
RBCE B1	V.31,n. 2 (2010)	O jogo por uma perspectiva histórico- cultural	Gustavo martins piccolo	Jogo; educação- física; atividade principal; teoria histórico- cultural	http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/297

Fonte: próprio autor

Para o processo de seleção dos artigos, usamos os descritores Educação Física; Ludicidade; Crianças e adolescentes com deficiência; Lúdico; Ludicidade

² Utilizamos essa nomenclatura porque esse estudo foi realizado no ano 2018; e esse foi o termo utilizado para pesquisar os artigos e como processo de seleção dos artigos. Portanto ressaltamos que a nomenclatura utilizada nessa dissertação, para se referir a Crianças e adolescentes com Deficiência, foi Estudantes com Deficiência (ECD).

AND Educação Física; Lúdico AND Educação Física; Educação Física AND Crianças e adolescentes com deficiência; Ludicidade AND Crianças e adolescentes com deficiência; Lúdico AND Crianças e adolescentes com deficiência.

Durante as buscas, encontramos 385 artigos relacionados à EF, Ludicidade, e Crianças e adolescentes com deficiência. Distribuídos assim nos periódicos: Pensar a Prática (66), Movimento (77), Revista Motriz (44), Brasileira de Ciência e Movimento (53), Brasileira de Educação Física e Esporte (25), Educação Física UEM (32), Revista Brasileira de Ciência e esporte(59), Motrivivência (29). Como demonstramos no quadro abaixo para melhor compreensão.

Quadro 02 - Dados totais do artigo

REVISTA	QUALIS	TOTAL DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Pensar a Prática	B2	66
Movimento	A2	77
Revista Motriz	B2	44
Brasileira de Ciência e Movimento	B2	53
Brasileira de Educação Física e Esporte (RCBCE)	B1	25
Educação Física UEM	B1	32
Revista Brasileira de Ciência e Esporte	B1	59
Motrivivência	B2	29

Fonte: próprio autor.

Em seguida, fizemos a análise dos dados coletados para realizar um segundo levantamento das pesquisas que atendessem os critérios de inclusão.

Na análise de conteúdo categorial, dentre os 385 artigos pesquisados, encontramos as temáticas: brincadeiras, jogo, lazer, recreação, emoção, humor, criatividade, prazer, educação, arte circense, brinquedo, lúdico e brincadeira, prática pedagógica. Percebemos mais pesquisas relacionadas à ludicidade com o lazer, com o total de 180 artigos.

Para realizar tal análise, tomamos como base a análise de conteúdo do tipo categorial por temáticas, referenciados nos estudos de Bardin (2011). A análise de conteúdo versa em uma técnica para análise de dados, derivados de mensagens escritas ou transcritas.

Em seguida, realizamos um levantamento específico sobre as produções que tratassem de crianças com deficiência. Sobre essas categorias, só foram achados 5 artigos com as temáticas: atividades lúdicas (2): um na revista

movimento (A2) e o outro na revista pensar a prática (B2); brinquedo: (1) na revista movimento (A2); jogo (1) e brincadeira (1): ambos na revista brasileira de ciência e esporte (B1), como demonstra o quadro 03.

Quadro 03 - Artigos sobre crianças e adolescentes com deficiência - educação física –ludicidade. De 2007 até 2017.

REVISTA	QUALIS	CATEGORIAL POR TEMATICA
Revista Movimento	A2	Atividades lúdicas
Revista Pensar a Prática	B2	Atividades lúdicas
Revista Movimento	A2	Brinquedo
Revista Brasileira Ciência e Esporte	B1	Jogo
Revista Brasileira Ciência e Esporte	B1	Brincadeira

Fonte: próprio autor.

De acordo com esse levantamento, percebemos um baixo número de produções acerca da ludicidade envolvendo crianças com deficiência. E dentre estas, nenhuma situada pela EF escolar. Também destacamos que nenhum dos artigos analisados explicita sua concepção de criança com deficiência e ludicidade. Com isso, apontamos a grande necessidade de que novas produções sejam feitas envolvendo ludicidade, crianças com deficiência e EF escolar.

A partir desse trabalho, conseguimos ampliar a compreensão de como tem se configurado as produções de artigos da Ludicidade com crianças e adolescentes com deficiência na EF escolar, para que, assim, possamos contribuir com as discussões deste tema e, posteriormente, propor possibilidades de ações para a materialização do Lúdico que qualifiquem a formação dos estudantes nas escolas. O resultado da pesquisa não revela referências na área de EF.

Destacamos que, compreendíamos o Lúdico como sinônimo de jogos e brincadeiras. Já nesse momento, entendemos o Lúdico a partir de França (2008), como princípio que tem a possibilidade de orientar a prática pedagógica dos professores da Rede Municipal da Cidade do Recife.

Por estar de tal maneira imersa nesses temas, é que surge a necessidade de cada vez mais aprofundar os conhecimentos da Ludicidade com ECD. Além disso, em todos os anos de estudo na graduação, observamos que a produção acadêmica entre as categorias Ludicidade e Inclusão é, ainda,

uma questão pouco explorada, como foi revelado a partir do TCC e desse levantamento dos artigos.

Portanto, diante desses estudos, percebemos que a Ludicidade se torna uma necessidade essencial ao ser humano, visto que não se pode atribuir à Ludicidade apenas função de entretenimento, diversão e prazer. Esta contribui conjuntamente para a construção do conhecimento, como também transcende outras contribuições, tais como sociais e culturais e, dessa forma, colaborando para uma boa saúde mental e processos de socialização, comunicação e expressão.

O lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. Para crescer, brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade. (PIAGET, 1990 apud SANTOS, 2001, p. 173).

Ao entender a Ludicidade como sinônimo de vivência prazerosa, acreditamos que a escola pode ser uma instituição onde se ensina e aprende com prazer, diante disso o Lúdico se torna essencial.

Dessa maneira, os professores quando baseiam suas práticas pedagógicas no Lúdico, oportunizarão os estudantes a descobrir a própria ludicidade, desenvolvendo a alegria de compreender a escola como um ambiente de construção do conhecimento de forma prazerosa. Além disso, como já dito anteriormente, o Lúdico é uma experiência de resistência à nossa sociedade.

Na plenitude lúdica, não há lugar para a exploração, para o acúmulo, para o desperdício. Tudo é aproveitado, porque lúdico é totalidade, é integração. O lúdico é contestador da exploração, ele reage aos ímpetus do poder explorador. O espírito lúdico basta a si mesmo. Numa dinâmica lúdica a produção cultural se confunde com a distribuição e o consumo dos bens produzidos. Não se acumula lúdico para usufruí-lo depois. Ninguém tem um lúdico latente para ser usufruído em momentos oportunos; ele é construído no puro presente (KOHL, 2007, p.172).

Portanto, Morais (2015) acredita que qualquer criança, ao nascer, e à medida que cresce, vai se relacionando com o ambiente físico e social que a rodeia, em um mundo de objetos, relações e sentimentos, que aos poucos e com o tempo, vai se ampliando e tentando compreender. Nesse esforço, vai

construindo conhecimentos sobre a realidade e começa a se perceber como indivíduo único, no meio de outros indivíduos.

Com isso, a inclusão social surge da busca pela igualdade de direitos na sociedade de transição, ou seja, uma sociedade para todos, livre de explorações e "consciente da diversidade da raça humana estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados" (WERNECK, 1997, p. 21).

Percebemos como fundamental a presença da ludicidade no processo de interação, sociabilização e comunicação, na prática pedagógica, para que a criança e o adolescente conheçam e compreendam o mundo que os rodeiam.

Assim, acreditamos que o aprendizado dentro da escola a partir da Ludicidade, tende a tornar-se mais prazeroso e, isso, faz com que esses ECD tenham a possibilidade de utilizar a imaginação e a criatividade.

Ao olharmos a escola, na qual se aproximamos dos sujeitos que compõem a Rede Municipal da cidade do Recife, nesta pesquisa, decorreu da experiência anterior em um dos projetos de IC, sobre o qual percebemos que existem diversos ECD na Rede Municipal de ensino, porém nesta Rede os estudantes só têm aula de EF com profissionais de EF nos Anos Finais (6º ano ao 9º ano).

Com isso observamos que a Rede adota uma ótica sobre os estudantes pautada nos direitos humanos, com a intenção de minimizar a desigualdade e a injustiça neste contexto social.

Esta Rede assume a visão da criança e do adolescente como

[...]um ser próprio que deve ser protegido pela família e pelo Estado, respeitada em suas especificidades, e com a garantia do atendimento às suas necessidades básicas, à educação e à ludicidade. (RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação, 2012, p. 169)

Compreendemos a prática pedagógica a partir de Veiga (1988), como uma dimensão da prática social que se orienta de objetivos, finalidade, pensada pela práxis enquanto atividade marcada pela acentuada presença de consciência por ser uma atividade criadora que visa à mudança social.

Sendo assim, no intuito de prosseguir com esse estudo, a principal inquietação desta pesquisa é: como os professores tratam o lúdico teórico-metodologicamente nas aulas de EF para a inclusão dos Estudantes com Deficiência?

Sabendo disto, este estudo tem como objetivo geral analisar como os professores de EF dos anos finais da Rede Municipal da Cidade do Recife, nas escolas regulares, tratam o Lúdico teórico-metodologicamente para a inclusão dos estudantes com deficiência. Temos, também, os seguintes objetivos específicos: identificar os documentos oficiais que legislam sobre a inserção de estudantes com deficiência nas escolas Municipais da cidade do Recife; e revelar as possibilidades do trato do Lúdico nas aulas dos professores de EF da prefeitura do Recife com estudantes com deficiência.

Assim sendo, a presente pesquisa revela como objeto de estudo a Ludicidade como trato teórico-metodológico para subsidiar a inclusão dos estudantes com deficiências nas aulas de EF.

Para tratar o nosso objetivo, esse estudo está dividido em 5 capítulos: no primeiro capítulo, apresentaremos o percurso metodológico que foi utilizado neste estudo; no segundo capítulo, faremos um percurso histórico da sociedade até o processo de inclusão no âmbito escolar; no terceiro capítulo, trataremos o lúdico como contribuição teórico-metodológica para a prática pedagógica inclusiva, analisando a acessibilidade dos estudantes com deficiência nas aulas de EF. No quarto capítulo, revelaremos as análises realizadas a partir das leis que tratam da inclusão, como também o mapeamento do quantitativo de ECD na Rede Municipal da Cidade do Recife: documentos da prefeitura; por fim, no quinto capítulo, explicitaremos as análises, no que dizem respeito ao campo com base nos questionários, entrevistas e as observações que foram realizadas com os professores de EF da Rede Municipal da Cidade do Recife. Ao final, realizaremos as considerações finais.

Portanto esperamos, com este estudo, vislumbrar uma relação entre a Ludicidade e a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de EF dos anos finais da Rede Municipal da Cidade do Recife.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA

Os caminhos percorridos foram orientados para a estruturação da nossa pesquisa, na qual o leitor poderá compreender o texto a partir da metodologia escolhida, portanto apresentamos como problema a seguinte pergunta: “como os professores tratam o lúdico teórico-metodologicamente nas aulas de EF com os Estudantes com Deficiência?”.

Para respondermos essa pergunta, foi necessário trilhar um caminho de raciocínio, no qual seguindo a lógica de pensamento, iniciaremos apresentando o nosso método de pesquisa, em seguida os referenciais bibliográficos e documentais, logo após os procedimentos de coleta de dados, depois os sujeitos da pesquisa e, por último, as análises da coleta de dados.

1.1 MÉTODO DE PESQUISA

Nesta pesquisa, temos a intenção de analisar como os professores de EF dos anos finais da Rede Municipal da Cidade do Recife, nas escolas regulares, tratam o lúdico nas aulas de EF com ECD. Abordar essa temática para a investigação no contexto da Ludicidade, nas escolas com ECD, significa perspectivar qualidade nos conhecimentos tratados a partir dos conceitos e significados presentes na prática pedagógica.

Para que isto se materialize, esta pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa, na qual a opção metodológica escolhida foi a hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004), pois o método inaugura um novo paradigma e possibilita uma autoridade epistêmica e racional ao pesquisador. Para tanto, utilizamos a hermenêutica-dialética durante todo o processo metodológico, visto que essa opção:

- a) busca esclarecer o contexto dos diferentes atores e das propostas que produzem; b) acredita que existe um teor de racionalidade e de responsabilidade nas diferentes linguagens que servem como veículo de comunicação; c) coloca os fatos, relatos e as observações no contexto dos atores; d) assume seu papel de julgar e tomar posição sobre o que ouve, observa e compartilha; e) produz um relato dos fatos

em que os diferentes atores se sintam contemplados (MINAYO, 2013, p.167).

Capurro (2003) aponta as teorias filosóficas desenvolvidas por Gadamer (1999), uma vez que essas buscam uma compreensão ou uma interpretação dos fenômenos humanos e sociais, enquanto as ciências naturais buscam uma explicação causal para os fenômenos físicos. Caracteriza-se, portanto, pela busca de um contexto histórico, sempre aberta e mutável, apropriada ao agir e pensar humanos, diferentemente do método de explicações causais, adequado ao estudo de fenômenos naturais, submetidos a leis universais e invariáveis.

Ampliando a compreensão do termo hermenêutica-dialética e procurando explicar sua prática como uma opção metodológica, Minayo (2002) esclarece que ele designa, tradicionalmente, a arte de compreender e interpretar textos e falas, mas que utilizou-o num sentido mais amplo, como a capacidade humana de se colocar no lugar do outro, no presente (encontro entre o passado e o futuro), mediado pela linguagem. Outro termo chave da hermenêutica é a compreensão, pois conta-se com a possibilidade de uns se entenderem com os outros e de se alcançarem (bons) acordos.

Essa opção metodológica não é excludente, diante da dinâmica em relação à coleta de dados, também pelo fato de aprofundar a análise dos dados com base no referencial teórico escolhido para dar suporte a este estudo. Além disso

Em outras palavras, do ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado. Ao mesmo tempo, tenta conceber todas as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado e como sua consciência crítica possível (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Para analisar os dados a partir da Hermenêutica dialética, segundo Minayo (1996) é

capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida (MINAYO, 1996, p. 231).

Nesse sentido, trilhamos por esse caminho, pois os sujeitos da nossa pesquisa ao serem inseridos na nossa sociedade capitalista e estarem

interligados por uma ordem histórica, sociocultural, econômica e educacional e, assim, pudemos nos aproximar e conhecer a sua realidade no seu contexto de trabalho e suas experiências. Assim, conforme Minayo (1996, p. 231)

O método hermenêutico-dialético é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir de seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida.

Se pensarmos na relação desse método com os professores que, a partir da linguagem, evidencia o uso que os professores fazem dela como forma de comunicação e expressão através da fala, para mostrar sua relação com o mundo e suas experiências.

Uma prática dialética interpretativa que reconhece os fenômenos sociais sempre com resultados e efeitos da atividade criadora, tanto imediata quanto institucionalizada. Portanto, toma como centro da análise a prática social, a ação humana e a considera como resultado de condições anteriores e exteriores, mas também como práxis. Isto é, o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas também transforma o mundo sobre as condições dadas (MINAYO, 1996, p. 232).

Sobre a comunicação abordada Minayo (2013); Sanches (1993); Aragão (2002), estes afirmam que o método hermenêutico-dialético é usado para obtenção de interpretação e isto inclui aspectos da comunicação como proposições que são necessárias para debater as ideias e pressupostos.

Diante disso, entendemos que a comunicação tratada a partir da hermenêutica-dialética, contribui para entender o processo pelo qual os professores da Rede Municipal da Cidade do Recife tratam o lúdico em suas práticas pedagógicas para ECD.

A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico (MINAYO, 1996, p. 227).

Segundo Stein (1996), fica claro que a palavra hermenêutica, na sua etimologia, apresenta significado de interpretar, traduzir, proclamar, fazer compreender. Além disso, Aragão (2002) afirma que a linguagem é usada para obtenção de entendimento, com isso, nas entrevistas, utilizamos um dispositivo

de áudio para que pudéssemos compreender e analisar melhor a fala dos entrevistados.

Portanto, a abordagem dialética nos permite compreender, no processo metodológico da pesquisa, a

análise dos significados a partir do chão das práticas sociais; valorizar os processos e as dinâmicas de criação de consensos e contradições no interior dos quais a própria oposição entre o pesquisador e seus interlocutores se colocam, e ressalta o condicionamento histórico das falas, relações e ações (MINAYO, 2013, p. 167-168).

Essa visão de consenso³ se deu através de Guba e Lincoln (1989), ao tratar da constante relação com o entrevistado e o pesquisador. Esse processo dialético requer diversos diálogos, análises, construções e reconstruções para se chegar ao mais próximo da realidade, portanto há essa necessidade de aproximar-se da realidade, visto que cada professor se encontra em situações diferentes e percebemos, ainda, que os documentos não se encontram com a realidade.

Assim, a hermenêutica relaciona-se diretamente com a interpretação e com a compreensão entre o entrevistado e o pesquisador, desde as suas atitudes e comportamentos, até os textos e as palavras.

Diante disto, entendemos a comunicação, a fala tratada a partir da hermenêutica-dialética como sendo o processo pelo qual os professores foram determinantes – aqui nos referimos aos professores das escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife.

1.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Diante da opção metodológica escolhida, buscamos responder a questão do problema. Para compreender a comunicação dos sujeitos da pesquisa, foi necessário, antes, recolher dados através de fontes bibliográficas e documentais para serem feitos os questionários, as entrevistas e as observações com os professores da Rede Municipal da Cidade do Recife.

³ Guba e Lincoln (1989) conceituam o “consenso” como resultado final da metodologia hermenêutica-dialética. Através das experiências vivenciadas da aplicação desse método, temos uma à proximidade com a realidade do sujeito. Porém, pode haver ou não um consenso entre um determinado grupo de entrevistados, mas uma acomodação de resultados, que descrevem a realidade pesquisada.

Nesse sentido, essa pesquisa foi organizada em diversos momentos, no qual recolhemos os dados através de referências bibliográficas e documentais a partir de Marconi e Lakatos (2008), no sentido de conhecer e de nos apropriarmos das referências no que dizem respeito ao tema tratado neste estudo; questionário (APÊNDICE A), entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), ficha de observação (APÊNDICE C). Construimos, também, um quadro dos principais dados bibliográficos utilizados para esse estudo, ampliando o conhecimento sobre as produções com relação à inclusão e à ludicidade nas aulas de EF (APÊNDICE D) e, por fim, um quadro de análise dos dados disponibilizados pela prefeitura para que pudéssemos conhecer e nos apropriarmos do campo previamente.

Para isso, no nosso primeiro momento deste estudo, foi necessário realizarmos uma exploração dos dados bibliográficos, os quais foram de suma importância para ampliar a busca de conhecimentos, como também para dar mais sustentação e enriquecimento ao texto.

Para Marconi e Lakatos (2010, p.166), os dados bibliográficos abrangem “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.”. Nesse estudo, utilizamos fontes bibliográficas, artigos, livros, dissertações e teses que se relacionavam com as categorias Ludicidade, Inclusão e aulas de EF, como mostramos no quadro abaixo:

Quadro 04 - Modelo dos principais dados bibliográficos utilizados para esse estudo (APÊNDICE D)

AUTOR	EMENTA	COMENTARIO
HUIZINGA (2000)	“O jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.” (HUIZINGA, p.13-14, 2000)	Este autor e, respectivamente, esta obra dele é um clássico sobre o jogo. Em momento anterior, já havíamos feito a leitura, contudo foi necessário resgatarmos estas contribuições no sentido de percebermos as aproximações mais específicas do autor com o Lúdico.
SCHILLER (1990)	O jogo é uma possibilidade de experimentação do Lúdico, mas que ainda assim conserva muito das	Apresenta em sua concepção o jogo e a Ludicidade como sendo diferentes.

	características e princípios da Ludicidade.	
--	---	--

Fonte: próprio autor.

Salientamos que devido à extensão do quadro 01 (APÊNDICE D), optamos por apresentar apenas o modelo dos principais dados bibliográficos. O quadro, em sua íntegra, está disponibilizado no apêndice desta dissertação.

Para o segundo momento, realizamos um estudo documental também com base em Marconi e Lakatos (2010), que teve por intenção evidenciar os documentos oficiais que legislam sobre a inserção de ECD nas escolas.

Diante disso, analisamos as primeiras diretrizes e bases para a educação até a última lei brasileira de inclusão às PCD. Ressaltamos que todos os documentos analisados estão disponíveis em formato digital.

Sentimos, portanto, a necessidade de destacar os decretos, leis e declarações em uma pequena tabela, com os principais acontecimentos acerca da educação Especial no Brasil. Destacamos que essas leis serão perscrutadas ao longo do texto. Abaixo segue o modelo da tabela, pois o quadro na sua íntegra, está disponibilizado no capítulo 4, onde foi analisado.

Quadro 05 - Modelo dos fatos marcantes da Educação especial no Brasil

ANO	DECRETOS, LEIS E DECLARAÇÕES
1961	Lei 4.024 de Diretrizes e Bases para a Educação: 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. (BRASIL, 1961)
1971	Lei 5.692 de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus: Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Fonte: próprio autor

Sampieri et al. (2013) nos lembram que os documentos servem para que possamos conhecer os acontecimentos prévios de um ambiente e as experiências e vivências do dia a dia de um determinado lugar.

Em seguida, paralelamente a essas primeiras fases, realizamos uma terceira fase, na qual produzimos um quadro periódico tomando como referência o marco cronológico inicial de 2007 até o ano de 2017, na intenção de

apresentarmos os dados que foram desenvolvidos a partir do surgimento da discussão que resultou na aprovação do decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que trata da convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - em artigos científicos na área de EF na especificidade Ludicidade - até as produções mais atuais acerca da temática abordada, procurando assim refletir sobre como a EF vem se situando acerca das discussões em torno da Ludicidade com ECD.

Diante da análise feita, observamos o número muito baixo de produções na área da ludicidade com crianças com deficiência. E, dentre estas, nenhuma situada pela EF escolar.

1.3. SUJEITOS DA PESQUISA

Adentramos no segundo momento do nosso trabalho, no que diz respeito às normas e exigências, visto que envolvemos seres humanos na nossa pesquisa. Assim sendo, foi necessário submeter nossa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo Complexo Hospitalar Universitário Oswaldo Cruz (HUOC), em que submetemos os materiais necessários e fomos aprovados no ano de 2018, com o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 80186717.2.0000.5192. (ANEXO 1)

Esses documentos submetidos ao Conselho de ética foram informados aos participantes (professores de EF da Rede Municipal da Cidade do Recife) acerca da natureza e do objetivo do estudo, garantindo todos os cuidados éticos ao direito dos participantes no que diz respeito à privacidade de suas identidades, ao sigilo das informações fornecidas nas entrevistas e documentos, bem como foram avisados dos riscos oferecidos pela pesquisa, que caso o participante não se sentisse confortável a participar dos instrumentos (questionários/ entrevistas e as observações das aulas), consentiríamos com sua escolha sem maiores prejuízos. As informações obtidas por meio dos instrumentos serão arquivadas no laboratório em um banco de dados, não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha comprometer, de qualquer forma o entrevistado. E, logo após a conclusão do

estudo, todos os dados serão descartados. A pesquisa não oferece risco eminente à saúde ou ao campo de trabalho de nenhum pesquisado.

Nossa escolha pelo o *lócus* (Rede Municipal da Cidade do Recife) desses estudos se deu a partir de três motivos, a saber: o primeiro foi pelo fato de o Programa de Pós-graduação no qual se desenvolve esta pesquisa situar-se na cidade do Recife. O segundo diz respeito ao tempo de duração do curso de mestrado, pois em 2 anos é necessário cumprir créditos e finalizar a dissertação, portanto não tivemos a possibilidade de realizar a pesquisa em outra instituição local. E, por último, a escolha pelos sujeitos que compõem a Rede Municipal, nesta pesquisa, decorreu da experiência anterior em um dos projetos de IC, sobre o qual percebemos que existem diversos ECD na Rede Municipal de ensino, porém nesta Rede os estudantes só têm aula de EF com profissionais de EF nos Anos Finais (6º ano ao 9º ano).

Nesse momento da pesquisa, sentimos necessidade de ter o contato com os professores da rede, mas para conseguir chegar até eles, percorremos vários caminhos e vários diálogos.

Nesse sentido, nossa pesquisa foi realizada por momentos: 1) contato inicial com o centro administrativo pedagógico (CAP); 2) a carta de anuência (ANEXO 2) que foi realizada pela Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica (DEGRE) para que pudéssemos coletar os documentos; 3) os documentos que foram disponibilizados pelo Sistema de Ordenamento de Rede (SIORE), documentos esses que foram dos professores e dos ECD; 4) primeiros contatos com a escola e com os professores da rede.

Diante dos contatos realizados, conseguimos documentos que foram disponibilizados pela prefeitura com o quantitativo dos ECD e dos professores. Diante desses documentos, foram realizados quadros, os quais estão destrinchados no capítulo 4 deste estudo.

Destacamos que o quantitativo de professores foi numeroso: (37); e ECD (426), portanto decidimos realizar um critério de inclusão para irmos a campo e, com isso, optamos ir para as escolas que estivessem localizadas no entorno da ESEF, visto que a autora desse estudo é estudante desta instituição. Instituição que fica localizada no centro-oeste, a partir da lei de nº16293/97 que dispõe sobre as regiões político-administrativas do município do Recife e dá outras providências.

Diante disso, a secretaria de mobilidade urbana usufrui desta lei para determinar o limite entre os bairros. Dessa forma a prefeitura utiliza esse documento da secretaria de mobilidade urbana, bem como esses dados para realizar as divisões dos bairros por regiões político-administrativas (RPA).

Ao tomar conhecimento dessas divisões, observamos que o centro-oeste é nomeada como Regional 1, a qual contempla microrregiões que são a RPA 1 e 2, portanto as escolas que estavam localizadas na RPA 1 e 2 foram todas inseridas na nossa pesquisa. Considerando desses critérios, obtivemos o quantitativo de 7 escolas e 8 professores para participar do nosso estudo.

1.4 ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Adentramos a terceira fase da pesquisa, neste momento, caracterizada pela análise de dados, a partir dos documentos da prefeitura sobre às quais foram observadas as divisões de RPA 1 e 2. Obtivemos o total de 7 instituições e 8 professores. Diante desse total, realizamos os questionários e, em seguida, as entrevistas, porém houve critérios de inclusão para fazer parte da entrevista; e, por último, as observações.

Com isso, realizamos primeiro os questionários. Destacamos que o envio dos questionários não ocorreu na data prevista - no mês de janeiro, visto que os professores estavam de férias e não queriam ser incomodados. Sendo assim, os questionários foram enviados em 28/01/2019, visto que neste período os professores já haviam voltado das férias. Adiamos por 2 vezes o dia da entrega. A primeira entrega era para ser no dia 10/02/2019, mas soubemos que 3 professores saíram da escola e foram substituídos por outros 2 professores, um em cada escola. Assim, adiamos a segunda entrega que foi no dia 15/02/2019. Entramos, então, em contato com esses professores para que eles pudessem responder o questionário (APÊNDICE A). Diante disso, tivemos o total de 7 escolas e 7 professores, um professor em cada escola diante do critério de exclusão determinado no tópico 1.3.

Ao enviar os questionários de sondagem, enviamos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (TCLE) (APÊNDICE E) e foi estipulado um

tempo para o professor responder e retornar os questionários e as assinaturas do referido termo.

Os questionários respondidos pelos professores tinham por intenção uma sondagem, na qual observamos as aproximações e os distanciamentos que foram apresentados nos documentos, relacionados ao quantitativo de ECD e os tipos de deficiência. Também tivemos como finalidade mapear os conhecimentos dos professores no que diz respeito à ludicidade na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, após a utilização dos questionários, delimitamos os professores a serem entrevistados com base nos seguintes critérios de inclusão: 1 – ter respondido por completo o questionário na data prevista que foi enviado para o respectivo e-mail; 2 – ter preenchido completamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 3 – ser professor situado naquela escola da Rede Municipal da Cidade do Recife; 4 – afirmar ter algum ECD em sua turma; 5 – afirmar tratar a ludicidade durante a prática pedagógica com ECD. Ao final do processo de delimitação, com base nos questionários respondidos, selecionamos 4 professores para realizar a entrevista. Dos 7 professores, um entrou em contato por e-mail, informando que na sua aula não havia nenhum ECD, o que há controversas no que é analisado nos documentos, visto que tem um quantitativo grande de ECD nessa instituição. O outro professor se recusou e disse que não tinha vontade de participar da nossa pesquisa e o último professor não nos deu retorno, passando, assim, do prazo final da data determinada. Portanto só 4 professores nos deram o retorno dos questionários juntamente com o TCLE assinado.

Os questionários de sondagem foram respondidos visando revelar a relação da Ludicidade com a prática pedagógica. Além deste instrumento que foi aplicado com os professores, usamos também as entrevistas semiestruturadas nas quais apresentamos os planos/planejamentos de aulas e o entendimento sobre as ações lúdicas. Este tipo de entrevista é uma conversa entre duas pessoas que segue um roteiro como base, mas que pode ser adaptado com o objetivo de fornecer informações sobre o objeto da pesquisa. (MINAYO; LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Nessa etapa da entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), utilizamos o dispositivo de áudio e, posteriormente, realizamos a transcrição com a ajuda do

Express Scribe Transcription Software. E, em seguida, iniciamos com as análises dos dados provenientes das comunicações emitidas pelos professores.

No último momento, realizamos as observações das aulas (APÊNDICE C) predominantemente descritiva, pois conforme Ludke (1986, p.26), favorece uma aproximação estreita do pesquisador com o objeto estudado e

[...] permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Salientamos que essas observações foram realizadas pela pesquisadora principal/observadora com o apoio de dois estudantes de mestrado e cada um desses estudantes tinha uma ficha de observação (APÊNDICE C). Ao final de cada aula observada, todos os observadores se reuniam para debater os pontos da referida ficha. Os estudantes fazem parte do programa associado de pós-graduação em Educação Física UPE/UFPE e das ações da linha de estudo Ludicidade e Educação Física do grupo de pesquisa ETHNÓS.

Observamos 4 aulas de cada professor, contudo nas entrevistas os professores relataram que na maioria das turmas havia algum ECD, portanto tivemos que criar critérios de inclusão: 1 - ter o maior quantitativo de ECD naquela turma; 2 - caso houvesse 2 ou mais turmas com o mesmo quantitativo de ECD, optamos pela questão de horário, para não ficar semelhante a outras escolas. Ao final, obtivemos o total de 16 aulas observadas dos 4 professores.

Estes instrumentos de coleta dos dados foram utilizados com cada professor de EF dos anos finais da Rede Municipal da Cidade do Recife, de acordo com a disponibilidade do pesquisado.

No quarto e último momento da pesquisa, analisamos os dados já coletados. Como procedimento para análise destes dados através dos instrumentos - entrevistas semiestruturadas e fichas de observação das aulas. Para as análises, tomamos como referência a técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática (BARDIN, 2011). Para a autora, análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) dessas mensagens (p.42).

Este conteúdo descrito pela autora é a descoberta dos núcleos de sentido que ao aparecer com certa frequência podem significar alguma comunicação/interpretação do objetivo que está sendo analisado.

Para que estes núcleos sejam compreendidos, de acordo com a análise de conteúdo categorial por temática, será necessário classificar as palavras que correspondem ao objeto estudado, em categorias e unidades. Segundo Minayo (2004), estas categorias podem ser classificadas em categorias analíticas e empíricas.

As categorias analíticas são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As categorias empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYO, 2004, p. 93-94).

Em outras palavras, as categorias analíticas são os conceitos ou palavras que nos ajudam a compreender, inicialmente, o objeto do estudo antes da imersão no campo empírico, e as categorias empíricas são fruto do objeto de estudo no campo empírico da pesquisa. Diante disso, consideramos, neste estudo, como nossas categorias analíticas: Ludicidade; Prática Pedagógica e Estudantes com Deficiência.

Ao delinear as nossas categorias analíticas, buscamos compreender as nossas categorias empíricas, que segundo Bardin (2011, p.107), nos fala que tratar o material é codificá-lo e que nesse movimento há recorte da categorização das unidades, que segundo a autora é a de contexto e de registro. Ainda de acordo com autora, a Unidade de Contexto

Serve de unidade de compreensão para codificar as unidades de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cuja dimensões (superiores à unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (BARDIN, 2011, p. 137).

Já a unidade de Registro é uma

[...]unidade de significação a ser codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas. (BARDIN, 2011, p.104-105)

Ao debruçamo-nos nas categorias analíticas e empíricas de Minayo (1998), adentramos nas categorias empíricas e observamos as unidades de Contexto e Registro, tomando como referência Bardin (2001).

Como dito anteriormente, no primeiro momento, utilizamos os questionários, porém os questionários não irão ser analisados diante de Bardin (2011) e Minayo (2004), pois os questionários serviram como sondagem, para observarmos as aproximações e as diferenças com relação aos documentos que foram entregues pela prefeitura.

Ainda no primeiro momento, após a aplicação dos questionários, utilizamos critérios de inclusão para delimitar os professores que seriam entrevistados, obtivemos o total de 4 professores para a entrevista.

Para a análise dessa entrevista, nos baseamos na análise de conteúdo categorial por temáticas, referenciada em Bardin (2011) e Minayo (2004). Para compreender melhor a análise, construímos um quadro de análise referente às entrevistas, como mostramos abaixo.

Quadro 06 - Quadro da categoria empírica: Prática pedagógica da análise das entrevistas

CATEGORIA EMPÍRICA: prática pedagógica	
UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
INFRAESTRUTURA	Campo
	Quadra
	Quadra pública
	Pátio
MATERIAIS	Quase nenhum
PLANEJAMENTO	Pré-definidos pela prefeitura

Fonte: próprio autor

Quadro 07 - Quadro da categoria empírica: Ludicidade da análise das entrevistas

CATEGORIA EMPÍRICA: ludicidade	
UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
CONCEITO	Prazer
	Brincadeira
	Criatividade
	Espontaneidade
	Diversão
LUDICIDADE EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Jogos
	Brincadeiras
IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	Resgate das vivências dos alunos
	Memorização
	Valores
	Sociabilidade
	Facilitador

Fonte: próprio autor

Quadro 08 - Quadro das categorias empíricas: Estudantes com Deficiência da análise das entrevistas

CATEGORIA EMPÍRICA: estudantes com deficiência	
UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
PARTICIPAÇÃO	Raridade
	Obrigação
	Bem ativos
	Estagiários
INFLUÊNCIAS DAS PRÁTICAS NA VIDA DOS ECD	Interação
	Socialização
	Se aceitar
RELAÇÃO DA PRÁTICA COM A REALIDADE DOS ECD	Jogos
	Brincadeiras
	Diálogos
	Esporte

Fonte: próprio autor

Entendemos que os pressupostos metodológicos da hermenêutica tornam claro, para o pesquisador, o contexto dos instrumentos (entrevistas

semiestruturadas e as fichas de observação das aulas), procurando respeitar o *locus* a ser investigado, compreendendo e interpretando o seu significado para, em seguida, se posicionar em relação ao conteúdo dos mesmos, numa perspectiva de proximidade entre o sujeito que comunica a ação e o pesquisador que a interpreta.

Ao finalizar as análises das entrevistas, adentramos no nosso último momento que é a ficha de observação, a qual, também avaliamos por análise de conteúdo categorial por temáticas, referenciada em Bardin (2011) e Minayo (2004). E como foi realizado um quadro mostrando as análises das entrevistas, realizamos também um quadro das observações para a melhor compreensão.

Quadro 09 - Quadro das categorias empíricas: Prática Pedagógica da análise das observações.

CATEGORIA EMPÍRICA: prática pedagógica	
UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
RECURSOS MATERIAIS	Bolas de qualidade
	Bolas murchas
	Jogos
	Tatames
OS MÉTODOS ATENDERAM A TODOS OS ESTUDANTES	A maioria não participou da aula
	Participação de todos os estudantes
PASSOS METODOLÓGICOS DA AULA	Relembrar a aula anterior - dar 2 voltas pela quadra correndo (aquecimento) - explicação da atividade (no meio da quadra) - a prática - acabou a aula
	Não houve passos metodológicos
	Explicação dos fundamentos e a história-prática- problematização- prática- avaliação final
	Explicação do que iria ocorrer durante a aula- prática- avaliação final
RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E A REALIDADE	São os estudantes quem decidem sobre a atividade
	Debates e problematizações
	Jogos feitos pelos próprios estudantes

Fonte: próprio autor

Quadro 10 - Quadro das categorias empíricas: Ludicidade da análise das observações

CATEGORIA EMPÍRICA: ludicidade	
UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
LUDICIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA	Criação dos jogos de salão
	Jogos esportivos
	Brincadeiras

Fonte: próprio autor

Quadro 11 - Quadro das categorias empíricas: estudantes com Deficiência da análise das observações

CATEGORIA EMPÍRICA: estudante com deficiência	
UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
PARTICIPAÇÃO	Todas as aulas
	Ajuda dos estagiários
	Sem ajuda dos estagiários
REAÇÃO DOS ECD AOS MÉTODOS APLICADOS A PARTIR DA LUDICIDADE	Interessados
	Focados
	Felizes
	Livres

Em suma, entendemos que esses foram os procedimentos, métodos e instrumentos em que nos apoiamos para dar conta do nosso objeto de estudo, visto que, segundo Minayo (2013), os pressupostos metodológicos da hermenêutica, de perspectivar uma proximidade entre o sujeito que comunica a ação e o pesquisador que a interpreta, assim compreendendo e interpretando os seus significados, para em seguida se posicionar em relação ao conteúdo.

CAPÍTULO 2

UMA HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: reflexões dos docentes para uma sociedade inclusiva

Neste capítulo, sentimos a necessidade de retratar a concepção das PCD na sociedade, desde a antiguidade até a sociedade contemporânea. A partir de Souza Júnior (2014), reconhecemos que ao procurarmos estudos que investiguem o passado, criamos elementos para que pudéssemos entender as manifestações ocorridas no presente, deste modo, esse movimento nos ajuda a formular argumentos atuais e assim contribuir com a construção do futuro, pois gostaríamos que a sociedade passasse a compreender o presente através do passado, para assim haver mudanças futuras sobre a inclusão dos deficientes dentro da sociedade.

Neste sentido, para que conseguíssemos observar isso, criamos uma linha de diálogo na qual apresentaremos a concepção de sociedade-inclusão-educação, portanto será feito um percurso histórico diante do contexto social, o qual foi e está sendo marcado por muitos preconceitos e rejeições para que, em seguida, pudéssemos compreender as legislações feitas a partir da exclusão dessas pessoas com deficiência; assegurando assim a legalização da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas e, nesse contexto, nas aulas de EF.

2.1 SOCIEDADE: uma passagem sobre a deficiência no contexto histórico

Iniciamos este tópico tratando das nomenclaturas utilizadas para apontar essas PCD, pois estas sempre foram consideradas como pessoas fora dos padrões a partir da ótica da sociedade que dita seus critérios para a normalidade. Muitos termos foram usados para apontar essas crianças/jovens. Passaram-se décadas buscando-se reconhecer um sentido de inovação na busca pela superação de preconceitos.

Em pouco tempo, novas expressões passaram a circular, como, por exemplo, pessoas com necessidades educacionais especiais, pessoa especial, ou apenas especial, na tentativa de apagar o sentido da deficiência. As

diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiagem valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradoras de novas formas de exclusão (PAM, 2008, p. 28).

Ao adentrar no percurso histórico, percebemos que durante a história da humanidade, a deficiência sempre se fez presente, mesmo das formas mais escondidas, ignoradas e condenadas. No entanto, de alguma forma, as PCD fizeram parte desse contexto histórico e a todo o momento estão presentes em suas concepções e preocupações, quer seja no sentido da negação, quer seja da aceitação.

Por isso, existiram várias nomenclaturas atribuídas aos deficientes. E assim eram, por exemplo, muitas vezes, considerados loucos, bandidos, incapazes e anormais - porém existiam algumas pessoas que sentiam compaixão, e, diante disso, com o passar do tempo foram aprendendo e compreendendo os seus valores, proporcionando uma diversidade de sentimentos desde a rejeição, a solidariedade até a aceitação, pois durante toda história humana, algumas pessoas

[...] passam a defender alguns preceitos que podem ser bons, ruins, justos, injustos ou distintos, onde passam a beneficiar alguns e prejudicar outros. Dentre esses princípios surge a deficiência, que vai passar a abranger vários conceitos, conceitos que vão ser valorizados, criticados, excluídos, mantidos, dependendo de cada época, contexto histórico, social, econômico e até político (CORRENT, 2016, p. 3).

Diante dessa situação, vimos que desde os primórdios da civilização humana não existe nenhum registro que trate sobre as PCD, no que diz respeito às suas condições e existência, visto que pessoas com alguns tipos de deficiência, em sua grande maioria, eram sacrificadas ou mortas.

Na Era Neolítica (nova Idade da Pedra) que é a substituição da Era Paleolítica (antiga Idade da Pedra) inicia-se, há aproximadamente 10 mil anos depois, o que foi chamado de “um novo tipo de vida surgido na Europa, os homens aprenderam não apenas a lascar, mas também a polir e amolar ferramentas de pedra, e começaram a cultivar” (WELLS, 2011, p. 54). Com isso, inicia-se a necessidade da vida em grupo para uma melhor sobrevivência.

Mesmo com essa evolução e formação de tribos pelos homens, era praticamente impossível que uma PCD resistisse, em virtude de naquele período as pessoas serem obrigadas a se locomoverem constantemente de um

lugar para o outro, então era comum as tribos se desfazerem dos deficientes, pois eles representavam fardo e perigo para a tribo. Essas atitudes de abandono, apesar de, na época, serem consideradas atos comuns e aceitáveis, este não era um procedimento comum a todas as tribos.

Então, contrapondo-se a isso, como dito anteriormente, existiam algumas tribos que tinham sensibilidade e algumas tinham outro tipo de comportamento com relação às PCD, que era a aceitação e até mesmo de tratamento especial.

Um exemplo de atitude de aceitação é citado por Silva (2009), ao relatar os costumes dos nativos que moram à beira do lago Rudolf, no Quênia. Devido à sua localização (ilha conhecida como Elmolo), a maioria das pessoas tornam-se pescadores. Para esta tribo, os cegos mantinham uma ligação direta com os espíritos que moravam nas profundezas do lago e estes indicavam aos cegos os locais onde os peixes poderiam ser encontrados em abundância. Assim, nessa sociedade nativa, as pessoas com deficiência visual eram muito respeitadas e bem tratadas, participando ativamente das pescarias.

Ao adentrar na Antiguidade (de 3500 a.C até 476 d.C), o homem aprecia um modelo do homem perfeito, no qual a sociedade valorizava o corpo saudável, que praticava exercícios físicos. Para eles era essencial se manter em boa forma, sendo assim quem não estava dentro dos padrões sociais era dito como um homem feio, diferente ou deficiente. Como consequência, havia o desprezo, o desrespeito e principalmente a exclusão, e até a morte para os diferentes.

Entre as cidades gregas, duas tiveram papel de destaque, colaborando para a construção de modelos políticos, sociais e culturais: Atenas e Esparta. Essa valorizava a formação militar, que tinha como objetivo preparar os jovens para a guerra através do desenvolvimento da força, da coragem e da obediência (MONTEIRO, 2009, p.7).

Quando pensamos em gregos, imaginamos grandes avanços sociais, construções, conhecimentos intelectuais, pois os gregos se destacavam na filosofia, matemática, na arte, e na poesia, como também foram os primeiros povos a implantar a democracia.

Para Manacorda (2006), em Atenas, ao longo da Paideia grega de Homero, é possível notar o conceito do homem omnilateral, isto é, o homem completo como sendo aquele que domina tanto a arte do fazer (da guerra) como

a do falar (da política). Neste contexto, as pessoas que não dominavam essa arte eram deixadas de lado, pois eram vistas como pessoas que não se encaixavam com os padrões que eram estabelecidos na época.

Em outras cidades gregas, os fetos malformados ou deficientes eram abandonados em locais considerados sagrados. Pela prática da exposição, essas crianças poderiam ou não sobreviver, uma vez que eram deixadas à própria sorte ou ao desejo dos deuses, conforme a antiga crença da sociedade grega. Silva relata que em Atenas

[...] quando nascia uma criança, o pai realizava uma festa conhecida como 'amphidromia' [...]. Os costumes exigiam que ele tomasse a criança em seus braços, dias após o nascimento, e a levasse solenemente à sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com banquete familiar. Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, então, ao pai o extermínio do próprio filho (SILVA, 2009, p.90).

Do mesmo jeito, na cidade de Esparta, pelas leis vigentes, os pais de qualquer recém-nascido “eram obrigados a levar o bebê, ainda bem novo, a uma espécie de comissão oficial formada por anciãos de reconhecida autoridade, que se reunia para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão”. (SILVA, 2009, p. 86).

Após o exame da criança pelos anciãos, era determinado o seu destino. Se considerasse que o bebê era normal, forte e belo, cumpria à família criá-lo até os 7 anos de idade aproximadamente, para depois ser entregue aos cuidados do Estado até os 18 anos em escolas, onde aprendiam: ginásticas, esportes (corridas, lutas usando o copo, e lançamento de dardos); a ler e escrever, bem como manejar armas. Existiam vários métodos que exigiam vários sacrifícios, como tomar banho gelado, comer pouco, ficar nu nos tempos frios, apanhar. Eles passavam por essas situações, pois se acreditava que ficassem mais resistentes para a arte de guerrear.

No entanto, se o bebê fosse considerado feio, diferente e deficiente, os próprios anciãos se encarregavam do sacrifício. As crianças eram atiradas num abismo de mais de 2.400 metros de altura, num local de nome Apothetai, que significava depósitos, situado na Cadeia de Montanhas chamada Taygetos, próximo a Esparta (SILVA, 2009), pois se acreditava que os deficientes não teriam nada a contribuir para a sociedade, que essas pessoas estavam

contrapondo suas ideais com relação à mente e modelos de corpo “sadio”, que era valorizado, ou seja, “para os gregos, o corpo sadio deveria estar unido com a mente sadia, não se admitia a deficiência entre eles.” (SCHMIDT, 2011, p.26)

Em Roma, é notório que a deficiência também era discriminada e havia desprezo pelos romanos, pois as leis também não eram pertinentes às PCD. Os pais “na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus, tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência.” (GARCIA, 2011, p.2.)

Os romanos consideravam também que não havia necessidade de manter vivo um sujeito com deficiência. É visto que eles consideravam inútil a vida de uma PCD, portanto consideravam-nos descartáveis e defendiam a ideologia de sacrificar, ou deixar a favor da sorte, pelo fato de deixar as crianças ao perigo, como em lugares que existiam animais selvagens, algumas vezes acabavam sendo alimento desses animais, outras pessoas colocavam em lugares considerados sagrados e abandonavam.

Em Roma, também não se reconhecia valores em crianças ‘defeituosas’, mas havia outro recurso além da execução que era o de abandonar as crianças nas margens dos rios ou em locais sagrados para serem recolhidas por famílias da plebe (NEGREIROS, 2014 p.15).

Em algumas situações, esses bebês eram resgatados por outras pessoas e, mais tarde, o utilizavam como esmoleiros. Se tivessem a sorte de sobreviver, eles serviam para o interesse comercial. Prática bastante comum na época para serem utilizados e humilhados. Silva (2009) ressalta que foi “notória em Roma a utilização de meninas cegas como prostitutas, e os rapazes cegos como remadores, quando não eram utilizados para pedir esmola” (p.93). Mas nem sempre isso acontecia, pois muitos acabavam morrendo. Essas circunstâncias era naturais naquele período, pois as pessoas tinham essa atitude sem se preocupar com o próximo, sem importar-se com o que os outros estavam pensando, pois era algo natural.

[...] Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes. (SILVA, 2009, p. 130)

Diante disso, os deficientes não viam outra saída a não ser aceitar o que era colocado, pois se não aceitassem perderiam a vida.

É perceptível que durante todo esse contexto histórico, a sociedade sempre expôs a sua discriminação, e suas discriminações a todas aquelas pessoas que não conseguissem alcançar padrões pré-estabelecidos por aquelas pessoas. Assim, a maioria das pessoas passou a aceitar e defender as ideias como algo eficaz e correto, e se achavam no direito de eliminar a todos que não fossem perfeitos, e que não se moldassem a suas ideologias e concepções, mesmo que essas atitudes fossem para menosprezar, humilhar, discriminar e eliminar outros seres humanos, pelo simples fato de não serem iguais ou não agirem da mesma maneira.

Mas diferentemente dos gregos, espartas e romanos eram uma sociedade em que a questão da deficiência era mais sossegada, onde não havia exclusão, julgamentos e condenações, ao contrário, esses povos se mostravam com mais compaixão, pois demonstravam afetos e preocupações com as PCD, oportunizando-lhes empregos, para poderem se autossustentar e ter uma vida “normal” como outras pessoas. Gugel (2015) destaca que:

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos (GUGEL, 2015, p.02).

Por muitas vezes eles empregavam as pessoas com deficiência nos altos cargos de trabalho, moravam nas residências destes e recebiam um tratamento diferenciado. Um exemplo disso eram as pessoas com nanismo – deficiência física caracterizada por baixa estatura grave - que chegavam a receber honrarias em suas mortes, como funerais e tumbas em cemitérios perto das pirâmides, demonstrando a proximidade com o patrão. (GUGEL, 2007, p.02)

Não eram apenas os anões, mas também outras pessoas que tinham outro tipo de deficiência. Os exames patológicos realizados em múmias constataram que os egípcios eram afetados constantemente. Como o fato de pessoas ficarem cegas, devido às tempestades de areia, que ocorriam

corriqueiramente, e(a areia) acabava entrando nos olhos dos homens, causando infecção e ocasionando a cegueira.

O Egito Antigo foi por muito tempo conhecido como a Terra dos Cegos porque seu povo era constantemente acometido de infecções nos olhos, que resultavam em

[...]cegueira. Os papiros contêm fórmulas para tratar de diversas doenças, dentre elas a dos olhos. Papiro médico, contendo procedimentos para curar os olhos (GUGEL, 2015, p.04).

Portanto, visto esse contexto social, climático e histórico apresentado, podemos dizer que os egípcios, mesmo não apresentando um conhecimento científico, médico do que é a deficiência, e de como é causada, mesmo diante dessa circunstância, se mostrou uma sociedade bastante respeitosa e tolerante.

Segundo Siluk (2008), antigamente, a sociedade, de modo geral, não tinha nenhum conhecimento para tratar e atender as pessoas com deficiência, que logo passavam despercebidas e terminavam sendo excluídas de seus convívios. A sociedade e o governo se omitiam das responsabilidades e obrigações para com essa minoria. As pessoas com deficiência podiam ser abandonadas, eliminadas ou sacrificadas.

Na Idade Média (de 467 d.C a 453 d.C), com o advento do cristianismo no império romano, começaram a surgir novas visões sobre as PCD.

Com isso vieram novos conceitos que era a questão da caridade, de ajudar mais as pessoas, de pensar no próximo, assim essas pessoas começaram a escapar dos maltratos e abandono. Surgiu então o atendimento assistencial, que seriam os conventos ou igrejas.

As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências (NEGREIROS, 2014, p.3).

A doutrina cristã trouxe muitas melhorias com relação à aceitação das PCD, passando assim a melhorar suas visões sobre os mesmos, porém sempre mantendo afastamento, mas, nesse período, eles não eram mais sacrificados. Ainda assim, continuavam sendo discriminados, e o número de

peessoas que queriam ajudar só aumentava, mesmo que por temor do que teriam que enfrentar diante de Deus se não ajudassem essas pessoas que tinham deficiência.

Sabemos que, em cada época, a deficiência foi vista e pensada de diferentes formas, pois em alguns momentos, com o apoio da igreja, os deficientes eram reconhecidos como pessoas que expiavam um pecado ou como alguém que necessitava de caridade, por isso o deficiente passa a ser visto como sujeito detentor de uma alma. No entanto, as causas da diferença passam a ter essa relação com o pagamento de pecado e, assim, os deficientes eram protegidos ou sacrificados e muitos foram queimados vivos sob a coerção da igreja católica.

[...] na Idade Média o abandono passou a ser condenado e as pessoas com deficiência começaram a receber abrigo em asilos e conventos, principalmente. Porém, nesse período era comum a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus por pecados cometidos e, por isso, os indivíduos com deficiência eram alvo de hostilidade e preconceito (SILVA, 2010, p.40-41).

Com o Feudalismo, na Idade Média, surgiu o Clero e este passou a observar as pessoas como imagem e semelhança de Deus. Aqueles que apresentavam alguma deficiência eram associados ao demônio e, conseqüentemente, tornavam-se vítimas do descaso e da marginalização.

Mas depois de muito tempo, surgiram em alguns lugares, pessoas que começaram a se preocupar com os deficientes, com relação às condições dignas para que eles vivessem naquela época, para pelo menos ter algum lugar para morar. A sociedade, porém, não mudou de um dia para o outro, havia uma preocupação com os deficientes, porém não queriam eles inseridos no seu meio social, como se fosse algo natural, por isso foram criados orfanatos, manicômios, lugares isolados para retirar de circulação os deficientes das ruas, para causar a ideia de que se tinha um sentimento de ajudar o próximo.

A partir do século XVII, os deficientes passaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, juntamente com delinquentes, idosos e pedintes, ou seja, eram excluídos do convívio social por causa da discriminação que então vigorava contra pessoas diferentes (BERGAMO, 2010, p.35).

Depois, os deficientes passaram a ser vistos como loucos, foram considerados como anormais. Percebe-se que a sociedade tenta ter um pouco

de consciência, no sentido de não serem mais sacrificados, eliminados, mas sem perder o caráter preconceituoso e discriminatório.

Para Siluk (2008), do século XVI em diante, surge o sistema mercantilista, no qual a igreja perde o seu controle em diversos setores e enfraquece em decorrência das modificações de relação entre a burguesia e o Estado. Inicia-se então, na Idade Moderna, a valorização do ser humano, e o homem passa a ser respeitado como um ser racional.

Surge também, nesta fase, o método científico, quando há o início dos estudos abrangendo os tipos de deficiências, nos quais os deficientes passam a ser vistos como possuidores de uma patologia, necessitando da utilização de medicamento e tratamento.

A dedicação para as PCD resultou em descobertas relevantes no tratamento de algumas deficiências. Isso ocorreu em uma época em que a sociedade acreditava que era impossível ensinar a uma pessoa com deficiência auditiva. O médico e matemático italiano Gerolamo Cardano (1501-1576) inventou um código de sinais destinado a ensinar as pessoas surdas a ler e a escrever. Influenciado por Cardano, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) elabora um método de ensino para pessoas com deficiência auditiva, baseado no código de sinais. (GUGEL, 2007)

Já as pessoas que apresentavam deficiência mental eram tratadas como loucas, porém um médico francês, Philippe Pinel (1745-1826) foi o precursor para o tratamento mais científico, defendendo tratamentos mais humanos para os deficientes mentais. Para ele, a causa da deficiência mental ocorria pelas alterações patológicas no cérebro, decorrentes de fatores hereditários, lesões fisiológicas ou excesso de pressões sociais e psicológicas. Diante dessa descoberta, o médico conseguiu libertar várias pessoas que estavam presas por muitos anos, sendo vistas como loucas ou que estavam possuídas pelo demônio.

Para Mendes (2006), a história da EE começou a ser traçada nesta fase histórica, no século 16, em que aparentemente se finda a visão de misticismo a respeito do deficiente, pois é um período marcado pela transmissão da educação formal como direito de poucos.

Os precursores da EE foram médicos e pedagogos que iam contra as crenças da época, pois acreditaram na possibilidade de que pessoas com

necessidades especiais poderiam aprender, ser ensinadas. A partir daí essas pessoas começam a ter a possibilidade de serem tratadas sob o aspecto médico-pedagógico.

Nesse período, as pessoas com deficiência começaram a expandir a sua criatividade, como o alemão Stephan Farfler (1633-1689) que era paraplégico, então para conseguir se locomover, ele criou a cadeira de rodas em 1655, feita de madeira, com duas rodas uma na frente e a outra atrás, acionada por duas manivelas giratórias. A partir dessa atitude, que aparentemente era só para que o alemão conseguisse se locomover, a cadeira de rodas passou a ajudar outras pessoas que tinham deficiência e também se locomover, ultrapassando barreiras. Com o passar do tempo, a cadeira de rodas foi tomando forma até chegar ao modelo atual.

Somente no século XX houve de fato uma maior movimentação para procurar soluções cabíveis para a proteção das PCD, e só assim pensar em sua inserção dentro da sociedade.

A sociedade só começou realmente a olhar para essas pessoas depois das guerras mundiais, pois depois disso o número de PCD aumentou excessivamente; havia muitos lugares destruídos, milhões de pessoas mortas e uma enorme quantidade de pessoas feridas e outras que passaram a ter alguma deficiência física ou mental, até mesmo as duas.

Foi a partir da Segunda Guerra Mundial que o direito necessita se preocupar com grupos sociais específicos, nesse caso surgem os mutilados da guerra, pessoas que foram para a guerra sem nenhuma deficiência e voltam às suas casas com algum tipo de mutilação que impedem a fruição normal de suas atividades de vida diária (TAHAN, 2012, p.21).

Diante disso, a sociedade começou a expor de maneira bem mais incisiva à sociedade, lembrando do drama que era vivenciado por esse segmento, pois antes havia o pensamento de que a única possibilidade de uma pessoa ter uma deficiência seria ao nascer. Então, de repente a sociedade se depara com várias pessoas soldados, entes da família, deficientes em circunstância das guerras e em situações de dependência e sociedade.

Assim, as pessoas começaram a mudar os seus conceitos, de forma mais coerente e consciente, pois os preconceitos já não tinham tanta força diante de toda aquela situação; aquela era uma realidade com a qual a sociedade não

esperava, mas ao refletir sobre os novos conceitos, notaram que a deficiência não era como uma forma de castigo, maldição, punição divina pelos erros cometidos em vidas passadas, e por esses fatos, os povos viam que as PCD, apesar das suas limitações, tinham condições de construir a sua própria história e tinham muito a contribuir com a sociedade.

Depois desse fato, a sociedade passou a exigir mais do Estado para que pudesse trazer medidas cabíveis, como as políticas públicas e a consequente tomada de posição como agente protetor.

Foi então que realizou-se a Conferência de Paz, aprovando o Tratado de Versalhes, que além de dispor sobre as novas fronteiras alemãs, sobre as sanções e reparações impostas aos vencidos, também criou “um importante organismo internacional para tratar da reabilitação das pessoas para o trabalho no mundo, inclusive das pessoas com deficiência: a Organização Internacional do Trabalho – OIT” (GUGEL, 2007,p.14), estabelecendo a sua constituição na parte XIII do Tratado.

A partir desse momento, houve um avanço bastante importante para as PCD, sobretudo com relação a elementos tecnológicos assistidos ou ajudas técnicas. Já havia sido utilizada cadeira de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdo e mudo. Depois desse período, tudo isso foi melhorando e se moldando.

Com o fim da Guerra Mundial, o mundo se conscientizou para uma necessidade de tomar medidas cabíveis, para se organizar e tratar, reabilitar as pessoas que por causa da guerra tornaram-se deficientes. Por volta dos anos 1902 até 1912, na Europa, criou-se organizações e instituições voltadas as PCD, havendo uma preocupação para as condições dos locais onde aquelas pessoas iriam se abrigar. Em seguida, começam a realizar conferências e congressos em vários países, pensando nas pessoas inválidas, crianças deficientes. Os lugares onde aconteceram as mudanças, com maior ênfase, foram: i. Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas em Londres/Inglaterra em 1904; ii. Congresso Mundial dos Surdos, que ocorreu em Saint Louis/EUA em 1909, e a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes, que aconteceu em Washington D.C./EUA no ano de 1909. (GUGEL, 2007)

Depois dessas conferências e congressos, que surgiram como forma de compreender o tratamento e a cura e os cuidados para as pessoas que sofreram na guerra, no início da década de 50, surgiram instituições voltadas aos tratamentos específicos para as PCD em vários países.

Principalmente buscando alternativas para sua integração social e aperfeiçoamento das ajudas técnicas para pessoas com deficiência física, auditiva e visual (GUGEL, 2007, p.19).

Ao longo desse período, tratou-se dos direitos dos refugiados, da não discriminação racial, da não discriminação da mulher, dos direitos das crianças, citando-se, a título de exemplo: Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados (1951); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966); Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1969); Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher (1979); Convenção sobre os Direitos Políticos das Mulheres (1979); Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989).

Depois dessas conferências, convenções, congressos, percebe-se que as pessoas com deficiência não podem mais ser vistas como inválidas ou incapazes, pelo simples fato de não estarem praticando algo que é considerado como atos normais como andar, falar, enxergar, pensar da mesma forma. Portanto, passou-se a compreender que a deficiência está longe de ser incapaz ou que não fazer diferença para a sociedade, pelo contrário, nesse mundo de iguais, são eles que fazem a diferença.

No Brasil, até a década de 50, não se falava em EE. Foi a partir do século XIX, que a EE passou a ser discutida, diante dos serviços dedicados aos segmentos da população que foram inspirados por modelos norte-americanos e europeus, que foram trazidos por brasileiros que se ofereceram a organizar e implementar ações isoladas e particulares para defender as PCD.

A EE foi assumida pelo poder público em 1957 através das criações de campanhas, que eram específicas para atender cada tipo de deficiência.

“Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a

denominação de 'educação dos excepcionais' (MANTOAN, p. 3, 2011).

As condições das políticas brasileiras de EE foram mantidas por muito tempo por um grupo que se envolveu a fundo nessa tarefa. A década de 1960 foi marcada nos Estados Unidos por um aumento significativo de instituições especializadas, como escolas especiais, clínicas de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais. (ARANHA, 2000)

Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências (MANTOAN, p. 4, 2011).

Entre o final do século XIX e meados do século XX, de acordo com Mendes (1995), foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequados.

A ideia de integração surgiu para tentar derrubar a exclusão social que percorreu por vários séculos, como relatado anteriormente. Assim essas instituições foram se adaptando para atender as PCD. No entanto, a segregação ainda continuou sendo praticada. A intenção era promover serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes à comunidade.

Em 1981, lançado pela Organização das Nações Unidas (ONU), com lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes 'Participação Plena e Igualdade', alguns países começaram a perceber uma necessidade de mudanças também na sociedade, para só assim se intensificarem, em âmbito mundial, as discussões sobre a fusão do ensino especial com o regular.

De acordo com Sailor; Gee e Karasolft (1993), as reformas políticas do sistema educacional norte-americano também influenciaram este movimento. A primeira, marcada pela busca da excelência escolar destinava às escolas fundos para enfrentar o desafio de melhorar a qualidade do ensino americano; a outra, a da reestruturação escolar, visava uma revisão do currículo, avaliação

do desempenho, instrução descentralizada, autonomia, orçamento, decisão compartilhada, fusão e coordenação dos recursos e envolvimento com a comunidade.

Jönsson (1994) afirma que estes fatos citados acima deram início nos Estados Unidos e na Europa, seguidos por outros países, a uma nova caminhada em direção à conquista do direito à vida digna e integral, favorecendo o surgimento do conceito de inclusão no final da década de oitenta. Este autor enfatiza que

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 adaptar a sociedade às pessoas (p.63).

O século XX inaugurou novos princípios dentro da área de EE, no sentido de favorecer a inclusão das pessoas com necessidades especiais nos sistemas sociais e educacionais. Para Mendes (2006), este é um momento em que uma resposta mais ampla da sociedade se volta para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiência, devido, também, à montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra.

Percebe-se que, durante essa trajetória, o imaginário social de deficiência tem historicamente determinado o status de que a pessoa com deficiência encontra-se em nossa sociedade. Portanto, diante desse percurso, observamos que a história da EE no mundo percorreu, segundo Aranha (2000), três paradigmas, o da Institucionalização, o dos Serviços e o de Suportes, estando este último fundamentado técnico-cientificamente no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade e sócio-politicamente no princípio da igualdade, que aponta para a inclusão.

2.2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL

No Brasil, no que concerne à história da deficiência, não se diferencia dos outros povos, a deficiência apresenta, desde o início, preconceitos e barreiras, a começar pelos conceitos indígenas quanto à PCD.

No Brasil, a pessoa com deficiência foi incluída, por vários séculos, dentro da categoria mais ampla dos 'miseráveis', talvez o mais pobre entre os pobres. Na cultura indígena, onde as pessoas nascidas com deficiência era um sinal de mau agouro, um prenúncio de castigos dos deuses a eliminação sumária das crianças era habitual, assim como o abandono dos que adquiriam a deficiência no decorrer da vida (NEGREIROS, 2014 p.16).

Como vimos, assim como em outros povos e outras culturas, aqui no Brasil a deficiência era também vista como algo ligado à maldição, castigo; e também ocorriam práticas de abandono e de sacrifício. E isso só nos mostra que não importa a cultura, o contexto histórico, social e temporal. Percebemos que os deficientes sempre foram vistos como pessoas incapazes e que não têm direito à vida e, assim, pensaram em uma forma de sanar o mal pela raiz, eliminando-os.

Mas não cabe a nós julgarmos tais práticas com os olhos e o conhecimento que temos hoje, o que levaria a uma análise pejorativa e preconceituosa.

Podemos dizer que não foram somente os índios que realizaram essas exclusões, mas tal prática perpassou também entre os negros escravos, pois ao ser realizado o tráfico negreiro, as embarcações vinham superlotadas e em condições desumanas, assim já apresentavam propagação de doenças, que por muitas vezes deixavam sequelas, ou a morte.

Através dos documentos, constatamos que as punições, por inúmeras vezes, seria a submissão a castigos físicos, podendo ter a amputação de algum membro, e talvez o número de PCD só não tenha sido maior pelo fato de ao ter um membro amputado não teria mais mão de obra, assim representando prejuízo ao proprietário.

Com a vinda dos colonos portugueses, com a descoberta de território por Pedro Álvares Cabral, houve muito sofrimento em relação às condições climáticas, e essas condições climáticas interferiram na sua saúde e bem-estar,

causando “algumas enfermidades de natureza muito grave chegando a levá-los à aquisição de severas limitações físicas ou sensoriais” (Figueira, 2008, p.55), visto que as condições de tratamento para essas enfermidades não eram das mais adequadas.

No século XIX, como muitos países, a questão da deficiência aumentou bastante, recorrente dos conflitos militares. Assim, o general Duque de Caxias, preocupado com os soldados que adquiriam alguma deficiência por causa da guerra, inaugurou, no Rio de Janeiro, em 1868, o asilo dos “inválidos da pátria”, onde

Foram recolhidos e tratados os soldados na velhice ou os mutilados de guerra, além de ministrar a educação aos órfãos e filhos de militares (FIGUEIRA, 2008, p.63).

A primeira constituição do país, que prometia a educação primária e gratuita a todos, em 1824, foi relegada ao esquecimento. Januzzi (1992) aponta que

A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada em sua maioria, chegando a 85% o número de analfabetos, entre todas as idades (p.23).

Já no século XX com o avanço da medicina houve um avanço com relação à inclusão dos deficientes. Durante esse período foram construídos hospitais-escolas, que consistiam em lugares para realizar novos estudos e pesquisas no campo da reabilitação. Por isso, nesse tempo ficou clara a aproximação entre a deficiência e a medicina.

De fato, ao longo da nossa história, como já mencionamos, a deficiência sempre foi tratada em áreas hospitalares ou assistenciais, no intuito de os médicos se tornarem grandes especialistas e só assim passando a influenciar na área educacional.

Porém, durante anos a questão do preconceito sobre a deficiência ou a falta de conhecimento permaneceu, chegando ao século XX, por questões de falta de exames ou diagnósticos, o que resultou em histórias tristes e trágicas de diversas pessoas que foram afastadas do convívio social.

Ao direcionarmos para a nossa realidade, podemos dizer o que país melhorou com relação ao respeito e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência em vários âmbitos, seja educacional, profissional ou social. No entanto, ainda não é o suficiente diante dos preconceitos que ainda persistem em acontecer.

Atualmente no Brasil, como em outros países, felizmente, percebeu-se com o tempo que, as pessoas com deficiência poderiam estar socialmente integradas participando da vida educacional, laboral e cultural sem estarem restritas ao espaço familiar, hospitais ou as instituições especializadas. Esse é o reflexo da luta, iniciada nos anos 80, em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e que reverbera nas legislações, nas políticas públicas e nas ações(...) (NEGREIROS, 2014 p.17).

De acordo com Severino (1986), no Brasil, no início do século XX, ocorre o chamado “entusiasmo” pela educação e a escola passa a ser vista como redentora da humanidade.

Com o movimento do “Entusiasmo pedagógico” e a Escola Nova – que era pautada na teoria do respeito com as diferenças individuais, e com isso seria um instrumento para a mudança da exclusão social. Oliveira (1996) nos conta que a partir de 1930, os interesses educacionais adquirem um enfoque técnico-pedagógico, aproximando-se das concepções científicas, assim visando a redução no que diz respeito à desigualdade.

Estes acontecimentos influenciaram diretamente na educação das PCD, apesar de inúmeras vezes dar ênfase ao desenvolvimento global do estudante, e visando diminuir as diferenças por meio de uma educação adequada para os ECD, o que acarretou uma rotulação de propostas para um ensino individualizado, que de certa maneira, quando não efetivadas, acabaram contribuindo para a segregação.

Em 1958, houve um investimento técnico-financeiro junto às secretarias de educação e instituições especializadas através do Ministério de Educação e um estímulo às campanhas nacionais, visando a educação para PCD (JANUZZI, 1992).

Com a criação de Serviços de EE em todas as Secretarias Estaduais de Educação, Omote (1999) confirma que ao crescer a Rede privada, houve uma expansão de ECD nas classes especiais, salas de recursos. Entretanto, esses serviços serviram mais para atender às necessidades dos ECD que foram

excluídos das escolas do ensino comum, do que para oportunizar os acessos aos ECD que estavam fora da sala de aula.

Apesar deste crescimento, Bueno (1993) declara que o número de estudantes atendidos pela EE foi muito pequeno, tanto no que diz respeito às vagas ofertadas nas escolas públicas, como também em relação ao quantitativo de atendimentos oferecidos em redes privadas.

Percebemos, então, que a EE faz duplo papel, um lado atendendo à democratização do ensino, diante da medida que se expandiam as oportunidades educacionais para os estudantes que não tinham nenhum benefício, dos processos educacionais regulares. Por outro lado, a EE tinha características de uma ação seletiva da Educação Regular, funcionando com dois subsistemas paralelos e, ao mesmo tempo, sem ligação um com o outro, o da educação comum e o da EE.

A partir das décadas de 60 e 70, o atendimento ao ECD apresentou pequenos avanços que foram fruto de várias lutas em busca dos seus direitos enquanto ser humanos e, principalmente, pelo processo de democratização da educação, visto que por muitos anos a questão da deficiência era vista só no âmbito da saúde e, com os avanços, foi adentrando no âmbito da educação.

Na década de 80, apareceram novos movimentos de integração e normalização da Europa e dos Estados Unidos, que valorizaram cada ser humano independente das suas diferenças. Visto esse movimento, as PCD, juntamente com seus familiares e outros profissionais, foram a mais uma luta para tentar conquistar a integração e direitos iguais (CANZIANI, 1995).

Na década de 90, o país começou a participar da conferência Mundial sobre Educação para todos na Tailândia, onde foram lançadas sementes para a política de EE.

O século XX acabou sem que a integração chegasse a ser concretizada de fato, mesmo que apoiada em diversos documentos legais, posto que ainda é muito grande o quantitativo de estudantes em escolas especiais e em classes especiais. No entanto, pesquisas mostram que nem sempre os serviços especiais cumprem efetivamente com a sua finalidade (MAZZOTTA, 1996; MACHADO, 1994; MICHELS E GARCIA, 1999; OMOTE, 2000).

Esses serviços especializados, na maioria das vezes, provocam somente uma permanência prolongada dos estudantes, por muitas vezes sem perspectiva

de retorno ao ensino comum. Porém não podemos cair no extremismo e generalizações, pois há estudos (IDE, 1990; CAMPOS, 1999) que mostram experiências bem sucedidas realizadas em classes especiais.

Diante disso, observamos que os séculos, anos se passaram, gerações se foram, sociedades que terminaram e novas se formaram, mas o preconceito sempre permaneceu, parece que criou raízes, porque independente de religião, raça, sexualidade há sempre aquelas pessoas que se consideram superior aos demais e assim promovem o preconceito e a discriminação.

Assim sendo, se fez necessário criar leis para que as pessoas se conscientizem dos seus atos. Essas leis sempre vão agir, mesmo que uma pessoa demonstre um preconceito de forma menos aparente.

Perante o que mencionamos, é visto que devemos lutar para acabar com o preconceito, pois este ainda está enraizado, e isso deve ser iniciado em diversos lugares que venham a fluir esse preconceito; desde a escola é necessário trabalhar a conscientização social.

Segundo Sasaki (2006), para explicar o processo de inclusão/integração educacional, ocorreram quatro fases ao longo da história para que houvesse o desenvolvimento de inclusão das PCD, momento esses que foram de exclusão, segregação, integração e inclusão.

A fase em que ocorreu a exclusão foi no período da Antiguidade, quando não havia nenhuma preocupação ou atenção às PCD, pois eram rejeitadas e ignoradas, eram excluídas do convívio social por serem consideradas inúteis. Ou seja, a exclusão significa deixar de lado, ou, fingir que algo não existe.

Na fase da segregação, as PCD eram afastadas dos seus familiares e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou especializadas. Como visto anteriormente, foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação. Portanto a segregação significa separar as pessoas e colocá-las em um só lugar, sem estar no convívio por igual. No âmbito escolar, a segregação é realizada, sendo uma educação em um instituto à parte, gerando uma subdivisão, na EE e educação normal.

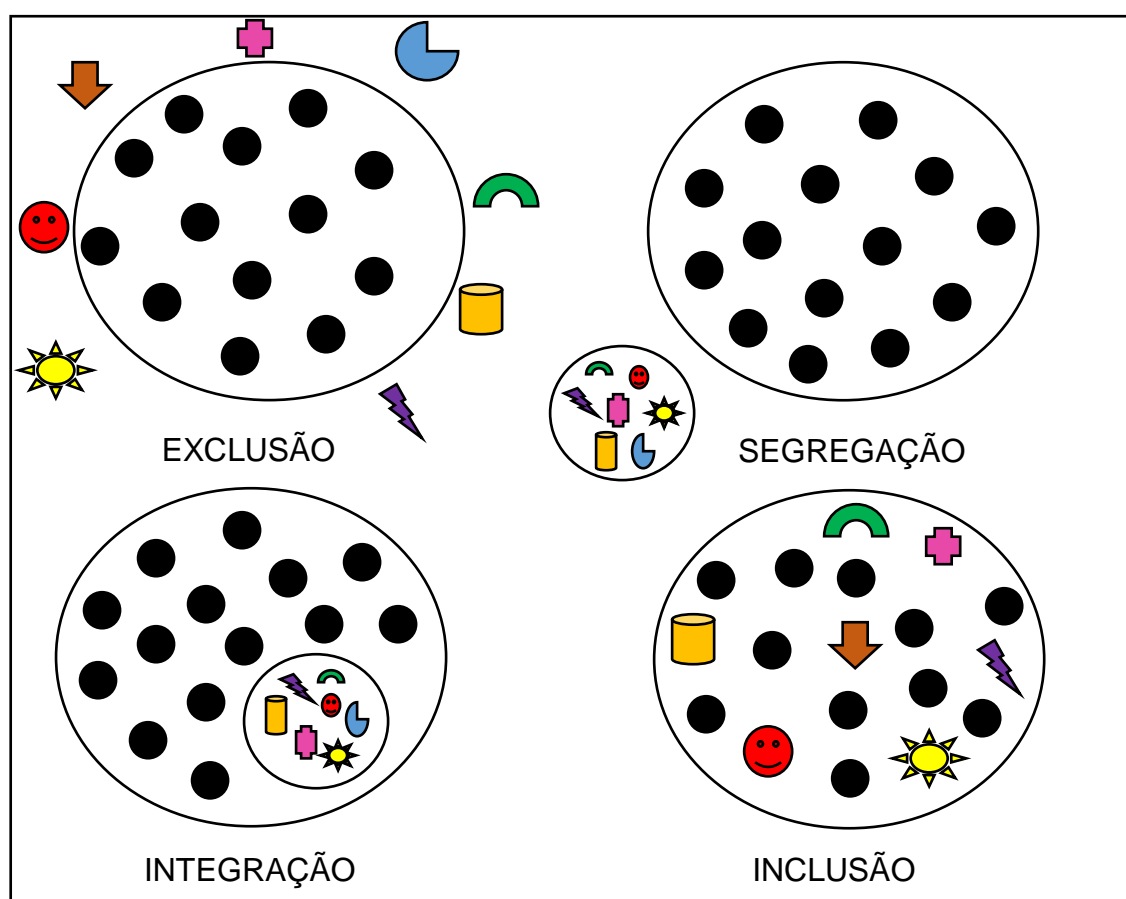
A fase da integração é caracterizada por algumas PCD estarem nas escolas regulares, mas permanecendo em classes especiais, salas de recursos, para que eles fossem preparados a adaptar-se à sociedade, essa integração é muito recorrente no âmbito educacional. Portanto a integração

significa que as PCD têm que adequar-se à sociedade dominante e as regras por ela delimitadas.

Por fim, a fase da inclusão, que é a fase em que todos precisam alcançar, que todas as pessoas devem estar incluídas em classes comuns, tendo os ambientes físicos e os seus métodos adaptados aos alunos, conforme suas necessidades. Portanto, os ECD não são os que têm que se adaptar às escolas, são as instituições que têm de se modificar para atender às necessidades de todos, assim aceitando as suas diferenças e valorizando cada uma delas.

Para que essa compreensão fique mais clara, a autora realizou um quadro, que segue abaixo.

Quadro 12 - Imagens da caracterização de exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: Quadro realizado pela autora.

A partir desta perspectiva que foi apresentada acima, percebemos a diferença de integrar com a de incluir, visto que ao longo da história, aos poucos, as PCD vêm sendo integradas em alguns momentos/lugares e incluídas em outros. É visto que no cenário atual a inclusão não vem apenas

para superar os aspectos tratados anteriormente, vem para encontrar novos caminhos e que essas PCD possam também usufruir dos seus direitos assegurados pela Constituição Brasileira e por todo o Ordenamento Jurídico nacional, bem como os Tratados, Convenções, Declarações, entre outros documentos internacionais que venham de alguma forma se referir aos direitos dessas pessoas, como qualquer outra pessoa, de maneira eficaz.

2.3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS DIREITOS: caminhos para uma escola inclusiva

Com o passar nos anos, o número de pessoas com alguma deficiência vem aumentando significativamente, como demonstra os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no Censo Demográfico de 2010, sobre deficiência, no qual consideramos que

a população residente no país, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população seguidas da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40% (BRASIL, 2010).

Ao considerar este contexto e o percurso histórico tratado acima, percebemos que com o passar do tempo a sociedade procura evoluir, e com ela as suas visões vão buscando mais conhecimentos, e esclarecimento. Porém esse processo não é tão rápido como parece, esse encadeamento passou por diversas dificuldades e vem passando por superações, mas para alcançar essas superações foi necessária a criação de leis, pois só através dessas leis e decretos é que as pessoas com deficiência passaram a ter seus direitos.

O processo inclusivo tem caminhado lentamente em nosso país e apresenta muitas variantes, de acordo com cada região. O acesso e a permanência de todos os alunos na escola são garantidos por lei, porém esses aspectos somente têm validade se o aluno, de fato, sentir-se acolhido pela comunidade escolar e obter êxito em sua trajetória acadêmica (BERGAMO, 2010, p.39).

Ressaltamos, ainda, que o processo de inclusão se inicia fortemente nas escolas, pois é a partir das escolas que formamos novas concepções, por isso é importante incluir de forma consciente.

Nesse sentido, ao adentrar nas escolas, é necessário se reestruturar para que possam assegurar que todos os ECD consigam ter acesso às oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, impedindo a segregação e o isolamento desses estudantes no âmbito educacional.

No âmbito escolar, estamos passando por momentos de transformação que visam atender a todos sem distinção, com o objetivo de todos alcançarem uma aprendizagem, fazendo com que todas as crianças, jovens e adultos devem estar em condições de aproveitar todas as oportunidades educativas que lhes são ofertadas.

Para que isto ocorresse, foram realizadas legislações, congressos e declarações para assegurar os direitos das PCD dentro da sociedade e principalmente no âmbito educacional.

No âmbito educacional, vimos que os institutos para o atendimento aos deficientes surgiram através da reprodução de um modelo europeu. Os institutos ofereciam abrigo e proteção no sistema de internato, de acordo com Carmo (2007). Boa parte das instituições criadas no século XIX eram pagas e de caráter assistencialista, embora a EE tenha sido assumida em termos de legislação pelo governo federal.

Em 1824, foi discutido em uma constituição, sobre uma escola primária para todos, a qual perpetuou no Brasil em 1827, no Ensino primário, e resultou nas primeiras escolas de letras. No entanto, nessa escola, a relação da criança com deficiência não foi discutida, pelo fato de não haver conhecimento sobre essas pessoas (JANUZZI,2012).

O pioneiro para o atendimento a pessoas com deficiência foi em 1854, quando foi construído o instituto dos meninos cegos (o atual instituto Benjamin Constant-IBC), e em 1856 foi feito o imperial instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambas as instituições funcionavam como internato e o seu maior objetivo era ensinar letras, ciência, religião e alguns ofícios manuais para, em seguida, serem inseridos na sociedade.

Só em 1961 é que a deficiência passa a ser assumida em termos

legislativos. Nesse período, surgem dois artigos (art. 88 e art. 89, sobre o qual dialogaremos mais abaixo) destinados aos deficientes na LDB 4024, os quais tinham como objetivo garantir a educação do sujeito com algum tipo de deficiência. Nos meados da década de 60, surgiram muitas instituições especializadas, como centros para habilitação e reabilitação, escolas especiais e associações esportivas especiais (SASSAKI, 2010).

Segundo Carmo (1991), a legislação brasileira, até a década de 1970, era precária e isolada nas questões relacionadas às PCD e, neste contexto, surgem às primeiras iniciativas do Estado em estabelecer parâmetros oficiais e prerrogativas legais para a atenção ao deficiente. Com isso, vemos que a LDB de 1971, em seu art. 9º, dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, s/p).

Esse artigo destinado a pessoas com deficiência, especifica sobre o papel dos conselhos de estado de garantir um tratamento especial, nas escolas, aos deficientes. Portanto, na década de 70, essa prática passou por um processo de criação nessas instituições para que os espaços sejam o mais parecido com o que eram vivenciados pela população (SASSAKI, 2010).

Em 1980, as PCD passaram a ser inseridas nas classes regulares, e só podiam participar de algumas disciplinas específicas como artes, música e aulas de EF. Algumas pessoas, porém, criticavam essas atitudes, pois as PCD eram colocadas em alguns momentos na sala e, em outros, elas iam para outra sala (SASSAKI, 2010).

Em 1988 é que a Constituição Federal Brasileira defende a habilitação e reabilitação do deficiente no artigo 208 e 227, defendendo também sua integração na vida comunitária. Isto fica muito claro nos artigos abaixo descritos:

Artigo 208:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

II - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Artigo 227:

1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como, de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação ao acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988, s/p).

Ao assegurar legalmente o direito à educação nos sistemas de ensino para crianças com deficiência, surge em 1990 o termo Educação Inclusiva. Pois ocorreram dois grandes fatos nos anos 90 relacionados a Educação inclusiva, o primeiro foi uma Conferência Mundial sobre educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990; e o segundo foi uma Conferência Mundial de EE, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha, da qual originou-se o importante documento denominado de Declaração de Salamanca.

Segundo Goffredo (1998), esse termo começa a ser utilizado a partir da Declaração de Salamanca⁴ (1994), inspirada nos princípios de integração e no reconhecimento da necessidade de ação na direção de uma “escola para todos”, isto é, instituições que incluam todas as pessoas, respeitando suas diferenças, promovendo aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um. Esse evento fortaleceu a ideia de inclusão social para os menos favorecidos, os marginalizados.

Segundo a Declaração de Salamanca, na escola inclusiva, todas as crianças e adolescentes devem aprender juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças que tenham, e, assim, os docentes devem reconhecer e corresponder às necessidades de cada um dos seus alunos, comportando diferentes níveis de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade

⁴ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

a todos. Por sua vez, essa Declaração, continuou esse movimento de educação para todos, desencadeando o movimento de inclusão escolar e proclamando que

[...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns com essa orientação integradora representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10).

Apesar dos avanços em termos legislativos, é só em 1996 que a LDB 9.394/96, no Art. 59, inciso I, busca consolidar esses compromissos e apontam diretrizes à educação de estudantes com deficiência.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, s/p).

Podemos perceber que o artigo 59 garante uma maior flexibilização dos currículos, métodos e técnicas, o que é essencial para que as adaptações pedagógicas sejam feitas para a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência. Apesar de legitimada a preocupação com o atendimento de pessoas com deficiência, as ações governamentais foram precárias e lentas, de acordo com Carmo (2007), de forma que esta responsabilidade continuou sendo das instituições particulares.

Na LDBEN 9394/96, observamos a contemplação de aspectos que até então não eram discutidos de forma tão efetiva nas leis anteriores:

Art. 4º, III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais⁵.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

⁵ Nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ainda notamos o termo “portadores”. É possível considerar aqui que este passa a ser alvo de discussão a partir do século XIX, por alguns autores como por exemplo, Romeu Sasaki. Os documentos posteriores ao ano 2000 vão deixando de utilizar o termo.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, recursos educacionais e organização específicos, para atender às suas necessidades especiais;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para incluir em menor tempo o programa escolar para superdotados.

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, s/p).

Como visto, o artigo 58 garante a oferta de uma EE na faixa etária de 0 a 6 anos, o que significou um avanço aos estudantes com deficiência, visto que quanto mais cedo começar o atendimento educacional especializado, melhor será o desenvolvimento do estudante.

Com a EE garantimos os direitos das pessoas com deficiência, como asseguramos a possibilidade de um futuro com qualidade e crescimento através da resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica (BRASIL, 2001), que levanta uma proposta inclusiva, que assegura o atendimento dos estudantes com deficiência nas escolas e em classes especiais. Em Contraponto a esta lei, temos o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008) que trata sobre a inclusão escolar dos ECD em instituições de ensino regular, isso significa o direito que o aluno tem de se matricular em classes comuns.

Ao serem inseridos nas escolas de ensino regular, é necessário realizar adaptações para que possa abrir as portas para esses estudantes, portanto para que eles fossem estabelecidos, em 2007, um ano antes da lei que garantisse a sua matrícula no ensino regular, foi criado um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que recomenda a acessibilidade arquitetônica, elevadores, rampas, banheiro, portas e salas adaptadas - nas

escolas, e também salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o AEE.

O plano de desenvolvimento da educação foi assegurado a partir do decreto de nº 6.094, do art. 2º:

IX- garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; [...] (BRASIL, 2007, s/p).

Mas só em 2008 que é feita uma política nacional de EE em uma perspectiva da educação inclusiva. Esse documento foi de suma importância, pois ele enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional. É através dessa convenção que trata dos direitos das PCD e de seu protocolo facultativo. Até esse momento, só vimos que esses estudantes estavam tentando ser inseridos no âmbito educacional e, ao conseguir, buscam os seus direitos, que são concebidos diante da resolução do MEC - CNE/CEB art. 5º que institui as diretrizes operacionais para um AEE na educação básica.

O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (MEC, 2009, p.02).

O AEE afirma que precisa de um contraturno nas escolas, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Destacamos que é de suma importância a interlocução entre o professor-AEE-sala de aula regular.

Só no ano de 2012 foi elaborado um decreto nº 7.750, que realizou um “programa um computador por aluno” (PROUCA) como também o “regime especial de incentivo a computadores para uso educacional” (REICOM). Tal decreto teve como objetivo central promover uma inclusão digital nas escolas públicas e sem nenhum fim lucrativo, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.

A política Nacional da EE na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013). Essa lei visa melhorias dentro do sistema educacional em geral, pelo simples fato de favorecer o acesso também a sua permanência dentro das escolas, seja ele deficiente ou não.

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2013, s/p).

A Lei de nº 12.796 também se posiciona em seu Art.58 §2º quando defende que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2013).

Em 2015 foi realizado um novo conceito sobre uma PCD, que foi o conceito utilizado para nomear os ECD no nosso trabalho.

Por fim e a mais recente Lei brasileira de inclusão da Pessoa com deficiência - Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2017, p. 81), apresenta em seu art. 28, correspondente ao Direito à Educação, que o poder público e privado incube-se de criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e exercício de sua autonomia.

Na Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica (BRASIL, 2001) asseguram os direitos não só das PCD, mas também dos que apresentam síndromes, transtornos e superdotação, asseguram na sua organização dos sistemas de ensino e os seus atendimentos.

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2001, p. 11-12).

Diante de todas as leis e suas obrigatoriedades de inclusão, é notório ainda o preconceito, pois muitas pessoas ainda não aceitam a diferença. Por isso, muitas vezes tivemos que apelar para as leis, para que essas pessoas tivessem a garantia dos seus direitos e a sua igualdade na sociedade.

Pois por muito tempo essas pessoas foram excluídas, mortas, consideradas incapazes, por parte da sociedade. Então essas concepções não foram mudanças rápidas, e só a partir das leis é que garantiu-se os direitos das PCD. Mas, infelizmente, essas leis não acabam os olhares preconceituosos das pessoas, que julgam os PCD como incapacitados e “coitados”, concepções que estão completamente erradas, pois eles podem ter uma vida normal, mesmo diante das suas limitações.

É a partir deste discurso de escola para todos que surge a discussão de uma educação inclusiva, possível de se materializar na escola, mas para que isso ocorra é necessário, primeiramente, a escola cumprir essas prerrogativas como uma sociedade democrática na qual o respeito pelo outro e a equidade sejam princípios para uma escola inclusiva, logo alcançaremos uma educação inclusiva.

Para Rodrigues (2003), a EF não pode ficar imparcial ou neutra no processo de educação inclusiva. Ela pode se estabelecer como um auxiliar ou até mesmo um obstáculo adicional nessa situação, dependendo acima de tudo da maneira como for tratada durante as aulas.

Mas antes de falar do momento presente, é preciso abordar um pouco dessa disciplina também no viés histórico. Rechinelli et al (2008) destacam as diferentes abordagens que caracterizaram a disciplina no decorrer do tempo, relacionando-as à questão da inclusão.

Segundo Rechinelle et al (2008), durante as abordagens militarista e higienista, a EF facilitou muito para o processo de exclusão, isso porque, todos aqueles estudantes que não se encaixavam naqueles padrões de normalidade, ou seja, que tivessem alguma deficiência era proibido de participar das aulas.

Na abordagem tecnicista, a exclusão também era evidente nas aulas de EF, uma vez que, só eram mais valorizados, na aula, os que tinham mais habilidades.

É válido ressaltarmos que somente na abordagem desenvolvimentista é que surgem as nossas concepções a favor da inclusão. Esses autores ainda destacam outras abordagens que nortearam a inclusão, como por exemplo a construtivista, crítico-superadora e a sistêmica, que de maneira restrita, já abordavam em seus princípios uma proposta voltada a uma educação inclusiva.

A educação inclusiva pressupõe uma escola aberta para todos, ou seja, um ambiente em que todos aprendam juntos, independente das suas dificuldades, com isso percebemos que o ensino é quem deve se adaptar ao aluno e não o aluno a normas pré-estabelecidas.

Diante do contexto histórico, observamos que a EF já nasceu de uma visão em busca de rendimento e competição, com isso, quem não conseguia atingir a performance esperada ou quem não se encaixava no perfil físico determinado era excluído das aulas.

Segundo Brandão (1995, p.20), a EF, é uma ferramenta educacional de interação e cooperação, deve ser trabalhada a fim de atender a todos, bem como desenvolver atividades físicas, recreativas e psicomotoras que desenvolvam determinadas competências e habilidades.

Porém, nem todas as escolas e nem todos os professores estão preparados para receber ECD por vários motivos. Talvez a grande dificuldade nas aulas de EF está em atingir, ao mesmo tempo todos os alunos, e cada um deles, visto que não existem pessoas iguais. Portanto, a diversidade se torna ponto para não ocorrer o fracasso dentro da educação.

Com isso o docente se torna a ferramenta principal, ou seja, ele influencia diretamente no desenvolvimento dos estudantes e muitas vezes interfere na vida social de cada um. Nesse caso, o professor de EF deve ir além dos seus próprios conhecimentos, ensinar ao desconhecido, estimulando sempre a criatividade dos alunos, desafiando-se à resolução de problemas, com a cooperação no desenvolvimento de tarefas, criando uma ampla descoberta de movimentos. (IDE, 2003).

Para que isso ocorra, é necessário que o professor sempre busque os conhecimentos de novos métodos de ensino, assim como promova a inclusão

na escola e na sociedade. Machado e Braun (2006, p. 8), sobre os desafios pedagógicos no momento de inclusão, afirmam:

Um currículo na perspectiva da Educação Inclusiva considera que os conteúdos a serem trabalhados em classe não são apenas um fim em si, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas dos alunos. [...] Adaptações curriculares, portanto, envolvem determinar o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno.

Para Silva et al (2009), na prática pedagógica das aulas de EF podemos trabalhar de várias formas que contribuam para o processo de interação e inclusão das crianças com deficiência no contexto da sala de aula. Carmo (2002), porém, coloca que a escola encontra-se “nua” diante do processo de “inclusão escolar”, pois, apesar de ter se construído um discurso sobre a prática inclusiva, a realidade escolar e social pouco contribui para a efetivação dessa prática.

Diante disso, concluímos que a cada dia e aos poucos a inclusão vem ganhando mais espaço e as escolas devem proporcionar um ambiente mais adequado para atender as necessidades de todos os estudantes.

Ressaltamos ainda a relevância de conscientizar os professores de EF, para que façam uma reflexão sobre o desenvolvimento e adaptações de suas aulas, observando sua importância para o processo de inclusão dos ECD, assim estimulando a sua inclusão no contexto escolar e na vida.

Em síntese ao conhecer a história da deficiência ajuda-nos a entender as dificuldades que algumas PCD, tem em reconhecerem a diferença como algo passível de aceitação e respeito como observamos que ao longo da história da humanidade, as PCD têm recebido diversos tipos de tratamentos. Desde dos registros mais antigos dão conta que alguns povos simplesmente as exterminavam, outros, que as excluía ou segregavam do convívio social.

Atualmente, no Brasil recentemente vimos que estamos passando da fase da exclusão para a integração das PCD, visto que há um longo caminho ainda para haver a inclusão de fato na sociedade, como também dentro das escolas.

Acreditamos que a adequação do ambiente físico escolar e a promoção de adaptações funcionais num número maior de atividades poderá promover a equiparação das condições dos ECD com os demais no ambiente escolar, contribuindo para uma integração real, que segundo Amaral (1995) é aquela em que há efetivamente a eliminação de barreiras de acesso ao mundo físico, à

satisfação e às realizações pessoais e ao mundo das relações sociais, promovendo a igualdade das oportunidades.

CAPÍTULO 3

O LÚDICO COMO CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Neste capítulo, revelaremos as possibilidades teórico-metodológicas para as aulas de EF, utilizando a ludicidade como estratégia para a inclusão dos ECD. Em uma sequência lógica de pensamento, iniciaremos explicitando a questão da acessibilidade e a permanência para a inclusão desses estudantes dentro das aulas de EF na Rede Municipal da Cidade do Recife. Em seguida, adentraremos sobre a compreensão da ludicidade como uma possibilidade na prática pedagógica para as aulas de EF inclusivas.

3.1 ACESSIBILIDADE PARA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Neste tópico trataremos da inclusão dentro das aulas de EF, que são o lócus do nosso estudo, e também da acessibilidade que esses estudantes têm para estarem incluídos nas aulas de EF.

Ao considerar este percurso histórico tratado no estudo, sob a ótica pedagógica, a educação para os ECD tem avançado lentamente, em níveis materiais, intelectuais e sociais. Um exemplo disso é a política de inclusão para essas crianças no Brasil, que parece abrir, tardiamente, espaço para estudantes que estavam excluídos do contexto escolar.

Adentrando no contexto escolar, vimos a necessidade de tratar das suas legislações antes de entender a sua relação como instituição, na qual possui normas e estatutos e as organizam diante deles, pois a escola é vista pela sociedade como uma instituição de suma importância para a formação humana, através dos seus conhecimentos e escritas.

Portanto, inicialmente é interessante compreendermos alguns elementos conceituais acerca de políticas educacionais e curriculares.

A políticas públicas giram em torno das necessidades de ações que procuram suprir demandas sociais, sendo uma delas a política educacional, pois

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que a sociedade estabelece para si própria, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política, entendida aqui como um programa de ação (AZEVEDO, 1997, p.59).

Dentro da política educacional, há uma dimensão da política curricular, que pode ser compreendida como (PACHECO, 2000, p.140) “[...] expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem”.

O currículo, num sentido geral, é a dimensão cognitiva e cultural do ensino, ou seja, seus conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores. Porém nunca poderá afastar-se de sua dimensão política, expressando sempre conflitos, contradições, rejeição, consentimentos, mediação e negociação diante das relações de poder (SOUZA JÚNIOR, p.27, 2014).

A política dos ciclos de aprendizagem representa um projeto histórico de uma base socialista, que apresenta proposta de educação referenciada nos princípios de inclusão, igualdade, autonomia, integridade e diversidade.

Segundo Souza Júnior (2014), os professores deveriam ter como base a reorganização do tempo, do espaço e da prática pedagógica, dentro de um processo contínuo, e sempre respeitando as diferenças de tempo que os estudantes têm para aprender. Nos ciclos, os professores têm a possibilidade de repensar o ensino, redimensionando as organizações das escolas, ou seja, o ciclo de aprendizagem requer mudanças estruturais e políticas, que permitam que cada aluno aprenda no seu tempo.

O coletivo de professores de EF da Rede de educação Municipal do Recife (2005) reconhece que o trabalho dos professores deve estar voltado para a aprendizagem de regras e convívios, para a construção dos vínculos sociais, valores éticos e para a garantia de todos os direitos, no objetivo de construir uma formação transformadora e emancipatória.

Reconhecemos a EF como uma prática pedagógica que possibilita sintetizar e sistematizar representações do mundo no que concerne à produção histórica e social de algumas das dimensões, elaborações, manifestações da cultura humana, em contextos específicos, tais como: jogos, esportes, ginásticas, lutas e dança. Dispondo da sua intencionalidade, o ser humano, em interação com os outros e com a natureza, produz, expressa e incorpora essa cultura em forma de signos, ideias, conceitos e ações nas quais interpenetram

dialeticamente as intenções dos próprios homens e a realidade social (DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE, 2005, p.223).

No que diz respeito a EF a partir dos documentos e da política educacional, houve alguns avanços em relação à realidade do município de Recife, afirma Souza Junior (2010).

Diante desses avanços da EF na rede, ao aproximarmos da inclusão dos ECD, tivemos uma inquietação, o que seria melhor para os ECD, inclusão ou integração? Segundo Montan (2003), a indiferença entre o processo de integração e de inclusão escolar é a prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Muitas escolas, no entanto, continuam mantendo-o ao defender somente a inclusão.

Esse debate gera diversas polêmicas, em relação a duas áreas: a corporação de professores e a outra dos profissionais da área de saúde que atuam no atendimento de PCD – os paramédicos e outros que atuam clinicamente com crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social.

A inclusão também atinge pais e toda a sociedade que adotam paradigmas tradicionais de assistência aos seus estudantes; afeta, e muito, os professores da educação especial, temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino; e envolve grupos de pesquisa das universidades. (MANTOAN, 2002; DORÉ; WAGNER; BRUNET, 1996)

Os professores do ensino regular consideram-se inaptos para lidar com as diferenças na sala de aula, especialmente atender os ECD.

Há também um movimento de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos (MATOAN, 2013, p. 15).

Essas duas palavras – integração e inclusão- apesar de ter significados parecidos, são empregadas para expressar situações diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Destacamos esses termos porque é necessário dar ênfase aos mesmos, visto que já está bem claro e definido diante do capítulo 2.3. O processo de integração escolar, tem sido compreendido de diversas maneiras.

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2013, p. 15).

Na integração escolar, o estudante tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

Por isso, o processo de integração ocorre dentro de um sistema educacional que oferece ao aluno transitar no sistema escolar, ou seja, dentro das escolas comuns há também salas específicas para os ECD, como por exemplo, sala de recurso, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, sistema de serviços educacionais segregados.

Quanto à inclusão, (MANTOAN, 2006, p.19) “não questiona somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também contrapõe o conceito de integração”. A inclusão é uma inserção escolar de forma completa e sistêmica, uma vez na inclusão todos os estudantes, sem exceção, devem frequentar a sala de aula do ensino regular, na qual tem seus pontos positivos e negativos que vão ser discutidos mais na frente.

Conforme Mantoan (2013) o objetivo da integração é inserir um estudante, ou um grupo de estudantes que já foram excluídos, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em função dessa necessidade.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 1999).

Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, do reforço escolar, das salas de aceleração.

A distinção entre integração e inclusão é um bom caminho para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os estudantes, em diferentes níveis.

A intenção desse estudo é ressaltar o que é típico de uma escola em que todos os estudantes tenham os seus direitos e sejam todos bem-vindos, indiscriminadamente.

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem ao menos garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada estudante atingir. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber os estudantes, impomos a uma capacidade de aprender, de acordo com as suas características pessoais.

[...] infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores (MANTOAN, 2013, p.30).

A base de tudo, está no princípio democrático da educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os estudantes, e não apenas em alguns deles.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns estudantes não são apenas deles, mas são resultados do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Aproximando para a EF, enquanto componente curricular do sistema educacional básico, que tem por finalidade a construção do conhecimento, e o respeito pelo o corpo e os seus movimentos, havendo múltiplas dimensões no contexto social, cultural e histórico.

Segundo Coletivo de Autores (1992) e Brasil (1998), para que isso seja possível, o docente fica encarregado de realizar um planejamento no qual todos

devem participar, assim, adaptando as atividades quando necessário e realizar diferentes formas para estimular a potencialidade dos estudantes.

A EF na escola também contribui para a formação do cidadão, ou seja, através da execução das práticas corporais espera-se que o aluno desenvolva atitudes de respeito, dignidade e solidariedade (BRASIL, 1998).

Visto isso, a EF não pode ficar fora deste movimento de Educação inclusiva, pois baseia-se na concepção de uma educação de qualidade para todos e o respeito à diversidade - a qual vivemos atualmente e sabemos que a legislação é explícita no que concerne à sua obrigatoriedade em acolher e matricular todos os estudantes, sem nenhuma restrição, independente das suas diferenças. Chicon (2005) aborda que a EF deve

respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural (p.2).

Ao olhar o contexto atual no que envolve uma escola inclusiva, não podemos pensar em inclusão de ECD nas aulas de EF sem considerar um processo de ensino-aprendizagem que busque oferecer as mesmas oportunidades de experiência, vivência e participação. Assim como não podemos conceber, dentro deste mesmo processo, um distanciamento na relação entre professor e estudante.

Diante disso, percebemos que todos devem estar incluídos e não apenas inseridos nas classes regulares. Para Sasaki (2005, p. 40),

conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir papéis na sociedade.

Em contrapartida, não é suficiente apenas inserir, ou seja, só matricular esses estudantes no ensino regular, é mais do que isso, é preciso atender todas as necessidades educacionais desde a acessibilidade em todos os âmbitos, como também as condições efetivas fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento dos ECD. Portanto é necessário que além de assegurar a matrícula dos alunos, é imprescindível também garantir a sua permanência, sem perder de vista os seus procedimentos pedagógicos e a qualidade.

Os indivíduos são pessoas de direitos à educação, independentemente de suas limitações e deficiência; sabendo disso, a educação deve ser conduzida no sentido de atender suas necessidades físicas, sociais, educacionais. Sendo assim, é de suma importância o conhecimento das PCD e suas particularidades, para que o ensino tenha possibilidade de ser efetivo.

Contudo, diante de algumas leituras realizadas para a construção dessa pesquisa, observamos muito as dificuldades dos professores com relação a um fato de suma importância, que é a questão da acessibilidade nas instituições, relacionada tanto aos recursos educacionais, como à infraestrutura. Estes são pontos cruciais para favorecer a inclusão dos ECD, inclusive no ambiente das práticas nas aulas de EF, pois pensar a EF escolar é também refletir sobre as potencialidades e possibilidades de movimento de cada aluno, sem priorizar pela sua deficiência ou limitações de outros estudantes, é também permitir a relação com o corpo e o movimento, como também os contextos sociais, culturais e históricos.

O que queremos salientar aqui é o radicalismo da integração e o da inclusão, visto que um não exclui o outro. O que de fato percebemos é que não há inclusão de uma hora para outra, é necessário que haja integração para uma adaptação em todo o sistema educacional para, em seguida, haver a inclusão de todos.

Para que ocorra a inclusão dentro das escolas, se faz necessário compreender a relação da acessibilidade para os ECD, que está assegurada através da Lei regulamentada em 19 de novembro de 2000, nº 10.098, como a

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias (BRASIL, 2000, p. 01).

A acessibilidade tratada nesse estudo está ligada à presença de estrutura física específica da escola, como os locais e equipamentos adaptados e presença de sinais sonoros e visuais, quando necessário. Também está relacionada aos conteúdos tratados na EF, trazendo suas estratégias para que houvesse a participação de todos os estudantes. Nessa linha, Silva (2006) coloca que

O conceito de acessibilidade deve ser respeitado em todas as áreas da sociedade, e a eliminação de barreiras arquitetônicas deve ser um compromisso de arquitetos, profissionais e autoridades responsáveis pela melhoria da qualidade de vida e bem-estar do povo. As pessoas com alguma limitação ou deficiência devem ter liberdade de ir e vir (2006, p.26).

Atualmente, o termo acessibilidade tem sido expandido e associado à qualidade de vida das pessoas. As questões relacionadas à acessibilidade podem possuir várias definições, podem ser conceituadas como uma possibilidade e condição de alcance para a utilização de algo com segurança e autonomia dos espaços mobiliados e dos equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes públicos, do meio de comunicação (TAVARES, 2002).

Raia (1997) compreende a acessibilidade como uma forma de esforço das pessoas para ultrapassar uma separação espacial objetivando e exercendo suas atividades cotidianas. De acordo com Brasil (2007), acessibilidade apresenta o sentido de se locomover para atingir um destino determinado, 'diante das suas capacidades individuais', ou seja, realizar qualquer movimentação ou deslocamento com seus próprios meios, com total autonomia e com condições seguras. Diante desses conceitos expostos, observa-se que o sentido de acessibilidade está relacionado, antes de tudo, a uma medida de inclusão social.

Para dar conta do nosso objeto de estudo, precisamos compreender a acessibilidade curricular como sinônimo de flexibilização do acesso à informação e interação dos estudantes que possuam alguma necessidade no que se refere aos mecanismos de aprendizagem (GUIA,1999). Com isso, ela passa a ser entendida como um meio disponível para cada estudante, para que se respeite suas necessidades e preferências.

A acessibilidade não se deve restringir apenas às adaptações das barreiras pedagógicas, mas sim à retirada de obstáculos que estão vinculados efetivamente à qualidade de vida das PCD. Ela vem com uma proposta de acesso a informações ou interações dos usuários com deficiência. É sempre necessário buscar meios para que os ECD possam perceber, entender, interagir e aprender de maneira satisfatória com os recursos pedagogicamente oferecidos.

De acordo com as Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade (ABNT/NBR – 9050/2004), “acessibilidade é a possibilidade e condição de

alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.

Em uma instituição, a infraestrutura que atenda às necessidades dos alunos, nos níveis físico e material, interfere na chegada e permanência dos ECD à instituição. Deve-se existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso de ECD às áreas administrativas de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas e demais ambientes pedagógicos. Todos esses ambientes devem ser acessíveis (ABNT 9050/2004. p. 87).

Todos os elementos do mobiliário interno devem ser acessíveis, garantindo-se as áreas de aproximação e manobra e as faixas de alcance manual, visual e auditivo (ABNT 9050/2004. p.87).

Nas salas de aula, quando houver mesas individuais para alunos, pelo menos 1% do total de mesas, com no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a P.C.R (ABNT 9050/2004. p.87).

Sabe-se que por lei todas as escolas devem estar adequadas às necessidades de qualquer estudante, porém, como alguns estudantes precisam de algumas adequações mais específicas, que são representadas pela minoria, esse problema ainda persiste (CID,2012). Portanto, mudar apenas rampas e banheiros não é o suficiente para os princípios de acessibilidade.

Diante do que já foi tratado, percebemos que para haver a inclusão é necessário que haja acessibilidade, que pode ser compreendida em quatro pontos: o primeiro, relacionado à infraestrutura, ao espaço físico que precisa ser adaptado para atender as necessidades de todos os estudantes; o segundo ponto é a questão da equipe pedagógica, como os professores, funcionários que precisam compreender as possibilidades desejosas e desafiadoras e que trazem a inclusão; e um outro ponto é a relação familiar, o ECD e a sociedade, que deve perceber as diferenças de cada pessoa e que estas são inerentes à condição humana, portanto cabe à escola educar cidadãos preparados para conviver com diferenças. O último ponto, diz respeito à acessibilidade pedagógica, já que não é possível atender às necessidades de um ECD sem meios didáticos apropriados, pois todas as propostas educativas que poderão ser decididas e implementadas devem sempre partir do currículo comum da escola regular e das

necessidades de todos os estudantes, visto que a EF na Rede Municipal do Recife está inserida na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, e juntamente com outras áreas e componentes dos currículos. De acordo com Souza Júnior et. al. (2014),

[...] a EF está organizada a partir da noção de competências e em ciclos de aprendizagem, procurando reinventar a escola e suas práticas, na perspectiva de construir uma educação radicalmente democrática fundamentada na qualidade social, reconhecendo a cultura de movimento como seu objeto de sua inserção na educação básica. (p.23)

O professor de EF pode incentivar trabalhos com notícias sobre temas relacionados à atualidade. Nesse sentido, Junior e Silva (2008) afirmam que

A aula de Educação Física na escola é um espaço muito importante de circulação de significações referentes à cultura corporal, ou seja, às manifestações humanas construídas historicamente por diferentes grupos sociais – jogos, lutas, esportes, danças, ginástica, dentre outros. O professor atento ao conjunto de signos atribuídos a tais práticas, que reconheça a aula de Educação Física como uma prática social, pode possibilitar aos alunos o acesso à complexidade que envolve os temas trabalhados, e sua ação pedagógica será direcionada à constante tensão entre o conhecimento prévio dos alunos e o conhecimento sistematizado. (s/p)

Portanto, ao compreender os espaços e a forma com que essas aulas podem acontecer, facilita o trabalho do educador e a aprendizagem do estudante. Acerca disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mencionam o seguinte:

Sabe-se que na realidade das escolas brasileiras os espaços disponíveis para a prática e a aprendizagem de jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas não apresentam a adequação e a qualidade necessária. Alterar esse quadro implica numa conjugação de esforços de comunidade e poderes Públicos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, p. 86)

Por isso, Darido (2007) alerta para os problemas de muitas escolas e aponta soluções encontradas por algumas instituições para tentar reverter essa realidade.

É preciso lembrar que muitas escolas brasileiras em virtude de muitos fatores (condições climáticas, organização curricular, condições de espaço, material e outros), optam por oferecer a disciplina em período alternado ao das demais, disciplinas. (...) Cabe à escola e ao professor de educação física, de acordo com a realidade em que atua ponderar sobre as melhores condições de ofertar a disciplina (DARIDO, 2007, p.20).

Os governantes devem olhar a educação com mais compromisso, por ser fundamental na formação do cidadão, pois quem consegue estudar em espaços estruturados, tende a conseguir desenvolver-se de forma mais humana e saudável, com possibilidades de mudar a sua realidade. Porém, enquanto isso não acontece, existem maneiras de explorar os espaços adaptados em uma aula de EF, e sempre que possível, realizar palestras, oficinas, aulas em outros ambientes (como praças, praias etc.). É necessário explorar esses espaços, para que de alguma forma os estudantes tenham a vivência da cultura corporal.

Dentro da EF observa-se diversos desafios para que os professores não consigam concretizar as suas ações, dentre os quais destacamos o espaço físico como principal barreira frente à inclusão. Para que a EF possa incluir os ECD em suas aulas, é necessário

[...] além de adaptar os conteúdos, objetivos, métodos, será necessária a adoção de uma nova perspectiva educacional que se comprometa com a construção de uma sociedade inclusiva (CHICON, 2005, p.8).

É necessário modificar a estrutura da instituição, adaptar o tempo destinado à prática e o próprio conteúdo da EF, sendo importantes a modificação e a escolha para a utilização dos instrumentos que o professor precisa levar em consideração durante o seu planejamento pedagógico (COSTA; SOUZA, 2004; SILVA et al., 2006).

Fica claro que as instituições educacionais não acompanharam o crescimento da demanda de estudantes que todos os anos entram no sistema educacional, nos mais variados segmentos e, assim, as escolas passam a dispor de menos espaço físico adequado para a realização das aulas, pois tanto os professores como os estudantes realizam suas atividades físicas em locais improvisados.

As atuais estruturas da maior parte das escolas isolam os professores e eliminam as possibilidades de uma tomada de decisões democráticas e de relações sociais positivas. As relações entre os administradores escolares e o corpo docente com frequência representam os aspectos mais prejudiciais da divisão do trabalho, a divisão entre concepção e execução. Tal modelo administrativo é ruim para professores e também alunos (GIROUX, 1997, p. 41).

MOREIRA (2006) afirma que o professor de EF além de buscar fazer a interdisciplinaridade com as demais disciplinas deve sempre buscar estar atualizado em relação aos recursos tecnológicos em seu planejamento, até

porque não podemos negar que vivemos na era digital. Ele também afirma que a ação do professor e o seu planejamento deverão ser recheados de artifícios para que tenha uma aula bem construtiva e interativa. Nesse sentido, cabe ao professor utilizar todos os meios possíveis e imagináveis para conduzir sua aula. Entende-se que é uma obrigação do professor conhecer, entender, refletir e utilizar-se de todos os recursos para tornar sua aula em um espaço de conhecimento em prol do crescimento coletivo.

Dessa forma, o planejamento deve ocorrer de forma adequada e satisfatória, exigindo por parte do professor uma reflexão crítica e contínua sobre a realidade educacional, possibilitando significar a atuação e relação com o processo de ensino e aprendizagem. (MOREIRA, 2006, p. 20)

Espera-se da EF inclusiva uma aula aberta à diversidade e que comporte todos os seus alunos, desenvolvendo um espaço de interação e aprendizado das diferenças. (SOARES, 1996; OLIVEIRA, 2002; HUNGER, SQUARCINI, PEREIRA, 2004; DARIDO, SANCHES NETO, 2005)

Atualmente a EF, diante das unidades temáticas para o objeto de conhecimento tratado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diante de diversos conteúdos, os jogos são vistos pelos docentes da área como aquele que tem uma maior flexibilidade nos planejamentos dos conteúdos, permitindo a possibilidade de uma maior participação e a inclusão de todos os alunos.

A inclusão educacional já é uma realidade, não devemos negar que a proposta da educação inclusiva traz à tona o entendimento de novas concepções sobre os ECD e suas possibilidades. No que concerne a EF, atualmente obrigatória nos currículos escolares, esta também carrega uma história de segregação, na qual muitos ECD foram excluídos da participação das aulas pelo fato de não se enquadrarem aos padrões pré-determinados para a prática, onde só eram valorizados os mais fortes e os mais habilidosos.

A EF frente à inclusão escolar possibilita as atividades lúdicas com uma estratégia pedagógica para facilitar a inclusão dos ECD nas aulas de EF. Diante disso, adentraremos no próximo tópico sobre a compreensão da ludicidade como uma possibilidade na prática pedagógica para as aulas de EF inclusivas.

3.2 POSSIBILIDADES LÚDICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AULAS INCLUSIVAS

Ao tratar do contexto histórico das PCD visando a inclusão dentro da sociedade e a garantia de permanência nas escolas nas aulas de EF, iremos nesse capítulo, resgatar teórico-metodologicamente o Lúdico como uma estratégia para a prática pedagógica inclusiva, através de jogos e brincadeiras, como também conteúdo a ser trabalhado nas aulas de EF, visto que é um direito as crianças.

A partir do trabalho realizado com o coletivo de professores de EF da Rede Municipal da Cidade do Recife (2005), o componente curricular EF fundamentou-se nos eixos temáticos da cultura de movimento, e um desses eixos foi conteúdo é o jogo, o qual eles trazem como elemento lúdico e simbólico.

Ao olhar os documentos oficiais da política de ensino da Rede Municipal do Recife (2015), a ludicidade é adotada como uma ótica de direito às crianças que devem ser “respeitadas em suas especificidades, e com a garantia do atendimento às suas necessidades básicas, à educação e à ludicidade” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 121). Com isso, a ludicidade se aproxima, na Rede Municipal de Recife, através de jogos e brincadeiras ora como componente curricular da EF, ora como estratégia para ensinar outros conteúdos, visto também como direito das crianças que são tratados como objetivo de aprendizagem e/ou conteúdo/saberes.

Nessa etapa dos anos finais da Educação Básica, a brincadeira é coisa séria, se constituindo não como um apoio às atividades a serem desenvolvidas com as crianças, mas como atividade por excelência, ou seja, é importante garantir o tempo e o espaço da brincadeira e dos jogos.

O jogo, que é tratado na Rede de Recife, vem sendo influenciado fortemente a partir de Huizinga. Para este autor, o jogo é criador de cultura.

Todo jogo é limitado no tempo, não tem contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e contém seu fim em sua própria realização. Caracteriza-se, além disso, pela consciência de se tratar de uma atividade agradável que proporciona um relaxamento das tensões da vida cotidiana. (1996, p.226)

Huizinga (1996) relata que a presença da ludicidade na história humana é ascendente, pois o autor acredita que antes mesmo de sermos “*homo sapiens*” já éramos “*homo ludens*”, portanto desde que existimos, somos seres lúdicos. Huizinga (1996, p.3) afirma que “seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar ‘jogo’ toda e qualquer atividade humana”, ou seja, a ludicidade faz parte da história do homem, sendo um componente de sua identidade, história e cultura. Os jogos e as brincadeiras fazem parte da história do homem desde seus primórdios.

Ao estudar o contexto da humanidade, percebe-se também um resgate com relação aos estudos sobre ludicidade, visto que os jogos e as brincadeiras não são naturais ao ser humano e sim desenvolvido entre eles.

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Percebemos que a partir de Huizinga (1996, p. 03) o jogo surgiu muito antes da cultura, pois “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”.

Sendo assim, para compreender sobre o Lúdico, é necessário entender a origem dessa palavra, que vem do Latim *Ludus* e significa jogo. (HOUAISS, 2009)

Muitos autores apontam o jogo como sinônimo de lúdico, porém não iremos restringir o lúdico/ludicidade somente como sinônimo de jogo. Nesse sentido encontramos apoio em Marcellino (2009), ao afirmar que não compreende o lúdico de maneira isolada, enquanto atividades específicas, como jogo ou a brincadeira, mas como produto, processo, conteúdo e forma da cultura historicamente situada. Huizinga o conceitua como:

Atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse mental, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, p.13-14, 2000).

Schiller (1990) apresenta, em sua concepção, o jogo e a Ludicidade como diferentes. O jogo é uma possibilidade de experimentação do Lúdico, mas que ainda assim conserva muito das características e princípios da Ludicidade, pois o homem busca a sua plenitude, visando a possibilidade da criatividade, da socialização.

Na experiência proporcionada pelo Lúdico, nos libertamos da competição e resgatamos

A oportunidade de encontrar-se de frente a si próprio, reconhecendo e demonstrando seus sentimentos, emoções e destituindo-se, ao mesmo tempo, dos modelos pelos quais as regras impostas pela sociedade pretendem enquadrá-lo (ROMERA, 2009, p. 100).

Podemos constatar isso ao olhar para o conceito de jogo trazido acima por Huizinga (2000), quando ele afirma que o jogo é exterior à vida habitual de tal maneira que é capaz de absorver o jogador intensamente e desligá-lo de interesses materiais. Estas características da ludicidade não se restringem apenas como sinônimo de jogo, porém, não se pode negar que alguns autores, que foram apresentados, mantêm estreita relação sobre o jogo, em decorrência dos princípios lúdicos. Com isso, para Santin, o mundo Lúdico

Não está em algum lugar, não é uma instituição (...). Entretanto, ele pode acontecer a qualquer momento, a qualquer hora, em qualquer circunstância e em qualquer lugar desde que, simplesmente, alguém decida querer brincar" (SANTIN, p. 53, 2001).

Ou seja, o mundo da Ludicidade não está em algum lugar no qual podemos tocar, mas está em todos os lugares, dependendo da nossa vontade de querer nos divertir; ela surge da nossa imaginação e, por isso, é exterior à vida habitual, pois é o mundo imaginário capaz de nos absorver intensamente.

(...) o jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. A atitude do jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. E é esse aspecto de envolvimento emocional que torna o jogo uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de

vibração e euforia. A situação do jogo mobiliza os esquemas mentais: sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. O jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva; motora e cognitiva (RIZZI; HAYDT, 2001, p.11).

Podemos destacar, nessa vontade de querer brincar, apenas o desejo pela diversão e o prazer da vivência em si. Nesse sentido, em sua forma originária, a Ludicidade não visa interesses materiais. O interesse dela, o fim da vivência é a própria vivência e o prazer inserido nela, pois “O Lúdico seria aquela dimensão vivenciada de quando se pratica alguma atividade enquanto diversão.” (SANTIN, p. 23, 2011).

Ao brincar, qualquer pessoa interage, aprende e socializa, respeita regras e ganha autonomia, assim o aprendizado se torna proveitoso e divertido. Diante desses autores, percebemos que as crianças conseguem criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir e aprender. Segundo Freire (1997, p. 16)

O brincar é a essência de pensamento lúdico, a característica das atividades executadas na nossa infância. É uma atividade espontânea, livre, prazerosa e que é acessível a qualquer pessoa, independente da faixa etária, credo religioso, classe social ou condição econômica.

Durante a infância, os jogos e as brincadeiras são essenciais para o processo de desenvolvimento das crianças, pois desde muito cedo a criança é estimulada a brincar com objetos e jogos com inúmeras finalidades, seja se distrair, ou aprender algo. Independentemente da situação que isso ocorra, os jogos e brincadeiras fazem parte do aprendizado dentro do universo infantil.

Desse modo, Vygotsky (2003) pontua que o lúdico está presente na forma de jogos e brincadeiras em todas as culturas, sendo praticados por adultos e crianças, ao longo do tempo, constituindo-se como uma característica essencial para a vida do ser humano que realiza as mais variadas formas de atividades.

Sendo uma necessidade natural da infância, percebemos que os jogos e as brincadeiras estão ficando em segundo plano, seja por parte da família, pois a maioria dos brasileiros tem a necessidade de trabalhar fora de casa e não tem tempo suficiente para brincar com os filhos, deixando de levá-los a parques, espaços que tenham entretenimento e lazer. Por parte do social, é

diante da tamanha violência urbana que faz com que as crianças fiquem cada vez mais dentro de suas casas, limitando-as ainda mais a programas de televisão e jogos eletrônicos. E, por último, é por parte do plano escolar que inúmeras vezes o docente é obrigado a seguir e cumprir programas de ensino que prejudicam o tempo que a criança tem para brincar, e no que diz respeito ao cumprimento das normas e objetivos escolares, as necessidades das crianças não são levadas em consideração.

Com isso, compreendemos que os jogos e as brincadeiras podem e devem fazer parte dos conteúdos curriculares durante a vida escolar, pois nesse período os estudantes têm a possibilidade de vivenciar várias oportunidades de aprender de forma divertida.

Perante essa perspectiva, o brincar e jogar tornam-se facilitadores no processo de inclusão, o que ocorre a partir do momento em que a criança que joga/brinca, consegue expor seus saberes e emoções.

[...] o jogo possui grande relevância em função de viabilizar condições para o aprendizado e entre estas se destaca um aspecto fundamental que é a socialização, onde através das quais os indivíduos constroem seu leque de conhecimentos mediados pelas relações que estabelecem com o meio (SOARES, 2010, p. 3).

A ludicidade é a forma de o ser humano aprender e se desenvolver, de se apropriar da cultura de forma livre e prazerosa, para que naturalmente desperte o seu interesse.

Diante disso, Valle (2008, p.10) destaca que

Ludicidade é envolver-se numa atividade, utilizando objetos, em geral brinquedos, que trazem prazer à criança. Neste contexto, o papel do professor seria ajudar o aluno a aprender novos conteúdos com o uso de estratégias e atividades prazerosas. O brincar é uma ação que está presente em todos os períodos do desenvolvimento. Os objetos que despertam o interesse lúdico mudam dependendo da fase em que o ser humano se encontra.

À frente desse pensamento, podemos dizer que o brincar é capaz de estimular o despertar dos professores. São propostas as atividades sem que a brincadeira a ser desenvolvida tenha como interesse não somente o brincar por brincar, mas o aprender através de brincadeiras.

Portanto percebemos que a ludicidade são atividades de caráter livre, para que um jogo seja considerado lúdico, a criança precisa escolher se para

ela vai ter princípios lúdicos ou não. Porém, a ludicidade não se limita aos jogos, brincadeiras e aos brinquedos, a ludicidade é um fenômeno em que há também relações com atividades livres e prazerosas; há gratuidade, plenitude, tensão podendo ser realizada em grupo ou individualmente.

O jogo, a brincadeira e o brinquedo são resultados do meio social e cultural em que o estudante está inserido, portanto

Toda a sociedade pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções (BROUGÈRE, 2010, p. 41).

Assim, a brincadeira pode proporcionar momentos de socialização entre outras crianças e adultos, como também proporciona momentos de relação com a cultura e as práticas sociais.

Então, pensar em uma ação inclusiva no contexto educativo é pensar na construção de um projeto político pedagógico inclusivo, também, da escola. Tal projeto deve acontecer de forma conjunta com os professores - como sujeitos centrais da prática educativa na escola -, pois estes decidem o que ensinar, porque ensinar, como ensinar e para que ensinar, e passam a ser personagens de destaque em inúmeras pesquisas sobre a inclusão escolar de ECD.

A prática pedagógica pautada em situações lúdicas traz enorme prazer e alegria aos estudantes, promovendo, assim, o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, psicomotor e o desenvolvimento da imaginação, que é fundamental para a criatividade. Freire (1997, p. 46) explica que

A criança faz uso da imaginação, vive e encarna um sem número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento. Ou seja, no brinquedo simbólico a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do indivíduo possam se expressar de forma cada vez mais compreensível no universo social. A prática social não interrompe, contudo, esse jogo de idas e vindas da

ação e da representação, pelo contrário, sofisticada cada vez mais as representações que o sujeito faz do mundo.

Visto que a criatividade durante as aulas possibilita aos alunos uma escolha das atividades, promovendo prazer ao desenvolver determinado jogo. Os estudantes, então, se tornam sensíveis no que diz respeito às regras em relação à quantidade de participantes, da idade, do sexo e da capacidade física, motora e mental dos ECD.

Durante a prática pedagógica, o professor de EF tem uma maior facilidade de promover a construção do conhecimento e da aprendizagem através da ludicidade, capazes de atender às necessidades criativas e sociais dos ECD. Conforme Aguiar (1998, p.36), a Ludicidade

[...] é reconhecida como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, além de trabalhar estas habilidades na criança, ajudará no desenvolvimento da criatividade, na inteligência verbal-linguística, coordenação motora, dentre outras.

Assim sendo, consideramos que nas aulas de EF, no ambiente escolar, a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os ECD tenham mais um meio para assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida.

Os professores utilizam o lúdico em diversas atividades em sala de aula e o brincar/jogar devem estar incorporados como conteúdo ou como estratégia para alcançar um fim, então não deve ser visto só como recreação, mas sim como um meio para que ocorra a oportunidade de interação.

Para Kishimoto (2002), a ludicidade ajuda na promoção de aprendizagem significativa quando os professores desenvolvem o conteúdo a partir de atividades que levem às crianças a aprenderem.

Portanto, a ludicidade não deve ser vista apenas em função da diversão, ela também tem importância com a relação ao processo de ensino-aprendizagem. Para Brougère (2002), os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte da infância em que a realidade e a imaginação (faz-de-conta) andam juntos. O estudante, ao brincar e jogar, coloca na ação seus sentimentos e emoções.

Ao se colocar em estado lúdico, o estudante desenvolve a capacidade de simbolização. Consequentemente, a brincadeira se torna um estímulo

durante a aprendizagem que leva à espontaneidade. Por meio dos jogos e das brincadeiras, os estudantes têm a oportunidade de se conhecer e constituir-se socialmente (VIGOTSKY, 1998).

A partir dessas compreensões sobre a ludicidade, consideramos os jogos e as brincadeiras como uma parte que pode integrar a prática educativa.

No que diz respeito ao trato teórico-metodológico do Lúdico para ECD, diversos autores concordam que é por meio da cultura lúdica que os estudantes solucionam os problemas que lhe são apresentados, por meio da apropriação dos primeiros conceitos e significados do “mundo imaginário” para o mundo concreto que é organizado por uma ordem. Nesse sentido, o estudante cresce e se desenvolve, através das diversas relações sociais de aprendizagem, trabalho e jogo mediante uma organização criada pela cultura lúdica. (BRUNER, 1986; ELKONIN, 2009; CHATEAU, 1987; KISHIMOTO, 2003)

Nesse sentido, o estudante cresce e se desenvolve, tornando-se homem através das diversas relações sociais de aprendizagem, trabalho e jogo, mediante uma organização criada pela cultura lúdica. Ademais, Elkonin (2009) vai além e afirma que o maior modo de afirmação do desenvolvimento da cultura da criança é “no e pelo jogo”. Em outras palavras, o jogo não é um mundo totalmente paralelo de invenção, mas aquele que permite um significado ao papel dos estudantes dentro da sociedade.

Como já mencionamos, o jogo é como uma ponte para o desenvolvimento de manifestações culturais dos ECD, que vem sendo inserido nas propostas das escolas para facilitar o processo de inclusão dos estudantes. Esse assunto está sendo bastante discutido por muitos professores de EF, que têm como base a ludicidade.

Para Vygotsky (1989), o aprendizado procura sempre envolver a interação social e por meio dos jogos e brincadeiras, os estudantes têm a possibilidade de agir em uma esfera além do real, de construir algo que não se apresenta de forma concreta naquele momento. As crianças compreendem e interpretam o mundo enquanto brincam e a brincadeira acaba se tornando um facilitador para o seu desenvolvimento e para as suas capacidades cognitivas.

O sentido verdadeiro de uma aula de EF com base na ludicidade só estará garantido se o professor estiver preparado para executá-lo. Nada acontece se o mesmo não tiver conhecimento sobre os fundamentos essenciais da

ludicidade, circunstâncias suficientes para transmitir o conhecimento e a disponibilidade para realizar as aulas com base nas ações lúdicas.

Neste sentido, Kishimoto (1994, p.49) afirma:

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.

Ao aproximarmos dos jogos, a partir do lúdico, vimos que é uma atividade que envolve diferentes esferas de desenvolvimento humano, como a criatividade, imaginação, expressão. Conforme Huizinga, o jogo é

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2000 p.33).

Sendo assim, o lúdico se torna uma atividade de suma importância para qualquer estudante, isso se transforma em um instrumento educativo para subsidiar o processo de ensino aprendizagem. Segundo Santos:

Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através da atividade lúdica, a criança cria conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio saber (1998, p. 20).

Conforme cita Kishimoto (2006), a função do educar faz com que o lúdico auxilie ao ECD a completar seus saberes, sua apreensão de mundo. A ludicidade possibilita que os conteúdos da EF sejam mais atrativos, facilitando a aprendizagem e a inclusão de todos os estudantes.

Mediante os documentos, sabe-se que a escola tem currículos e métodos a serem seguidos, e que são impostos no trabalho para que sejam realizados.

Visto que o professor é um dos maiores responsáveis na construção do conhecimento, portanto é necessário organizar o conhecimento no tempo pedagógico, para que haja uma aproximação entre o professor e alunos, no que diz respeito ao conhecimento.

Com isso, ao pensar nos conhecimentos, nos remetemos aos procedimentos que são previamente delineados, que podem ser pensados e adaptados de diversas formas, pois trata-se de organização das atividades, métodos, técnicas e objetivos. Esses procedimentos são realizados pelos professores que têm por finalidade facilitar a aprendizagem dos conteúdos pelos ECD.

Então, importa ter claro que os procedimentos são os recursos imediatos de ação que utilizamos para cumprir um fim intermediário (no nosso caso, a aprendizagem de alguma coisa), tendo em vista um fim político abrangente (no caso, a formação do cidadão) (LUCKESI, 1994, p.153).

Para que esses procedimentos ocorram, é importante ter a clareza da estratégia que será utilizada para alcançar um objetivo definido. Alguns procedimentos são bastante utilizados pelos professores, que são: debates, apresentação de seminários, estudo de textos, exposição oral, trabalho em grupo e oficinas. Todos esses meios são pensados para oportunizar uma aprendizagem mais efetiva de todos os estudantes, no entanto para o público alvo, aqui tratado nesse estudo, no caso, as ECD, são necessárias alterações em algumas estratégias para alcançar esses procedimentos.

Ao pensarmos em outras formas, podemos citar o universo lúdico, visto a possibilidade de vivências de experimentações, além de estimular diversas sensações agradáveis, possibilitando vivências sociais, culturais e históricas, e despertando a criatividade de cada ECD.

A utilização das atividades lúdicas como ferramenta pedagógica facilitadora do processo de ensino e aprendizagem dependerá exclusivamente do professor para a obtenção de resultados satisfatórios, sendo de extrema importância a mediação que busque auxiliar e propor situações de imaginação, criatividade, atividades desafiadoras, visando os avanços cognitivos de cada estudante.

Segundo Figueiredo (2017), as escolhas das estratégias de ensino com base no lúdico

[...] têm a possibilidade de trabalhar em melhores condições as manifestações culturais, de modo leve, espontâneo e criativo, pois estarão proporcionando um ambiente de resgate à socialização, cooperação e autoconhecimento, como também os elementos lúdicos da cultura (2017, p.71).

Outra vez, Figueiredo (2017) destaca a importância de compreendermos como se dá o lúdico no processo de ensino-aprendizagem:

[...] necessitamos perceber que em uma experiência com base no Lúdico não separa o processo do produto, eles são indissolúveis. Talvez seja esta a contribuição do Lúdico para a prática pedagógica, a potencialidade de contribuir literalmente com o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando-se o processo nas práticas construídas, estudante e professor, em trocas e experiências mais humanas. [...] Contudo, isso não significa dizer que a prática pedagógica com base no Lúdico não tem objetivo a ser alcançado, mas uma prática que procura resgatar relações humanas dos estudantes com eles mesmos, com o outro, com o mundo (2017, p.71).

Diante disso, percebemos que ao lançarmos mão da ludicidade durante o processo de ensino-aprendizagem, visto os seus princípios de alegria, prazer, diversão, imaginação, consideramos um forte recurso para inclusão dos ECD dentro das atividades.

Portanto, dentro de uma instituição é necessário buscar novas formas para trabalhar os conhecimentos, e novas estratégias para que os estudantes apresentem resultados e aprendam de forma prazerosa, visto que muitas vezes as escolas são conhecidas por se tornar algo obrigatório, monótono, e não acessível para todos e, conseqüentemente, isso desperta o desinteresse e o desprazer.

Outro fator importante para que aconteça a inclusão é o conhecimento do professor com relação aos seus estudantes, especificamente relacionado a deficiência de cada um – o tipo de deficiência, as suas preferências, seus costumes, e como lidar em determinadas situações. Esse trabalho deve ser feito junto com a família e toda a equipe pedagógica da instituição, o que implica em uma adaptação metodológica adequada, permitindo que os estudantes participem de forma segura das aulas de EF escolar (CIDADE e FREITAS, 2002; PEDRINELLI, 2002; SILVA et al., 2006).

Não é um trabalho individual para ocorrer a inclusão dos ECD, é necessário um trabalho em conjunto, escola-professor-estudante- família, assim conseguimos assegurar a sua permanência no contexto escolar e garantindo a acessibilidade física e os recursos necessários para que os alunos possam participar das aulas de EF, assim fazendo com que os outros estudantes tenham a possibilidade de aprender a conviver com a diferença.

Nesse contexto, destacamos também que a inclusão escolar é uma orientação que diz respeito à escola em sua totalidade, e não apenas ao professor na sala de aula (BAUMEL; CASTRO, 2002; SOUSA, 2002).

Lemos (2003) afirma que ao praticar algum esporte ou outras atividades físicas, o docente consegue proporcionar aos ECD a oportunidade de vivenciar seu corpo diferenciado, colocando-o em uma condição de igualdade com os demais, pois oportuniza a participação diante das adaptações necessárias.

Souza e Silva (2005) relatam em seus estudos que a acessibilidade humana é um dos maiores desafios da área educacional e conseqüentemente dos professores de EF. Durante a inclusão dos ECD nas aulas regulares, relatam o preconceito, a aceitação dos colegas, o entrosamento, o relacionamento, a rejeição, a discriminação, o medo que os alunos têm em se expor, a timidez e a vergonha são as principais dificuldades enfrentadas em seu cotidiano.

Com isso, vimos que os docentes desempenham um papel fundamental para esse processo de inclusão nas aulas de EF, sempre buscando meios e recursos para a participação dos alunos nas atividades propostas. Para que isso ocorra é necessário o professor procurar junto com a instituição uma formação continuada.

Portanto, para que haja essa boa integração no convívio entre professor e ECD é importante que o professor obtenha os conhecimentos básicos com relação ao seu aluno, como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou não, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas etc. Implica, também, que esse educador conheça os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: biológico (físicos, sensoriais, neurológicos); cognitivo; motor; interação social e afetivo emocional (CIDADE; FREITAS, 1997).

Para que ocorra esse conhecimento, é fundamental, que o professor siga algumas etapas. O processo deve iniciar com a análise preliminar do tipo de necessidade que o estudante possui, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, requerendo procedimentos específicos. Em segundo lugar, deve averiguar se o estudante possui diagnóstico médico, ou até mesmo se é acompanhado por uma equipe multiprofissional, desde fisioterapeuta, neurologista, psicólogo, pois se houver restrições em determinados movimentos, se não forem respeitadas as limitações, este poderão implicar em riscos para o

estudante. E por último, se garantidas as condições de segurança, o professor poderá realizar adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos ECD (CIDADE, 2007).

Ao realizar uma flexibilização das atividades nas aulas de EF, Carvalho (2008) conceitua adaptação curricular como um conjunto de adaptações que permitem flexibilizar os conteúdos do currículo de modo a permitir a todos estabelecer relações com o saber. Desse modo, sempre que necessário, o professor pode dispor de várias estratégias, com vistas a uma aprendizagem satisfatória para que todos possam ser incluídos.

Propiciar aos estudantes um ambiente educacional que seja promotor de situações desafiadoras é um princípio da Rede Municipal de Ensino do Recife, que tem concretude no cotidiano das unidades educacionais, na organização do tempo, espaço, mobiliário, brinquedos, brincadeiras destinados às crianças, de acordo com a faixa etária, suas preferências e desejos.

[...] as atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com a criança com deficiência, pois estas vivenciam muitas situações de fracasso no seu dia a dia, e o uso da ludicidade pode contribuir para aliviar as pressões em relação aos seus resultados (ZAPPAROLI, 2012, p. 21).

Em classes que tenham ECD, o professor de EF deverá sempre propor atividades de inclusão, mantendo atitudes de respeito, para que os demais alunos percebam e tomem consciência de que todos podem participar independentemente de suas limitações ou traços físicos diferenciados.

Para Cidade e Freitas (1997), a EF na escola pode representar uma área bastante ampla e favorável à inclusão e adaptação ao permitir a participação dos estudantes em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo contexto, de maneira prazerosa e lúdica. A EF quando adaptada ao ECD, possibilita ao mesmo tempo a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-os na busca de uma melhor realização.

Na perspectiva de Darido (2004), torna-se imprescindível a consideração de que conteúdos que proporcionem a valorização de conceitos, valores e atitudes, todos no mesmo nível de importância. Ele se baseia no fato de que a prática da EF nas escolas possui uma abrangência maior do que só o ensino-aprendizagem de modalidades esportivas. Tal processo necessitará de ações

em que o estudante, ao vivenciá-lo, possa identificar o objetivo ou a finalidade do que está sendo executado.

Desse modo, percebemos que as atividades lúdicas oferecem grandes vantagens para os alunos, colaborando para o seu desenvolvimento no tocante aos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, segundo Kaden (2004, p.24)

A realidade educacional mostra que apesar de muita teoria, debate, seminários, e cursos sobre Ludicidade, na realidade na educação infantil as atividades lúdicas são pouco exploradas, e, mesmo quando são realizadas como parte do Projeto Pedagógico, não é dado o valor que elas merecem, assim como, na formação dos educadores não há disciplina que tratem da Ludicidade, o que dificulta aos professores desenvolver esse tipo de atividade pedagógica.

Talvez seja, ainda, pela falta de compreensão ou pela interpretação precipitada que as pessoas não conseguiram se apropriar, de fato, do seu real significado e importância.

Sendo que o papel do educador é, intervir de forma adequada, deixando que o estudante adquira conhecimento, habilidades e ajudando no desenvolvimento da criatividade, visam sempre um resultado e uma ação dirigida para a busca de finalidades da prática pedagógica.

Ao considerarmos isso, as atividades nas aulas de EF contribuem para a construção do conhecimento e aprendizagem capazes de atender às necessidades criativas e sociais, que são controladas pelos seus gestos ao se relacionar com os demais, despertando o respeito e a autoestima no ECD. Essa interação através da convivência com os demais favorece mudanças de atitudes e aquisição de novos valores.

O(a) professor(a), enquanto mediador(a) desse processo, constrói um ambiente favorável para a mediação das brincadeiras, interagindo com todas as crianças, com ou sem deficiência, criando regras, utilizando brinquedos diferentes, de diversas formas, em ambientes favoráveis. É fundamental a intervenção planejada do professor nas brincadeiras individuais ou em grupos, uma vez que essas interferem, positivamente, no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação dos estudantes. Portanto, como já foi mencionado, o jogo é como uma ponte para o desenvolvimento de manifestações culturais das crianças inseridas nas escolas integralmente, participando de programas que têm como base a ludicidade.

Diante disso, a educação inclusiva com base no lúdico, para Mittler (2003); Stainback; Stainback (1999); Sasaki (2006); Mantoan (2009), dentre muitos outros autores, é a prática da inclusão de todos os alunos, é a garantia de acesso de todos, como forma de impedir a segregação e o isolamento de estudantes, que antes eram rejeitados pela escola regular. Portanto,

[...] a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL / MEC, 2008, p.10).

Nessa lógica, “[...] a ideia da inclusão pressupõe a melhoria da resposta educativa da escola para todos” (CARVALHO, 2004, p. 31). Isso implica, segundo Mittler (1997), na reestruturação da escola para que possa responder a uma gama de ECD.

Neste sentido, salientamos que muitas vezes a deficiência não é um obstáculo para o desenvolvimento cognitivo, mas se faz necessário considerar que o indivíduo possui particularidades e aptidões, portanto é necessário valorizar suas capacidades e buscar superar suas limitações, respeitando-o sempre como ser humano. Vale ressaltar que é pela via da educação que os ECD conseguem evoluir socialmente, tendo uma melhor formação humana.

Por conseguinte, conclui-se que através da ludicidade o processo de ensino- aprendizagem, com a utilização desses recursos pedagógicos, torna-se uma aprendizagem agradável e interessante e que faz parte do conteúdo escolar, propondo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, visando promover a inclusão social dos estudantes para melhor exercício dentro de uma sociedade.

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA: análise documental

Neste capítulo, temos a intenção de revelar as análises realizadas a partir dos documentos legais que compreendem sobre o processo de inclusão, para tanto foi elaborado um levantamento no que diz respeito às produções acadêmicas na área de EF escolar, Ludicidade e Crianças com deficiência. Também realizamos as análises dos documentos da prefeitura relacionados ao quantitativo de ECD em cada escola da Rede com os respectivos professores, como também uma análise a respeito dos questionários de sondagem, assim como uma análise das entrevistas e das observações realizadas com os professores de EF da Rede Municipal da Cidade do Recife.

4.1 LEGISLAÇÕES PRÓPRIAS PARA O DEFICIENTE

Neste movimento, antes de compreender as análises dos instrumentos de pesquisa, iremos conhecer primeiramente os documentos referentes aos ECD. Para tanto, pesquisamos algumas leis referentes ao processo de inclusão, diante dos seus direitos e deveres.

Portanto, sentimos a necessidade de destacar os decretos, leis e declarações numa tabela, com os principais acontecimentos sobre a educação Especial no Brasil. Destacamos que nos debruçaremos acerca dessas leis ao longo do texto.

Quadro 13 - Fatos marcantes da Educação especial no Brasil

ANO	DECRETOS, LEIS E DECLARAÇÕES
1961	Lei 4.024 de Diretrizes e Bases para a Educação: 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. (BRASIL, 1961)
1971	Lei 5.692 de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus: Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

1988	Constituição Federal Brasileira, Art. 208: II - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998) IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Artigo 227: 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como, de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação ao acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. 2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Goten, Tailândia) (UNICEF, 1990).
1994	Declaração de Salamanca na área das necessidades educativas especiais (Salamanca, Espanha) (UNESCO, 1994).
1996	Lei nº 9394/96 art. 4, artº 58 e 59 - Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Pela primeira vez no Brasil, uma LDBEN tem um capítulo reservado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais. (BRASIL, 1996)
2001	Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) Nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2001) Decreto 6.571, regulamenta o ensino dos alunos no ensino regular.
2007	O plano de desenvolvimento da educação foi assegurado a partir do decreto de nº 6.094, do artº2: IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; [...]. (BRASIL, 2007)
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado – AEE
2009	Política nacional de educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva, em seu art. 5 que institui as diretrizes operacionais para um atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica.
2015	Lei brasileira de inclusão da Pessoa com deficiência - Estatuto da Pessoa com deficiência, art. 28.

Fonte: próprio autor.

Diante desses fatos marcantes, constatamos uma aproximação com o estudo de MAZZOTA (1996), quando o autor destaca 3 atitudes sociais que marcaram a história da EE com relação aos ECD: a princípio passaram-se pela fase da marginalização, que foi caracterizada como uma descrença nas possibilidades de mudanças das PCD, por esse motivo levava a omissão da sociedade em relação aos serviços; a outra fase foi a do assistencialismo, que é marcada pelo sentido filantrópico, pois ainda que continue a descrença da capacidade de mudança do indivíduo, também é acompanhada pelos princípios cristãos de solidariedade humana, que buscam ajudar as PCD; e a última fase

apresenta a educação/reabilitação, que começa com uma atitude de crença na possibilidade de mudança das PCD, e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais.

O autor ainda ressalta que o fato de uma concepção ou atitude social predominar em uma fase não significa que essas concepções e atitudes diferenciadas não possam acontecer em um mesmo contexto.

Considerando a perspectiva da educação inclusiva, no Brasil, esta limitava-se apenas à inserção física dos ECD no ensino comum. Nesse mesmo modelo, aconteciam movimentos de integração, pois os estudantes só eram integrados caso conseguissem se adaptar às classes comuns, e não havia alterações no sistema de ensino para esses estudantes.

Diante do que foi exposto no nosso 2º capítulo, observamos que a partir da Declaração de Salamanca, deu-se início às propostas de inclusão dos estudantes com necessidades especiais. Essa foi uma visão inovadora a partir das propostas de integração que foram marcadas na década de 70. Antes disso, em 1961, só existiam as Diretrizes e Bases para a Educação em relação ao sistema geral de Educação, já em relação aos ECD, existiam tratamentos especiais que eram oferecidos pelos poderes públicos com tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Sobre essa Lei 4.024, do art. 88 e 89, Anache (1997, p. 02) descreve o seguinte:

A lei previa a integração de Excepcionais (termo utilizado na legislação oficial da época) no ensino regular e assegurou o apoio financeiro às instituições particulares de atendimento a estas pessoas. No entanto essa integração não ocorreu de fato, pois o estado não viabilizou tal proposta. Isso significa que o estado continuava mascarando sua atuação transferindo responsabilidades para instituições especializadas.

Apesar dos dispositivos legais mencionados acima, vimos que os resultados não modificaram muito a realidade educacional dessas PCD. Além disso, quando entrou em vigor, a lei já não atendia mais às necessidades sociais e políticas do tempo, visto que havia muita solicitação nos cursos de nível médio profissionalizante.

A Lei de nº 5691/71, foi criada, segundo Freitag (1986),

com objetivo de corrigir as inadequações de ensino médio anterior, face a uma nova realidade econômica, mas também como decorrência da necessidade de uma reformulação de ensino superior (p. 93-94)

De acordo com isso, as alterações afetaram diretamente as disposições que tratam do Direito de Educação no Ensino regular, e para garantir esse direito foi criado, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que ficou fomentado pelo atendimento as PCD e esse centro ficou também responsável pelas atividades em todos os níveis (pré-escolar até o supletivo), com o objetivo de integrar as pessoas à sociedade.

O art. 208 da constituição brasileira atribuiu ao estado o dever de oferecer “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na Rede regular de ensino”. Além disso ocorreu, em 1990, na Tailândia, uma Conferência de Goten sobre Educação para Todos. Percebemos, então, que é uma necessidade não só do Brasil e sim de todos os lugares a busca pela inclusão social.

Em seguida, na Lei nº 9394/96 art. 4, que trata das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ocorreu pela primeira vez no Brasil, um capítulo que trata especificamente sobre a EE, que foi fruto de um conjunto de disputas e inúmeras lutas travadas para a garantia de tantos direitos privados à população brasileira. Houve contribuições nas orientações para o contexto educacional e estas vêm sendo aperfeiçoadas lentamente frente às transformações propostas pelas necessidades da vida cotidiana expressa nas escolas brasileiras.

Com o passar do tempo, a Resolução CNE/CEB de Nº 2 em 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, diante dessa resolução houve medidas que sustentaram a inclusão de maior número de crianças mais precocemente no processo de escolarização, visando, assim, inclusivamente uma análise mais profunda sobre os aspectos didáticos e pedagógicos necessários às mudanças.

Em 2007 e 2008, o AEE ficou definido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e a acessibilidade para todos, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular. O decreto de 2008, acrescentou um dispositivo à legislação de 2007, afirmando que o AEE poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público. O

decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

No ano de 2007, o foco dessa resolução foi orientar para o estabelecimento AEE na educação básica, que deveria acontecer no contraturno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das classes regulares. Esse decreto de nº 6.094, do art. 2º, parágrafo IX, serve para garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo assim a inclusão educacional nas escolas públicas.

Os dados do Censo escolar registram uma evolução nas matrículas da EE, passando de 337.326, em 1998, para 843.342, em 2013, expressando um crescimento de 150% nas classes regulares.

Quanto à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2013, houve o seguinte crescimento: - 59.959(7%) – educação infantil - 614.390(73%) – ensino fundamental - 48.889(6%) – ensino médio - 118.047(13%) – EJA - 2.357(1%).

O Censo da Educação Superior registra que, entre 2003 e 2012, o número de ECD passou de 5.078 para 26.663, representando um aumento de 425%.

Percebemos, portanto, que a inclusão dos ECD tem passado por inúmeras mudanças importantes nas duas últimas décadas, e que nessas mudanças conseguimos alcançar uma nova configuração no que diz respeito ao acesso e à permanência desses estudantes no ensino regular.

As legislações brasileiras, diante dos documentos internacionais, passaram a assumir significativamente as mudanças no que tange o sistema educacional, especificamente aos ECD. Mendes (2010) trata a ideia da educação inclusiva

[..] num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo (MENDES, 2010, p. 103).

Através das conquistas dentro da educação para estudantes com deficiência ou não, estes passaram a ter seus direitos garantidos em leis e, assim, sabemos que o direito de todos à educação com vistas à inclusão, deverá ser consolidada com qualidade.

4.2 MAPEAMENTO DO QUANTITATIVO DE ECD NA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE: documentos da prefeitura

Para realizarmos o mapeamento, foram disponibilizadas informações sobre professores (37), seus nomes completos, seus números de matrícula, a RPA na qual a escola se localiza, código, unidade de ensino, código do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), modalidade, ano de ensino, turma, turno e a disciplina, no caso EF.

Já sobre os ECD (426), foram disponibilizadas as seguintes informações: o RPA, unidade de ensino, código do INEP, modalidade, ano de ensino, turma, turno, matrícula, nome do estudante completo, nome da mãe completo, idade e a especificidade da deficiência⁶.

Esses dados foram fornecidos em documentos distintos, de forma que não era possível saber quais professores tinham crianças e adolescentes com deficiência em suas aulas.

Visto isso e para melhorar a nossa compreensão, realizamos, por meio de um banco de dados, em planilha do Excel, as informações coletadas, tais como: nome da unidade de ensino, nome do professor, nome do estudante, ano de ensino, turma, turno, idade, deficiência, número de crianças e adolescentes em cada escola, juntamente com o número total de ECD na Rede Municipal da Cidade do Recife.

Destacamos que não trouxemos este quadro na íntegra aqui, no corpo desta dissertação, por sua extensão e por apresentar, também os dados pessoais de cada um, portanto só trouxemos o total dos ECD e nossas análises.

Feito isso, chegamos às seguintes informações: temos um total de 426 ECD, na faixa etária entre 10 e 30 anos biologicamente, - refere-se à característica dos ECD – com 10 tipos de deficiência, tais como cegueira, surdez, deficiência mental, física, os superdotados, os de baixa visão, baixa audição,

⁶ Os documentos da prefeitura tratam os estudantes que têm autismo, os superdotados, os que têm síndrome de asperger e transtorno desintegrativo da infância como deficiência em sua totalidade. Visto que esse é um documento que deu subsídio para a ida a campo, permanecemos usando a mesma nomenclatura.

autismo, síndrome de asperger, transtorno desintegrativo da infância. Abaixo descrevemos o quantitativo de cada deficiência.

Tabela 01 – Organização do total de ECD encontrado no banco de dados

DEFICIÊNCIA	TOTAL
CEGUEIRA	5
SURDEZ	8
MENTAL	333
FÍSICA	57
SUPERDOTADO	3
BAIXA VISÃO	25
AUDITIVA	12
AUTISMO	34
SINDROME DE ASPERGER	1
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA	29

Fonte: próprio autor.

De acordo com esses levantamentos de dados, diante da contagem realizada pela tabela, temos o total de 507 ECD, porém existem 16 ECD que têm 2 deficiências e 2 ECD que apresentam mais de 2 deficiências, ou seja, ao olharmos especificamente somente para o quantitativo de ECD, obtivemos o total de 426.

Obtivemos, também, o total de 36 escolas da Rede Municipal da Cidade do Recife, dentre essas, 5 escolas estão sem professores de EF, portanto só temos 31 escolas com professores de EF. Contudo, salientamos que o total de professores na Rede de Recife é de 37, existindo escolas com 2 ou 3 professores.

Construímos, também, um quadro mais amplo, que descreve o quantitativo de deficiência por turma de modo geral, ou seja, o quantitativo de ECD do 6º até o 9º ano em todas as Redes Municipais da Cidade do Recife, os quais distribuimos em dois quadros, um designado ao quantitativo de professores e outro com o quantitativo sem professores de EF.

Quadro 14- Organização do quantitativo/ deficiência do 6° ano ao 9° ano de toda Rede com professores de Educação física.

ANO DE ENSINO	QUANTITATIVO/DEFICIÊNCIA EM TODA A REDE
6° ANO	125 MENTAL
	21 FÍSICA
	10 BAIXA VISÃO
	2 AUDITIVA
	9 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO INF.
	14 AUTISMO
	2 CEGUEIRA
	1 SUPERDOTADO
7° ANO	76 MENTAL
	13 FÍSICA
	5 AUDITIVA
	12 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO INF.
	8 AUTISMO
	7 BAIXA VISÃO
	1 CEGUEIRA
	1 SURDEZ
8° ANO	62 MENTAL
	2 SURDEZ
	3 AUDITIVA
	4 AUTISMO
	9 FÍSICA
	4 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO INF
9° ANO	4 AUTISMO
	33 MENTAL
	1 SINDROME DE ASPERGER
	3 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO INF
	6 FÍSICA
	3 SURDEZ
	4 BAIXA VISÃO
	2 CEGUEIRA

	1 SUPERDOTADO
--	---------------

Fonte: próprio autor.

Quadro 15 – Organização do quantitativo/ deficiência do 6º ano ao 9º ano de toda Rede sem professores de Educação física.

ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DO RECIFE SEM PROFESSORES DE ED. FÍSICA	
ANO DE ENSINO	QUANTITATIVO/DEFICIÊNCIA
6º ANO	22 MENTAL
	2 FÍSICA
	1 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO INF.
	1 AUTISMO
	2 SURDEZ
7º ANO	14 MENTAL
	4 FÍSICA
	3 AUTISMO
8º ANO	7 MENTAL
	2 AUDITIVA
	1 FÍSICA
	1 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO INF
	3 BAIXA VISÃO
9º ANO	1 MENTAL

Fonte: próprio autor.

Percebemos que o quantitativo maior de ECD encontra-se no 6º ano dos anos finais, e o menor quantitativo de ECD, no 9ºano, em ambos os quadros, como vimos acima.

Diante do quantitativo encontrado, realizamos critérios para delimitar o nosso estudo, como já explicitado na metodologia, no primeiro capítulo. Portanto, decidimos realizar um critério de inclusão para irmos a campo, com isso optamos em ir para as escolas que estivessem localizadas no entorno da ESEF, visto que a autora desse estudo é estudante desta Instituição, que fica localizada no centro-oeste, a partir da lei de nº16293/97 que dispõe sobre as regiões político-administrativas do município do Recife e dá outras providências.

Ao tomarmos conhecimento dessas divisões, observamos que o centro-oeste é nomeado como Regional 1, a qual contempla microrregiões que são a RPA 1 e 2, portanto as escolas que estavam dentro da RPA 1 e 2 foram todas inseridas na nossa pesquisa. Diante desses critérios, obtivemos o quantitativo de 7 escolas e 8 professores para participar do nosso estudo.

Destacamos que, nos primeiros diálogos, não foi possível ter mais informações (e-mail, telefone, endereço, telefone e e-mail da escola) sobre os professores e a escola, para termos um contato prévio.

Para que pudéssemos ter esse contato com os professores foi necessário visitarmos 7 escolas selecionadas e dialogar com gestores e coordenadores. A partir desse momento, conseguimos o contato e passamos para um novo momento da pesquisa, que foi a aplicação dos questionários, assim adentramos na fase do campo.

Para Minayo (1998), o campo é responsável por uma compreensão empírica de uma realidade concreta. Nele, a partir da interação pesquisador-sujeito pesquisado, surge uma nova apreensão e formulação da realidade.

Para adentrar ao campo, concluímos que diante dos documentos um número significativo de ECD matriculados na rede Municipal da cidade do Recife e que apresentaram laudos, no total de 426 ECD, em 31 escolas com 37 professores de EF. Diante do fato que esse quantitativo dos ECD só é inserido nos documentos na presença do laudo da deficiência, podemos encontrar no campo uma diferença no quantitativo ECD, seja pelo fato de não apresentarem o laudo, ou a não permanência nas escolas, visto que os documentos estão tabulados só os que apresentaram laudos e estão matriculados.

CAPÍTULO 5

O TRATO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE

5.1 A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Adentramos na fase da pesquisa com a utilização dos instrumentos. Iniciamos com o questionário para poder sondar sobre o quantitativo de ECD naquelas escolas determinadas e também para obtenção de informações sobre a relação entre a prática do professor com os ECD a partir da ludicidade.

Ao enviarmos os questionários e paralelamente o TCLE, estipulamos um tempo para os professores responderem e retornarem.

Os questionários foram enviados para os professores por e-mail. Como o professor (P1) substitui outro professor que estava na escola, delimitamos um novo prazo para esse professor; ainda assim o questionário não foi respondido dentro do prazo e não houve nenhuma resposta por e-mail ou por telefone. Com isso, diante dos critérios de inclusão, o professor não foi inserido na nossa pesquisa.

Ao entrarmos em contato com o professor (P5), este nos informou que não tinha interesse em participar da nossa pesquisa, visto que, diante do TCLE “caso o participante não se sinta confortável a participar dos instrumentos acima mencionados, iremos consentir com sua escolha sem maiores prejuízos. Todos os cuidados éticos serão realizados para garantir os direitos do como participante pesquisado”, respeitamos com sua escolha.

O professor (P7) informou que na sua turma não havia nenhum ECD, porém diante dos documentos e do quadro, verificamos que na escola onde este professor está inserido há um total de 19 ECD. Com isso, percebemos que nessa escola os ECD não participam das aulas de EF. Fazemos aqui um destaque: para participar da nossa pesquisa é necessário que o professor tenha algum ECD em sua turma, ao informar que não tem ECD que participam das suas aulas

de EF, o professor não respondeu os questionários.

Diante do que foi relatado, obtivemos o total de 4 (Quatro) escolas e 4 (Quatro) professores, que foram representados por códigos (P2), (P3), (P4), (P6), a fim de preservar os professores que contribuíram para o estudo em questão.

Salientamos que esses 4 (Quatro) professores responderam os questionários dentro do tempo estipulado e com as assinaturas no TCLE.

Ao receber os questionários, iniciamos a fase das análises, relatando as aproximações e os distanciamentos em relação aos documentos e o que foi relatado nos questionários respondidos pelos docentes da rede.

Com base nos questionários, sondamos também a questão do trato da ludicidade em suas práticas pedagógicas para a inclusão dos ECD.

A princípio percebemos que há uma diferença no que diz respeito aos documentos e aos questionários. Essa diferença se dá em relação ao tipo de deficiência dos estudantes, o quantitativo de ECD em cada turma.

Diante dessa análise para que pudéssemos desfrutar mais dos dados, sentimos a necessidade de algo mais específico de cada escola, portanto ao sentir essa necessidade, elaboramos um quadro visando esclarecer melhor o quantitativo de cada estudante com deficiência por turma, em suas respectivas instituições de ensino.

Quadro 16 - Quantitativo de cada estudante com deficiência por turma, em suas respectivas instituições de ensino.

P2	6° ANO	1 MENTAL	6 ESTUDANTES
		1 AUTISMO	
	7° ANO	1 AUTIDIVA	
		1 MENTAL	
		1 BAIXA VISÃO	
	8° ANO	1 MENTAL	
6° ANO	12 MENTAL	26 ESTUDANTES	
	1 FÍSICA		

P3		1 CEGUEIRA	
		1 SURDEZ	
		4 MENTAL	
	8° ANO	7 MENTAL	
P4	6° ANO	2 MENTAL	16 ESTUDANTES
		2 FÍSICA	
		1 BAIXA VISÃO	
	7° ANO	4 MENTAL	
	8° ANO	2 MENTAL	
	9° ANO	2 MENTAL	
		2 FÍSICA	
		1 BAIXA VISÃO	
P6	6° ANO	2 MENTAL	13 ESTUDANTES
		1 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO INF.	
	7° ANO	4 MENTAL	
		1 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO INF.	
	8° ANO	4 MENTAL	
9° ANO	1 MENTAL		

Fonte: próprio autor.

Salientamos que os documentos foram recolhidos em maio de 2018 e a aplicação dos questionários aconteceu em fevereiro de 2019. Sendo assim, os ECD que estavam no 9º ano passaram para o 1º ano do ensino médio, portanto não têm aula de EF, e os alunos que estavam no 6º ano passaram para o 7º ano, assim entraram novos ECD no 6º ano.

Portanto, levando em consideração esse fato, houve essa diferença do quantitativo de ECD e os tipos de deficiência encontrados nas aulas de EF. Com

base nos documentos, teríamos um total de 61 ECD nas 4 escolas no ano de 2018, total esse que era em todas as turmas dos anos finais, com deficiência auditiva, mental, transtorno desintegrativo da infância, baixa visão, autismo, cegueira e surdez, ou seja, encontraríamos 7 tipos de deficiência.

Diante dos questionários aplicados, observamos que temos estudantes com as seguintes deficiências:

Quadro 17 - Tipos de deficiência encontrada nos questionários.

P2	RELATOU QUE TINHA ECD EM SUA TURMA, MAS QUE NÃO TEVE ACESSO AOS LAUDOS.	QUANTITATIVO NÃO INFORMADO
P3	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	QUANTITATIVO NÃO INFORMADO
	AUDITIVA	QUANTITATIVO NÃO INFORMADO
P4	MONOCULAR (CEGUEIRA DE UM DOS OLHOS)	QUANTITATIVO NÃO INFORMADO
	AUTISMO	QUANTITATIVO NÃO INFORMADO
	SÍNDROME DE DOWN	QUANTITATIVO NÃO INFORMADO
	AUTISMO	QUANTITATIVO NÃO INFORMADO
P6	COGNITIVO	QUANTITATIVO NÃO INFORMADO
	INTELECTUAL	QUANTITATIVO NÃO INFORMADO

Fonte: próprio autor.

Destacamos que essas nomenclaturas foram utilizadas pelos professores da Rede e nenhum deles informou nos questionários o quantitativo de estudantes.

Observamos também o tempo que o professor atua naquela escola, sendo o mais antigo, o P6 com 5 anos; a P4 com 3 anos, e P2 e P3 ambos iniciaram este ano na escola.

Salientamos que todos os professores (P2, P3, P4, P6) são professores dos anos finais do 6º ao 9º ano e tempo integral (manhã e tarde), tendo de 10 a 16 turmas cada um.

Neste sentido, diante das nossas categorias analíticas (ludicidade; prática pedagógica e inclusão), observamos alguns conceitos sobre a ludicidade e algumas compreensões sobre o trato da ludicidade para os ECD.

Sobre a compreensão da ludicidade, percebemos que existem certas aproximações dos professores com os autores que tratamos no texto, um desses autores é Marcellino (1997, p.40-42) que

[...] versa sobre o lúdico enquanto manifestação abrangente, como um componente da cultura historicamente situada, percebendo a atividade lúdica no jogo, na brincadeira, no brinquedo, ações praticadas com prazer e sem caráter de produção material. Assim, procurou-se pautar o Programa nesse entendimento de que, para se construir planos, programas, projetos e atividades de forma interdisciplinar, era preciso considerar a ludicidade (fruidez e prazer) como elemento fundamental.

Segundo Lorenzini; Santos (2010) ao buscar os elementos lúdicos para a participação dos estudantes com alegria e agrado e para que juntos conseguissem construir o processo de aprendizagem.

Sousa et al (2010, p.35) consideram o conceito do lúdico, a partir de Pinto (2010, p.59):

o lúdico representa as experiências prazerosas, de livre escolha dos sujeitos a partir das suas oportunidades de diversificadas práticas culturais, compartilhadas com o outro, exercitando a autonomia de todos.

Sobre o Lúdico como prática cultural, citada por Sousa et al (2010), as autoras Lorenzini e Santos (2010, p.40-42) ratificam também esta ideia, ao considerarem o Lúdico, a partir de Marcellino (1997), como “componente da cultura historicamente situada (...)”. Ou seja, podemos interpretar que os autores consideraram o Lúdico como um elemento que faz parte da nossa cultura.

Com isso, esta afirmação se aproxima de Huizinga (2000) e Kishimoto (2011), ao afirmar que o jogo e a brincadeira são manifestações culturais que fazem parte da nossa cultura lúdica.

O jogo está na escola, quer o professor permita ou não. E de acordo com Kishimoto (2001, p. 54)

[...] é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização.

No que refere à compreensão dos professores sobre a ludicidade, percebemos que a maioria a compreende como “brincadeira”, diante dessas citações:

“É um fenômeno no qual as pessoas inseridas estão vivenciando um estado lúdico, um momento de prazer, bem-estar, de interação social em sua plenitude, é o brincar espontaneamente” (P6).

“É a utilização de jogos e brincadeiras com o objetivo de desenvolver o aprendizado da criança” (P3).

Logo de início, já podemos perceber o princípio lúdico do brincar sendo citado. Os outros professores compreenderam a ludicidade como recreação e prazer, P2 entende como “Atividades práticas de recreação, um fazer produtivo”, e P4 como “atividades que dão prazer, a diversão”.

As brincadeiras propiciam aos estudantes um aprendizado contínuo, a interação com o lúdico proporciona um aprendizado prazeroso dando mais estímulo, com essas práticas o professor enriquece seu trabalho didático.

Para Ramos (2003) as atividades didáticas relacionadas com jogos e brincadeiras proporciona aos estudantes uma melhor compreensão das atividades propostas, levando os mesmo ao interesse e desenvolvimento cognitivo e assim possibilitou a interação entre professor/ estudantes e estudante/ estudante. Segundo Piaget (1994, p. 25) vê no jogo como “um processo de ajuda ao desenvolvimento da criança; acompanha-a, sendo, ao mesmo tempo, uma atividade consequente de seu próprio crescimento”.

A brincadeira e o jogo não são apenas entretenimento, é um meio de enriquecer o desenvolvimento intelectual; brincando a criança se sente pertencente a um grupo. O brincar e o jogar envolve emoções, afetos, inteligências e movimentos, interação, prazer. Brincar deixa a criança mais flexível, e busca alternativas de ações para situações cotidianas. [...] A atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança, compreendendo suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral (RODRIGUES, 2000, p. 46).

Kishimoto (2001) afirma que o jogo está presente em todas as etapas da vida como jogos de criança, de adultos, jogos de poder, jogos políticos, jogos de cartas dos idosos. O jogo esteve presente em todas as épocas e povos, permeando a vida social constantemente.

Vygotski (1988) indica a relevância das brincadeiras como indispensáveis para a criação das situações de criatividade e imaginação. Revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências para reorganizar as ideias. A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituirão várias imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Ao brincar os estudantes movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Porém é visto que muito escolas estão deixando em segundo plano a parte lúdica, o brincar e o jogar, em alguns momentos e por alguns professores e escolas, a ludicidade é tratada como perda de tempo, pois até no recreio os estudantes precisam conviver e respeitar algumas proibições.

No que diz respeito ao entendimento sobre a importância da ludicidade para o processo metodológico de ensino-aprendizagem dos ECD, diante das respostas, identificamos que os professores consideram que por meio da ludicidade, há uma melhora na participação dos estudantes, promovendo, assim, uma interação com o grupo e a sua participação, assim trabalhando a inclusão social com os ECD.

“A importância é a de melhorar a interação com o grupo e uma maior participação nas atividades já que as atividades são prazerosas e facilitam a inclusão social” (P3).

“Se faz preponderante a ludicidade no processo de aprendizagem, devido uma maior interação entre os alunos, pois, alunos que apresentam qualquer deficiência/transtorno, ficam mais introspectivos, vivendo em seu mundo, não se socializando com facilidade, daí a importância dos momentos em grupo, que a ludicidade possibilita” (P6).

“É um meio excelente para incentivar a participação e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem” (P4).

Deste modo, identificamos as aproximações da compreensão de (P3) com Vygotsky (2007), pois é através dos brinquedos, jogos e brincadeiras que os estudantes vivenciam fatos e desenvolvem a sua cognição de forma prazerosa, numa interação com educadores e outras crianças. A imaginação surge no mundo da criança, portanto, da ação que a mesma deseja praticar, de acordo

com a sua realidade. Segundo Simões (2017, p.35) “Dentro desse entendimento sobre o exercício de ensino-aprendizagem, quanto mais espontânea e prazerosa for a atividade, melhores os resultados que seus praticantes obterão”.

É importante que a escola seja um espaço rico e estimulante de aprendizagens, e que nela haja a presença do lúdico, onde o professor seja um mediador entre o estudante e o conhecimento, auxiliando os ECD a desenvolver sua imaginação, autonomia, a ter mais confiança em sua capacidade, a conviver com as diferenças existentes entre os colegas, formando sua personalidade e solidificando conhecimentos necessários a sua vida adulta.

Não basta o professor trazer jogos para a sala de aula, sabemos que o jogar e brincar é produtivo, favorece muito no desenvolvimento dos estudantes, mas precisa-se deixar claro que a ludicidade pode ser levada para as aulas de EF como conteúdo ou como estratégia, porém definido para determinada conteúdo abordado naquele semestre, a fim de auxiliar na dinâmica da aula e na compreensão do conteúdo pelos estudantes.

A intenção do jogo é a formação de significados entre o mundo imaginário e o mundo real. Para o desenvolvimento da criança, os fatores mais importantes são as interações com os adultos, servindo como ponto de partida para a socialização com o meio social.

[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fenômeno das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente as diferenças do alunado. (BAPTISTA et al., 2006, p. 73).

Como também, é necessário que o professor compreenda essa dimensão lúdica da educação na qual também serve como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, mas, para isto, ele precisa tomar decisões sobre os conteúdos e sobre que tipo de jogos e brincadeiras ele irá utilizar para turma, de forma que a aprendizagem seja facilitada por esses recursos e por isto, Tubino (2010, p.14) argumenta:

ao meu ver, um jogo ou uma brincadeira na sala de aula, não representa apenas um momento de recreação e divertimento. Essas atividades lúdicas possibilitam mais ações mentais diferenciadas, e há nesses momentos uma maior aprendizagem do que se o professor

entregasse atividades prontas em folhas ou copiadas do quadro para o caderno.

É de suma importância lembrar, que esses jogos e brincadeiras devem ser incorporados ao cotidiano escolar, tratados não como uma forma de relaxamento, recreação, onde simplesmente busca-se gastar as energias da criança, mas como uma fonte de conhecimentos, de auxílio a aprendizagem de conteúdo, onde as crianças encontram possibilidades diferenciadas de interpretar e de interagir com as pessoas, objetos, culturas, conhecimentos, emoções, entre outras questões (KISHIMOTO, 2000).

Outro ponto que analisamos foi com relação ao trato metodológico da ludicidade durante a prática pedagógica, incluindo os ECD. Os professores relataram:

“Por meio de atividades inclusivas, sem distinção, onde são estruturadas atividades em grupos, de forma que não exista exclusão” (P6).

“Busco inserir nas minhas aulas jogos e brincadeiras que atendam suas necessidades e dos demais alunos da turma. Integração de todos” (P4).

“Valorização da cultura, o resgate e respeito pelo colega, criatividade, sociabilidade. Não encontrei dificuldade na prática das atividades em relação aos alunos com deficiência, sendo a minha maior preocupação incentivar a participação de todos de forma que possam ser aceitos pelos colegas” (P3).

É notório o interesse dos professores em sempre buscar meios para que haja a inclusão, seja através de jogos e brincadeiras ou pela valorização cultural, um incentivo para a participação de todos, o respeito com o próximo e não só como um meio. Percebemos que os professores não têm tantos problemas para incluir todos. (P2) também relata que “Neste sentido tem limitações”.

Segundo Parra et al. (2012), a inclusão é um processo de transformação que pode ser grande ou pequeno, de limites diferentes, que parte dos indivíduos. Por meio desse processo, dá-se condições à sociedade de se preparar para incluir todos os cidadãos, sem exceção.

Diante algumas dificuldades dos professores em estimular a aprendizagem destes estudantes devido a diversidade de deficiências e das possibilidades de aprendizagem de cada educando, portanto torna-se essencial um planejamento que foque nas especificidades de cada estudante,

considerando seus limites e valorizando suas potencialidades. A intenção é proporcionar uma inclusão social autônoma.

Sabe-se que, principalmente no sistema municipal de educação, os educadores possuem dificuldades e, ao mesmo tempo, estão interessados em incluir os ECD. Apesar de não receberem cursos de capacitação capazes de lhes dar subsídios para seu trabalho em sala de aula, necessitam de apoio para desenvolver seu trabalho e incluir estes estudantes.

Ao existir essa cultura lúdica proposto por P3 e as condições que estão situadas aos estudantes. Se pensarmos na prática pedagógica proposta por Brasil (2004), é sugerido que o professor possibilite um ambiente de problematização, no qual os estudantes expressem uma relação com a cultura lúdica.

Tavares (2011) afirma que o estudante, ao resgatar a cultura lúdica, tem a possibilidade de se remeter a experiências prazerosas frutos de sua realidade. O que em nosso ponto de vista, possibilita gerar princípios Lúdicos como alegria e prazer. O espaço de problematização da cultura lúdica, no qual o estudante tem espaço para vivenciar as atividades, levando em conta sua bagagem cultural, junto às orientações do professor, é na escola.

Por fim, questionamos sobre as influências que essas vivências têm na vida dos ECD. Houve muitos relatos com relação à participação, proporcionando autonomia, autoestima e momentos de diversão.

“Acho que as atividades proporcionam aos alunos momentos de diversão, superação e aprendizagem.” (P4)

“Possibilitam uma maior autonomia, bem como uma maior interação com o meio social, aumentando sua autoestima.” (P6)

“As vivências melhoram a sociabilização dos alunos, e por consequente a inclusão social e a aprendizagem, mas não tenho dados desses alunos com relação a outras disciplinas. Acredito que não só essas vivências mas toda atividade esportiva é importante e a maioria participa de forma efetiva inclusive de eventos extrassala e jogos escolares elevando a autoestima desses alunos e dando condições de cidadania.” (P3).

Percebemos que o processo ensino-aprendizagem acontece passo a passo, onde o estudante é estimulado a jogar e brincar, a interagir com novos colegas e a partir disso começa a ter um olhar e compreender um ambiente cheio de pessoas diferentes, cada um com o seu modo de ser, de agir,

incentivando-o a socialização com os demais, incentivando o estudante a realizar as atividades e é através da ludicidade que esse processo se torne mais amplo e concreto.

Segundo Cavalcanti (2003) a autoestima e a aprendizagem se relaciona de maneira direta uma vez que as dificuldades do aprender podem provocar uma baixa na autoestima e os problemas de baixa valorização pessoal culminam para desajustes e dificuldades de aprendizagem.

Assim, deve-se analisar que o ECD também precisam ser estimulados, incentivados e observados no ambiente escolar, para que sua autoestima seja sempre positiva. Isso pode ser visto como um fator essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que os estudantes quando estão agitados, impacientes, devem ser observados pelos professores, para que este trabalhe a autoestima do ECD, para que o ambiente escolar sempre continue sendo um local de prazer.

Pois, neste sentido ressalta que a autoestima influencia no processo ensino-aprendizagem, porque a escola oferece grande ênfase ao ensinar a palavra escrita e falada, algo que também é muito utilizada em casa, assim a continuidade desse aprendizado deve ser valorizado na escola, pois a comunicação e o ensinar de forma objetiva oferta ao aluno um clima de interação, ou melhor, uma interação de segurança no ambiente escolar.

Nesse sentido, diante do que foi analisado, podemos afirmar que estamos considerando o Lúdico compreendido como brincadeira, jogo, prazer, interação, diversão, e plenitude, visto que esses efeitos podem ser fruto de influências internas ou externas.

Portanto, diante das análises dos questionários, alguns professores confirmaram ter ECD em sua turma como também utilizam do trato da ludicidade nas suas aulas de EF.

5.2 A PRÁTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: as falas a partir da realidade

Neste tópico, temos a finalidade de revelar com as entrevistas as influências do trato da ludicidade nas aulas de EF com os ECD. Para isso,

tomamos como base as categorias empíricas e analíticas expressas no quadro 04, 05, 06 apresentado no capítulo metodologia, quadro esse em que as categorias empíricas foram expostas a partir das análises das entrevistas realizadas com os professores da Rede Municipal.

Ressaltamos que as transcrições das falas são frutos dessas entrevistas. Diante do que foi dito no tópico acima, no que diz respeito aos critérios de exclusão, os professores que participaram das entrevistas estão representados pelos códigos (P2), (P3), (P4), (P6).

Sendo assim, seguindo a linha de compreensão dos questionários, perguntamos novamente sobre o quantitativo de ECD em sua turma e quais as deficiências, visto que os professores, em sua grande maioria, nos questionários só responderam superficialmente. Assim todos confirmaram que existe pelo menos 1 ECD em sua turma.

Dentro da categoria analítica de prática pedagógica, foram encontradas as seguintes unidades de contexto: infraestrutura, planejamento e materiais.

A respeito da infraestrutura, todos relataram que existem lugares para dar aula, porém metade dos professores, ou seja, dois, destacaram as dificuldades nos espaços onde são disponíveis e acontecem aulas.

“Um campo, né? Cheio de detritos de construção, galhos, plantas, mato grande, e terreno irregular. A céu aberto. Quando chove, vira uma piscina, e aí a gente?” (P3).

Ao chegarmos à escola, P3 estava ministrando aula neste campo, embaixo de uma árvore grande e alguns alunos não estavam participando da atividade naquele momento, alguns sentados na grama, troncos e outros em pé.

P6 relata as suas dificuldades em termos de espaço, por conta da realidade naquela escola. Este espaço era uma casa que foi modelada para ser uma escola. Destacamos também que ao realizar as entrevistas a escola estava finalizando uma construção que diminuiu mais ainda o local que o professor ministrava suas aulas.

“As condições de infraestrutura da escola, infelizmente são muito precárias, inapropriadas pra prática da atividade física. A quadra... é... Por não ser coberta é muito quente, e quando chove, impossibilita de ter aula” (P6).

Diante da localização da escola, existe próximo um espaço público, como

Academia da Cidade, uma pracinha e uma quadra, ou seja, quadra pública, em que P6 realiza as suas atividades.

“ O espaço que a gente disponibiliza é esse da escola, hoje, sem condições de trabalhar aqui. Aí leva os meninos para quadra num espaço..aqui na AM (local onde é realizado as atividades de P6), na pracinha que tem, tem uma quadra, tem um tanquinho de areia” (P6).

Questionamos o professor sobre um pátio que existe na entrada da escola, o espaço lembra um terraço de uma casa, coberto, porém pequeno e P6 relatou que a preferência não é do professor de EF, e sim dos projetos aos quais a escola encontra-se vinculada, como por exemplo, Mais Educação, Estudo Ampliado, visto que a preferência é deles, pois foi com a verba desses projetos que realizaram aquela construção.

“Sim. Quando não tem... É... Mais educação... Quando não tem outros tipos de projeto. Aqui tem o Mais Educação, aqui tem o Estudo Ampliado... E tem mais um projeto. [...] É porque na construção quando colocaram esse toldo aqui, foi com a verba do Mais Educação...[...] Aí, no caso é pra eles, mas aí a gente quando dá pra trabalhar aqui, dá. Não tem muito problema não. A não ser que tenha muito aluno, e de fato fica inviável” (P6).

Os outros dois professores (P2 e P4) relataram que não sentem dificuldades em relação à infraestrutura da escola, pois têm a possibilidade de dar aula em uma quadra coberta, como também em salas de aula.

“A quadra e a sala [...] eu tenho a sala e faço uso também, nem sempre, mas quando precisa... Eu até pedi pra botar um quadro na quadra...[...] São boas, aqui não tem o que reclamar não” (P4).

“Quadra. [...] Não, o que a gente fez aqui foi o seguinte, a gente conseguiu adaptar um quadro lá na quadra, a gente conseguiu colocar um quadro no espaço lá só que não é um... local adequado.[...] Inclusive de aulas teóricas, se eu quiser fazer alguma atividade teórica, é no espaço da quadra. Devido aos alunos ficarem muito dispersos, certo? E fica difícil você... É... Assim, fazer uma atividade, né? ” (P2).

Consideramos tudo que as instituições oferecem em termos estruturais aos seus estudantes como salas, banheiros, corrimãos, rampas para acessibilidade, assim como em relação a alguns aspectos que se tornam proeminentes para este estudo: se existem quadras, vestiários, ginásios, campos, traves, tabelas e etc., componentes esses que caracterizam a área de atuação do Professor de EF, o que também não quer dizer que necessariamente sua atuação fique restrita a esses espaços. Segundo Pereira e Moulin (2006):

O espaço escolhido para realizar atividades físicas deve ser adequado para o tamanho do grupo e as características da atividade. O local deve possuir boa iluminação, boa ventilação, temperatura agradável. O piso (da sala, quadra, pista) deve ser adequado à prevenção de quedas (não derrapante, isento de buracos, livre de objetos em que se possa tropeçar). A utilização do espaço deve favorecer boa visibilidade do professor e audição dos comandos e orientações para as atividades (2006, p. 71).

Podemos considerar a questão da infraestrutura escolar como um dos fatores que podem influenciar na atuação dos professores, bem como na formação dos estudantes. Visto que também requer mais dos professores, pois exige uma atenção maior ao planejamento dos espaços para a prática das atividades físicas.

No Brasil, que é um país em desenvolvimento, os investimentos na infraestrutura escolar são determinantes no que diz respeito aos recursos disponíveis para a prática docente nas escolas, tendo esta variável interferência direta na atuação do professor (FRANCO e BONAMINO, 2005), pois dificulta a manutenção dos já existentes e a construção de novos espaços destinados a EF.

Segundo Soares (2006), existem três determinantes no aprendizado: a estrutura escolar, a família e a subjetividade do próprio sujeito (educando), mas algumas pesquisas no Brasil têm focado a família em primeiro lugar, dando menos importância a questões referentes à infraestrutura escolar, bem como aos recursos pedagógicos (RIANI e RIOS-NETO, 2008).

Visto isso, destacamos uma outra unidade de contexto: os materiais, sobre esse tópico, percebemos que a maioria dos professores não tem “quase nenhum” material necessário/suficiente para realizar seu trabalho, só um professor que relatou que os materiais são bons.

“São boas aqui, não tem o que reclamar não. Falta ainda um pouco de material, até mesmo pra trabalhar com esse público, né? Um público mais específico, mas mesmo assim nada impede deles participarem não, talvez se tivesse mais material ia ser bem melhor” (P4).

“A gente quase não tem material, a gente tem, pronto, seis bolas de vôlei, uma de futebol, e corda” (P3).

“Os materiais são, são poucos materiais, praticamente quase nenhum. A gente tem duas bolas de futsal, as quatro bolas de basquete, acho que tem vazamento nas bolas, aí fica complicado de trabalhar. Corda, arco, tem 6 peças de emborrachado que a gente utiliza como, 6 não, 8

peças de emborrachado que a gente utiliza como tatame” (P6).

Para realizar as atividades, há um professor que leva seus materiais e junta com o que tem na escola para dar suas aulas.

“Tenho... Tenho bola, tenho cone, tenho arco... Tem coisas minhas! [...] Também tem, tem material meu. Tem da escola e meu, e aí a gente junta e trabalha[...]” (P4).

Além de não haver materiais suficientes para realizar as atividades, há questões também sobre a qualidade dos materiais sobre os quais alguns professores reclamaram da demora do recebimento.

“Não, não são bons, os materiais não são bons, porque mais de 1 ano que a gente não recebe material nenhum da prefeitura. Isso a gente fala direto, é... Em EPM's, quando a gente tem possibilidade, em reuniões com a própria prefeitura, Secretaria de Educação. Enfim. Mas até então, não se tem material necessário pra se trabalhar, a gente trabalha de fato com o que tem, faz mágica” (P6).

“Não são ruins não... Mas assim, a gente já vem acho que há uns... Ano passado a gente sem o material, esse ano não recebeu, então assim, pra você atender onze turmas, né? Então chega um ponto que... Mas ainda dá pra, tá dando pra trabalhar. A escola, assim, a gestão[...]” (P4).

“A bola toda vez que eu tenho que, antes de ir pra aula eu tenho que encher. Quando chega, já chega semi-murcha” (P3).

Existem também situações, como no caso de P4, que tem normas na escola que delimitam os materiais, ou seja, a gestora delimita o uso do material escolar do professor e explica que é pelo fato de outros estudantes não pegarem durante a aula vaga, pois nas aulas vagas a maioria dos estudantes vão para a quadra.

“Existem normas na escola que delimitam esse material. Como é que eles limitam esse material: como os alunos em aulas vagas não têm muitos espaços pra ocupar na escola, esses meninos vão pra quadra, aí a gestora, ela limita essas condições de material pra eu usar. Por exemplo: eu só posso usar uma bola pra dar aula... Pra evitar o quê? Pra que os alunos que não estão em aula, em aula vaga você... O aluno realmente que não... Que o professor por algum motivo não veio, e que eles tão ali naquele momento ali, que eles vão pra quadra. Isso aí termina influenciando realmente a atividade porque eles participam... Sabe como é criança, né? Eles querem de certa forma estar ali, e se você tiver com muitas bolas, os outros, os meninos vão querer participar. Não que eu seja contra... Aí a gente termina com pouco material, tendo que se virar porque eu preciso. Se você quiser fazer um bom trabalho, você vai precisar de bola, dependendo da atividade, de várias bolas[...]” (P2).

No ponto de vista de Bracht (2003, p. 39) quando afirma que “[...] a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de EF, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”, devemos olhar a prática dos professores diante das suas condições de infraestruturas e dos materiais.

As infraestruturas e os materiais em suas condições disponíveis, em sua grande maioria, merecem ser adaptados, reinventados e criados para o atendimento de todos os estudantes.

Dependendo da concepção de ensino e da perspectiva adotada pelo professor, os espaços alternativos e obstáculos podem se transformar em recursos para possibilitar a criatividade e a imaginação, a inovação e a construção de diversas práticas.

Entender o espaço físico como um dos fatores para a EF é dar novos sentidos e significados à prática pedagógica. Em conformidade com Brasil (1997), para que este feito seja alcançado os espaços e infraestruturas escolares, devem consistir em um ambiente prazeroso e que os materiais, recursos didáticos pedagógicos disponíveis atendam às necessidades de todos os estudantes.

A escola enquanto lugar de apropriação da cultura deve priorizar um padrão arquitetônico de qualidade. Damázio e Silva (2008) relatam que a ausência ou precariedade do espaço físico nas escolas para as aulas de EF podem ser observadas sob dois aspectos: o da não valorização social desta disciplina (desvalorização de sua importância no desenvolvimento integral do educando) e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares.

A realidade da EF escolar requer muito mais do que reparos e construções de espaços, uma vez que, se pode valer de espaços diversificados, bem como materiais.

Carvalho e Bahia (2011) afirmam que uma infraestrutura ideal possibilita vivências corporais consoantes com as danças, as ginásticas, as lutas, os jogos, entre outras possibilidades, favorecendo aos estudantes, parte principal desse processo de desenvolvimento, consciência da sua forma de pensar, agir e sentir.

Não queremos defender a ideia de que a prática pedagógica só pode ser realizada mediante as condições de materiais idealizados, mas o que

pretendemos destacar neste estudo é que o descaso com as escolas reflete diretamente nas condições materiais para o trabalho dos professores. Nesta direção, é que perguntamos como a EF é afetada no trabalho cotidiano daqueles docentes que atuam nos anos finais da Rede Municipal da Cidade do Recife ?

Portanto, destacamos diante desses aspectos o quanto é importante o planejamento, e com relação a isso, dois professores falaram que os planejamentos já são pré-definidos pela prefeitura no currículo oficial, assim eles só precisam analisar qual o conteúdo e quais os tópicos que irão ser mais adequados para abordar naquele dia.

“Isso, já vem os conteúdos pré-definidos pela prefeitura, pela rede, e a gente bota o conteúdo, eles já dão os tópicos que a gente vai abordar naquela aula, você vê quais são os tópicos mais adequados pra ser trabalhados naquela aula. E aí as atividades a gente descreve quais são as atividades vivenciadas naquela aula” (P6).

“É, eu gosto sempre de planejar, assim, ter, existe o planejamento, né? Os conteúdos da prefeitura, e com base neles, é... Eu procuro reconstruir junto aos alunos, e aí, assim, a gente discute muito sobre isso, a gente na verdade constrói junto, né, dentro daquele... planejamento proposto pela prefeitura, eu monto algo em cima” (P3).

A forma como os professores sabem dos planejamentos dos conteúdo que já são pré-determinado pela da prefeitura, demonstra que existe interesse em seguir o que a rede solicita, bem como há uma preocupação no acompanhamento das atividades, o que é de extrema importância para a prática.

O documento da Rede Municipal destaca sobre a importância de mostrar uma identidade de professores que se constitui na troca de ideias a cada projeto realizado em parceria, nas boas práticas planejadas em momentos coletivos que precisarão ser conquistados de maneira criativa nas escolas.

Segundo a Prefeitura do Recife (2019):

O planejamento se constitui num momento de reflexão sobre a prática pedagógica e, nesta perspectiva, pressupõe a participação, a democracia e a intencionalidade pedagógica de todos os profissionais que atuam nas unidades educacionais, com vistas à construção coletiva de estratégias com foco na qualidade do ensino e da aprendizagem (p.01).

Diante do planejamento como é que os professores conceituam a ludicidade, haja vista a aproximação dela em sua prática pedagógica, pois nos questionários aplicados os 4 professores afirmaram que tratam metodologicamente a ludicidade durante a prática pedagógica. Portanto nas

unidades de registros foram encontrados conceitos tais como brincadeira, espontaneidade, prazer, criatividade e diversão.

“Ludicidade... É... Toda vivência, que a pessoa, que o aluno tenha por meio de... da espontaneidade, da... brincadeira, do ato de... de fazer algo de maneira espontânea, de maneira livre, de maneira... que tenha prazer naquilo que esteja fazendo” (P6).

“É... Ludicidade, vamos lá. É um momento de prazer, é um... Vamos dizer assim, ócio criativo. [...] É você ter aquele momento pra usufruir do que lhe dá prazer, do que lhe agrada, que agrega para o seu bem-estar” (P3).

“Ludicidade é atividade que você faz por prazer, é tipo brincadeiras, muito ligado ao prazer sabe? Você fazer algo que você... Gosta” (P2).

“Prazer, diversão... Ludicidade... Se sentir feliz, estar bem... Algo prazeroso, né? Divertido[...]” (P4).

Logo de início, já podemos perceber a aproximação da ludicidade com o prazer e a brincadeira, visto que, sem dúvidas, a brincadeira, o prazer (diversão) são princípios marcantes em toda prática com base no Lúdico. Santin (2001) afirma que, se temos dúvida em saber se uma vivência é lúdica, é só olharmos para aqueles que experimentam. Para ele a ludicidade não é passível de conceituação, mas é vivência.

Porém, ficamos nos perguntando sobre o fato de os professores não terem relacionado o conceito da ludicidade com jogos, visto que a partir de (HOUAISS, 2009), o termo vem do Latim *Ludus*, que significa jogo. Entretanto, como citamos no nosso capítulo 3, não iremos restringir a ludicidade como sinônimo somente de jogo, mas sim como produto, processo, conteúdo e forma da cultura historicamente situada.

Outro destaque que podemos fazer é ao conceito da ludicidade expresso por Escobar et al (2005), no qual concordamos inteiramente e nos propomos a atribuir a todas as manifestações lúdicas. O produto das manifestações lúdicas, o prazer, a “alegria” (não usaremos consumir na tentativa de distanciamento do consumismo gerado pelo nosso modo de produção) vivenciados em seu processo. E este é, sem dúvida, um dos princípios mais importantes do Lúdico, sua gratuidade.

A ludicidade tem o objetivo de produzir prazer, diversão e ao mesmo tempo em que se pratica esta atividade percebe-se que ela vem acompanhada de inúmeras manifestações culturais, através de jogos e brincadeiras para

enriquecer nossos conhecimentos de forma prazerosa na educação. No âmbito escolar o lúdico propicia aos estudantes uma série de desenvolvimentos favoráveis, que vai desencadeando seu aprendizado.

Vista a afirmação dos professores nos questionários em relação ao trato da ludicidade em suas práticas pedagógicas, percebemos, em seus depoimentos, que o saber se materializa nas aulas de EF através dos jogos, das brincadeiras.

“Eu tento, em alguns momentos, na maioria dos momentos trazer muitos jogos, jogos e brincadeiras, né? Principalmente pra o sexto, sétimo... Eles ainda estão nessa parte ainda da infância, então eles aceitam muito bem, né? Imita muito a questão da própria briga, né? E aí parte pra esses jogos e brincadeiras, a gente começa já a trabalhar as regras...[...] Aqui na escola sim, tento trabalhar a ludicidade através dos jogos e brincadeiras” (P4).

“Minijogos de futebol; eles pegam rapidamente e tem a vivência, e aí é bom pra a gente, a gente faz com que o aluno evolua, termo coletivo, e que com algumas variações que a gente coloca em determinadas atividades, eles: ah, professor! Eu conhecia, mas não era assim! Eu conhecia dessa forma aqui. Pronto, mas a gente pode variar e tornar o jogo mais prazeroso, mais... fácil de ser trabalhado, de ser assimilado, por quem não participa principalmente” (P6).

“Eu gosto muito dos jogos... recriar jogos. Né? Sejam eles esportivos, os de tabuleiro, né? Eu gosto muito de... De buscar deles isso” (P3).

“E eu acho importante você trabalhar com essas atividades porque principalmente, porque é importante você incentivar, eu trabalho com jogos, brincadeiras populares, sabe? E eu incentivo muito eles a trazer, a trazer a cultura deles, porque... É algo que realmente, além de ser inclusivo, certo? É uma coisa prazerosa” (P2).

Com isso, percebemos que há aproximações dos professores com os autores que foram tratados neste estudo e isto só faz reafirmar, para nós, o entendimento de que os professores compreendem que o jogo e a brincadeira são elementos lúdicos e, por isso, estão em suas práticas pedagógicas seja o jogo enquanto conteúdo como traz P2, ou como estratégia de utilizar o jogo para tratar outros conteúdo como é relatado por P3.

Contudo, eles sempre devem ter um objetivo, ou seja, os jogos e as brincadeiras, ao serem relatados, percebemos que são utilizados tanto como estratégia ou como conteúdo de ensino na prática pedagógica, assim como é orientado por alguns documentos da prefeitura.

Nos documentos das diretrizes da formação continuada de educadores/as

do Recife professor Paulo Freire (2019), os estudantes dos anos finais, nas aulas de EF, têm no 1º semestre como temática, tratar dos fenômenos da cultura corporal expressos com ludicidade na EF escolar, com o objetivo de discutir sobre os fenômenos da cultura corporal como objeto de ensino da EF escolar, a partir da ludicidade como elemento essencial para formação humana e cidadã. Portanto, o 1º encontro tratou da ludicidade na perspectiva crítica de formação humana para as práticas docentes de EF; o 2º encontro, a ludicidade na centralidade da proposta curricular da RMER para EF; o 3º encontro, os jogos e as brincadeiras com expressão da ludicidade na EF escolar; o 4º encontro, dança e musicalidade como linguagem lúdica na EF escolar e, o 5º encontro, o esporte da escola: ressignificando o fenômeno a partir da ludicidade. Observamos que no 1º semestre a maioria dos encontros tem a ludicidade como estratégia, como também tem como conteúdo; já no 2º semestre não foi revelado nenhum trabalho com a ludicidade.

Podemos perceber o esforço no planejamento para que o professor tente resgatar a ludicidade em suas práticas pedagógicas, contudo esta ludicidade, estes jogos e brincadeiras devem estar articulados com as intenções pedagógicas da aula, pois a aula não é feita de partes rompidas, desconectadas, sem articulação, em que em um momento estanque acontece o aquecimento com base na ludicidade, e depois o conteúdo da aula em si, etc., como cita Coletivo de Autores (1992). De maneira geral, o que podemos perceber é que alguns professores consideram o jogo e a brincadeira como estratégia e também como conteúdo de ensino.

“Conteúdo também, a gente tem o conteúdo, né? Mas, assim... Também estratégia, quando eu vou trabalhar o conteúdo esporte, é uma estratégia [...] É, não. É estratégia, mas eu chego a por exemplo, tem um... Pra um oitavo ano, é, eu faço a construção de jogos de tabuleiro [...]. Entendeu? Tem um festival de jogos, então o jogo ele tá como conteúdo mesmo, construir um novo jogo, a partir do resgate de jogos já que eles conhecem[...]” (P4).

Tavares (2011) aponta que a ludicidade precisa estar cada vez mais presente nas aulas de EF nas escolas, como possibilidade de o professor resgatar jogos frutos da realidade dos estudantes.

Dessa maneira, apesar de os professores compreenderem, em alguns momentos, o Lúdico por meio dos jogos e brincadeiras, exclusivamente como estratégias de ensino; ou em outros como conteúdo, as escolhas metodológicas

se afastam dos princípios da gratuidade e plenitude, e entendem, equivocadamente, o princípio da Liberdade como deixar acontecer.

Em outros momentos, os professores resgatam elementos explicitados pelos nossos princípios como alegria, diversão e criatividade a partir do resgate da ludicidade.

Talvez seja esta a contribuição do Lúdico para a prática pedagógica, a potencialidade de contribuir literalmente com o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando-se o processo nas práticas construídas, estudante e professor, em trocas e experiências mais humanas. Esta possibilidade de vivência com base no Lúdico contrapõe-se a nossa sociedade que é marcada pelos elementos da produtividade, que valoriza a performance, “o produto e não o processo de vivência que lhe dá origem” (MARCELLINO, 2009, p. 20).

A partir disso, questionamos sobre a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e, assim, destacamos o resgate das vivências dos alunos, memorização, valores, sociabilidade, facilitador.

“Melhora a socialização deles... Vai realmente aumentar a participação dos alunos...[...] E você pode utilizar isso assim, realmente como um... Motivador, né? Pra que eles... É... Através do interesse, através da motivação, você vai conseguir fazer um trabalho, um trabalho...Você vai ver que vai ter um melhor... Um melhor aproveitamento, né? ” (P2).

“Eu acho que a memorização deles, a questão da sociabilidade, a questão do, de valores. Fica mais fácil de ser tratado, dessa forma ” (P3).

“Facilita... Pra mim é uma forma de... Facilita esse processo. Eu vejo que é mais fácil pros meninos, fica mais fácil essa aprendizagem, então de forma lúdica. Atrai mais, são os mais atrativos. Atenção, chamar atenção, quando vem a parte mais técnica, os meninos já ficam mais... Hoje mesmo eu tive que fazer algumas técnicas, e aí já ficam mais... Depois que terminou a parte, né? Hoje, falou do queimado, pronto, né? Já... Ficou aquela coisa mais atrativa. Mas hoje realmente... Não só trabalho de forma lúdica não, você pede pra entender[...]” (P4).

“Eu vejo como um resgate de vivências que os alunos têm do seu dia a dia, por morar principalmente na comunidade, eles ficam muito na rua, a maioria tem, tem esse... essa possibilidade” (P6).

As falas apresentadas pelos professores tomam por base algumas considerações resgatadas por Gonçalves (1994) de maneira que a proposta apresentada, à medida que está situada pela alegria e prazer no processo de ensino-aprendizagem, tem por objetivo contribuir para a formação de indivíduos críticos e criativos.

Assim, é papel dos professores e gestores escolares se torna indispensável, pois reflete acerca da importância da ludicidade na prática pedagógica como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do que foi retratado nesse estudo como também a partir das falas dos professores percebemos que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, ainda colabora para uma boa saúde mental. Segundo Vigotsky (1988, p.117):

(...) o brinquedo promove o desenvolvimento da criança, criando o que chama de zona do desenvolvimento proximal, no qual a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.

A busca de novos caminhos para a educação tem privilegiado a autonomia, o conhecimento, a socialização que foi um outro ponto tratado pelos professores, ao permitir a manifestação da imaginação por meio de jogos e brincadeiras, subsidia o desenvolvimento da criança. Na análise da importância do lúdico no processo de escolarização, considera-se conforme Barata (1995, p.9) que:

é pela brincadeira que a criança passa a conhecer a si mesma, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que as elas assumem; é através dos jogos que ela aprende sobre a natureza e os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura do seu grupo; - as brincadeiras e os grupos tornam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino aprendizagem.

Ressaltamos que o jogo não é somente um divertimento ou uma recreação. Os jogos são atividades naturais que satisfazem a atividade humana, e é necessário seu uso dentro das escolas.

A utilização do lúdico na escola é um recurso muito rico para a busca da valorização das relações, onde as atividades lúdicas possibilitam a aquisição de valores já esquecidos, o desenvolvimento cultural, e, com certeza, a assimilação de novos conhecimentos, desenvolvendo, assim, a sociabilidade e a criatividade.

Almeida (1994, p.18) diz que “o grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para as crianças”. Isso porque, quando a criança ingressa na escola, ela sofre um considerável impacto físico-mental, pois, até então, sua vida era voltada aos brinquedos e ao seu ambiente familiar.

Através da ludicidade, os ECD exprimem seus desejos por meio do real. E é uma maneira também de facilitar a compreensão acerca da realidade, já que ainda são incapazes de entender respostas realistas. Uma função dessas inúmeras fantasias elaboradas pelas crianças, é a de equilibrá-la emocionalmente, oportunizando dessa forma uma melhor elaboração e diminuição de suas angústias e ansiedades, agindo também, como método de autodefesa e auto afirmação.

Podemos resgatar, como exemplo, Oliveira et al (2011, p.116) quando afirmam que “Por meio dos jogos e brincadeiras, os jovens adquirem rica e variada quantidade de experiências motoras para a prática de esportes”.

Porém, independentemente de qual seja a melhor nomenclatura, não podemos negar que os professores nos remetem à ideia de que devemos olhar para a realidade dos estudantes; quem são os nossos sujeitos, os ECD, dito isso procuramos saber como funciona a participação desses estudantes nas aulas de EF. Obtivemos como unidades de registro raridade, obrigação, bem ativos, estagiários⁷.

“Sim, até porque a necessidade de que o aluno venha a participar das aulas não são só minhas, mas da turma como um todo, os alunos daqui são receptivos, eles não tem aquela história de, de tá perturbando, de tá menosprezando os alunos. Porque a escola é muito pequena e, aí todos vivem juntos. Um ou outro que tem uma certa limitação, e de fato a participação desses alunos é muito rara. [...] Tem aluno mesmo que não vem pra as aulas, porque precisa de um acompanhamento específico, quando tá em sala de aula eles têm um monitor que fica com eles pra facilitar. Nas aulas de Educação Física não, aí quando vem eles ficam muito deslocados, mesmo que você procure trazer o aluno, mas como você não tem contato direto com ele, é uma vez na semana, aí ele não cria a empatia né?” (P6).

“[...] eu observo que, pelo menos aqui na escola, eles têm uma participação, entendeu? É... Eles são bem ativos, eles são aqueles alunos que eles, eles fazem questão a maioria deles, graças a Deus, eles fazem questão de participar” (P2).

“Não, porque esses alunos, eles não... Eles não frequentam as aulas. [...] É, eles são obrigados porque tão no integral, mas normalmente eles... Não, assim, não tem o respaldo muito positivo, quando eles vêm, a gente faz aula e... Geralmente tem conflito” (P3).

⁷ A nomenclatura adequada é profissional de apoio escolar, que é a denominação estabelecida diante da LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, art 3º. XII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. Porém vamos utilizar em nossos estudo a palavra estagiários, diante da nomenclatura já enraizada nas escolas.

Com relação a não ter o respaldo muito positivo, P3 relatou um caso que aconteceu na escola durante as suas aulas. Ele iniciou nessa escola no início de 2019, portanto não tinha muito conhecimento dos estudantes que estavam em sua turma, assim em todas as suas aulas aconteciam alguns problemas.

“Eles não aceitam, por exemplo, a gente estar trabalhando, vou dar um exemplo, eu fiz um jogo na aula passada com os sextos anos, né? E a gente... Uma mistura de vôlei com queimado... E aí, assim, um dos meninos perdeu. Né, na verdade, assim, foi, ele foi atingido pela bola, ele não gostou... Na hora do jogo não aconteceu nada, entendeu, aceitou. Só que na hora quando a gente saiu e voltou pra cá, ele pegou a... encheu um balde de água, não gostou muito dele ter sido queimado, né? E pegou um balde de água e jogou na menina que queimou ele. Ou seja, ele guardou essa mágoa, né? E jogou, e depois eu fiquei, eu fiquei desesperada! Eu disse, porque assim, ele, no momento ele não mostrou... nenhuma raiva, nenhum desagrado, nenhum desconforto, pela situação[...]” (P3).

No atual contexto educacional, com a perspectiva da educação inclusiva, primeiramente, um dos grandes desafios dos professores do ensino regular é o de identificar os estudantes que apresentam alguma deficiência, e a segunda maior dificuldade é a de realizar um plano de ensino que seja adaptado para todas as pessoas, diante dos materiais, infraestrutura, como citamos anteriormente. Nesse sentido, torna-se importante conhecer e compreender as limitações dos estudantes no processo de desenvolvimento, que podem ser decorrentes de circunstâncias de ordem biológica, psicológica, social e cultural. Segundo Blanco (2004, p. 296),

[...] conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida. Esse conhecimento é um processo contínuo, que não se esgota no momento inicial de elaborar a programação anual”.

No processo de inclusão dos ECD é importante que o professor de EF esteja consciente e preparado para exercer o seu papel, como um facilitador do rompimento de barreiras e promoção do acesso à educação de qualidade dos seus estudantes.

García (1999) e Imbernón (2010) consideram a importância de que a formação continuada e a formação inicial estejam voltadas à valorização de aspectos como participação, inclusão social, entre outros, dada a complexidade do contexto onde trabalham os professores. Imbernón (2010, p. 14) afirma que

a profissão docente exerce as funções de “[...] motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade.... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”.

Mantoan (2006) entende que a dificuldade com a formação docente deve ser a mola propulsora ou a motivação para se lutar pelo direito de todos à educação no sentido de garantia de que tal formação aconteça, pois, segundo ela, há muitos desafios a serem enfrentados. Outro ponto que nos chamou atenção foi a questão dos estagiários.

“A participação desses alunos, quando eu vou receber uma turma, É... Já é passado pra mim que tem a criança com deficiência e eu tento elaborar, planejar minhas aulas incluindo ele na atividade. Além disso a gente tem pessoal que ajuda, né? Os estagiários que acompanham, então eu oriento o estagiário também pra estar desenvolvendo essa atividade com eles” (P4).

Destaco que só P4 relatou a presença dos estagiários, e no final da nossa entrevista explanou que esses estagiários eram para ser contratados e enviados para a escola pela prefeitura, como a prefeitura não realizou esses contratos, a própria escola, dentro de suas comunidades, fez uma seleção para empregar as pessoas da comunidade, em sua maioria jovens. Nesse sentido, a escola propõe reuniões para que esses apoios aprendam a lidar com cada tipo de deficiência, portanto os estagiários estão constantemente em processo de aprendizagem. Segundo P4 “Já tinha alguns, só que tem alguns alunos que não estavam com um estagiário por causa da prefeitura que... Esquece de mandar, não consegue”.

Para Cunha (2013), conhecer a totalidade não implica reconhecer os aspectos constituintes da realidade e depois somá-los, mas sim que a totalidade é a realidade e nós só conseguimos apreender esta lógica de maneira articulada. Ou seja, a realidade não se dá de maneira dissociada. É preciso reconhecer todos os seus aspectos sabendo reconhecer suas manifestações e determinações.

Isso se expressa em nossa análise empírica quando citamos as influências das práticas na vida dos ECD nas categorias análíticas da ludicidade. Um ponto que todos os professores trouxeram foi a questão da socialização; mas também trouxeram outras unidades, como interação e “se aceitar”. Os documentos expressam a ideia de que o professor, em sua prática pedagógica,

levando em consideração o Lúdico como princípio, não deve desprezar a bagagem cultural lúdica dos estudantes. (BRASIL, 2004).

“A primeira unidade, a prefeitura já aborda o jogo. É... A gente procura que eles interajam. Então, se eles interagem aqui, digamos que subentende-se que ele pode interagir lá fora. Mas aí a gente não tá presente no dia a dia do aluno. Aí não tenho como te dizer, comprovar: não, o que ele faz aqui vai ser de grande valia pra vida familiar dele. Aí eu não tenho como atestar isso. Mas que a sociabilização dele aqui acontece, acontece [...]. Eu procuro fazer com que eles interajam com o grupo, é... Os próprios alunos, chamar esses alunos que tem uma certa dificuldade pra participar da aula, não escanteá-lo. Tem dificuldade, tem. Não é o coitadinho, mas é o aluno que tem uma certa limitação e que pode ser trabalhado, essa limitação, de uma maneira... De integração, de uma maneira... Que ele consiga externar, sociabilizar. Que eu acho que a maior dificuldade é essa, dessas pessoas que tem, que tem esses[...]” (P6).

“Motora. De socialização... De motora[...]” (P4).

“Questão da sociabilização, na questão do desinibir, de se aceitar, né? De saber que é capaz, né? Porque a gente tem... Acho que o grande desafio deles é a família, porque a própria família não acredita que eles têm potencial, que eles têm a capacidade de chegar em algum lugar. Então esconde, é... Não dá o tratamento e o estímulo necessário para que eles possam se desenvolver, e aí limitam” (P3).

“Melhora a socialização deles... Vai realmente aumentar a participação dos alunos...[...] E você pode utilizar isso assim, realmente como um... Motivador, né? Pra que eles... É... Através do interesse, através da motivação, você vai conseguir fazer um trabalho, um trabalho...Você vai ver que vai ter um melhor... Um melhor aproveitamento, né?” (P2).

A EF é apreciada como uma área importante de inclusão, visto que permite uma ampla participação dos estudantes que demonstram ter mais dificuldades, pois, “ainda que consciente das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de alunos com níveis de desempenho muito diferentes” (RODRIGUES, 2017, p. 76).

A cultura lúdica, segundo Brougère (1998) e Marcellino (2009) é justamente nossas experiências anteriores, fruto de nossas realidades, que devem ser levadas em consideração na prática pedagógica dos professores, mas que, em grande parte, a criança, por falta de resgate, parece deixar essa bagagem fora da escola. Como já dissemos anteriormente, valorizar a cultura lúdica significa resgatar princípios Lúdicos, tais como prazer e Diversão.

Os professores fazem esta relação da prática com a realidade dos ECD resgatando os jogos; brincadeiras; esportes; através também dos diálogos,

procurando compreender as suas limitações diante da sua realidade.

“Eu já fui pra sala de aula, fiz um trabalho com eles, pra eles descreverem, né? Nas comunidades deles, quais eram as atividades que eles já faziam, qual era a ideia que eles já tinham desses jogos... [...] Vou trazer alguma coisa, né? Ou a gente trazer jogos... Porque por incrível que pareça eu tive uma época realmente que eu brincava, brincadeira de rua, né? Mas eu mesmo já conheci muitas brincadeiras através deles mesmo. Brincadeiras que eu nunca vivenciei, que eu nunca imaginei [...]” (P2).

“Assim, não, a gente... Tudo aqui é voltado pra essa realidade, entendeu? E o que é que vocês fazem lá? E faço essa relação, por exemplo, esse conteúdo, o handebol, vocês jogam na rua? Vocês veem os meninos jogando? O handebol na rua... Então faço essa relação, tento sempre fazer [...] Isso. Ah, professora, handebol não, nunca vi! Ah, precisa de mais estrutura então, né? Se jogar um handebol[...]” (P4).

Através da brincadeira, o estudante se aproxima da realidade, criando um espaço de aprendizagem em que possa expressar suas criações, desejos, sentimentos, assim os estudantes têm o direito de se expressar de diversas maneiras.

É necessário também que se leve em conta as limitações dos ECD, a diversidade de cultura, a realidade de vida de cada um, o contexto familiar, pois eles vão aprender brincando e esse brincar, em alguns jogos ou brincadeiras, envolve brinquedos e/ou materiais a serem utilizados, ou seja, dá a possibilidade de o estudante confeccionar o seu próprio material, desenvolvendo a autonomia e a criatividade e, possivelmente, este jogo ou brincadeira irá ultrapassar o espaço da educação formal, chegando às ruas e possibilitando que outras pessoas conheçam aqueles jogos e brincadeiras.

Por essas características, o brincar e o jogar estão relacionados com a aprendizagem, com a apreensão dos aspectos simbólicos da realidade, portanto auxilia a criança a enfrentar problemas, a respeitar regras e respeitar o próximo, conceber diálogos, praticar argumentações, enfrentar desafios, saber ganhar e perder.

Com isso, além da relação da prática com a realidade dos ECD através de jogos, brincadeiras e esportes, apareceu outra unidade de registro, que foi o “diálogo”. Ressaltamos que P3 adentrou na escola esse ano, portanto não tinha um conhecimento sobre o estudante, com isso, não sabia como fazer para se relacionar com realidade dele.

Portanto, P3 em seus primeiros momentos com os ECD, sentiu a necessidade de se aproximar e conhecer a realidade através do “diálogo” com os ECD nos corredores da escola, nos horários do lanche e almoço, em outros momentos além da sala de aula.

“É, na verdade assim, aqui a gente ainda não... não tenho muito contato com os pais, não tenho muito contato com eles. Na verdade, assim, com eles não, com a família, né? E quando se tem, a família esconde o que o menino tem. E aí fica complicado. Aqui pelo menos eu ainda tô tendo essa... dificuldade. Eu sei por exemplo que ele tem porque vem na chamada, na frequência tem lá: mental, motor... Eu procuro me aproximar dele num momento extra porque como eu tô na escola o dia todo, eu procuro, vou conversar, vou como é tua família, como é não sei o que, tal... De uma forma informal, não é? Na aula de Educação Física não dá, eu tenho 36 alunos... realmente não dá. E aí, por exemplo, eu tenho dois especiais, um é muito comunicativo, o outro é muito introspectivo. Esse que é... extrovertido dá pra eu conversar, a gente consegue desenrolar na aula mesmo, porque ele fala o que incomoda, ele fala tudo. Esse já introspectivo eu termino tendo que esperar as coisas acontecer, pra poder tomar uma postura” (P3).

Portanto, para o processo de elaboração dos planos de aulas, os professores devem procurar conhecer seus estudantes, suas características individuais, suas motivações, suas capacidades a fim de realizar as suas práticas através da realidade dos ECD, garantindo a sua permanência e o seu desenvolvimento com mais facilidade.

No entender de Cagliari (2009, p. 38),

a questão metodológica não é a essência da educação, apenas uma ferramenta. Por isso, é preciso ter ideias claras a respeito do que significa assumir um ou outro comportamento metodológico no processo escolar. É fundamental saber tirar todas as vantagens dos métodos, bem como conhecer as limitações de cada um.

Com isso, concluímos que é necessário o olhar dos professores para conhecer o tipo de deficiência e a história de vida do ECD, sua relação com seus familiares e vice-versa, saber como trabalhar com outros estudantes e com suas famílias, é este o contexto que chamamos inclusivo.

Dessa forma, percebemos diante das entrevistas que o brincar e o jogar, devem ser vistos como uma estratégia ou como conteúdo a ser utilizado pelo professor e deve privilegiar o ensino dos conteúdos da realidade, tendo o brincar/jogar um lugar de destaque nas aulas de EF. No olhar mais geral percebemos que ainda não temos condições objetivas para uma plena inclusão devido ao modo de produção de vida atual, contudo nesse contexto atual existem

espaços ainda vazios que podemos vivenciar, experimentar, apropriar e desenvolver pensamentos para uma mudança.

5.3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: caminhos para uma prática lúdica

Adentramos no último momento da pesquisa, no qual temos como foco o olhar sobre a prática dos professores, fazendo um paralelo com tudo que foi visto nos documentos, questionários e nas entrevistas, observando, na realidade, como é relevada a ludicidade na prática pedagógica com os ECD, para uma aula inclusiva.

Relembramos que essas observações foram realizadas pela pesquisadora principal/observadora com o apoio de dois estudantes de mestrado e cada um desses estudantes tinha uma ficha de observação (APÊNCICE C).

Para essa fase, escolhemos as turmas de acordo com o maior quantitativo de estudantes com deficiência, como também, caso houvesse duas ou mais turmas com o mesmo quantitativo, iríamos de acordo com os horários para não ser igual ao das outras escolas.

Iniciamos as observações no final do mês de julho de 2019, entramos em contato previamente e marcamos os horários junto com os professores, analisando cada turma dos anos finais, de acordo com o quantitativo de ECD nas turmas. Finalizamos as observações na segunda quinzena do mês de agosto de 2019.

Destacamos que todos(as) os(as) professores(as) ministravam aulas nas escolas 2 vezes na semana, sendo que (P2) (P3) e (P6) tinham aulas geminadas, e (P4) ministrava aulas 2 vezes na semana.

Assim, na escola de (P2) as aulas aconteciam às terças-feiras (11:00 - 11:45); depois os estudantes iam para o almoço e retornavam para a aula de EF (13:30 -14:10). Observamos uma turma de 7º ano composta por uma faixa de 25-30 estudantes. Fomos informados que havia 2 ECD na turma, contudo esteve presente apenas 1 (um) nas aulas de EF. Em relação aos conteúdos, não conseguimos identificar quais foram os conteúdos que estavam sendo tratados na aula, pois os estudantes ficavam fazendo o que queria.

Na outra escola, (P3) ministrava aulas às segundas-feiras (07:30 - 09:10); a turma que observamos era do 6º ano e tinha na faixa de 30-35 estudantes. Fomos informados que tínhamos 3 (três) ECD na turma, e todos os 3 (três) ECD estavam presentes nas aulas. Em relação aos conteúdos, a professora abordou os jogos de salão. Vale salientar que ela informou que antes de voltar às aulas, as escolas municipais de tempo integral, teriam que realizar nas primeiras semanas uma culminância eletiva e o conteúdo selecionado foi jogos de salão.

Já (P4) ministrava aulas às terças-feiras (14:20 - 15:10) e às quintas-feiras (07:30 - 08:30); a turma que observamos era de 6º ano e tinha na faixa de 30-35 estudantes. Fomos informados que tínhamos 4 (Quatro) ECD, porém só estiveram presentes 3 (três) ECD. O conteúdo tratado pelo professor foi o futsal.

Por último, (P6), que ministrava aulas às quintas-feiras (09:10 - 10:50) e a turma que observamos era do 6º ano e tinha na faixa de 15 estudantes. Fomos informados que tínhamos 3 (três) ECD naquela turma, porém esteve presente apenas 1(Um) ECD. Com relação ao conteúdo tratado pelo professor foi a ginástica. Observamos um total de 16 aulas.

Para darmos início a nossa análise, precisamos pontuar que foram também divididos em categorias analíticas: Prática pedagógica; Ludicidade; Estudante com deficiência.

No que diz respeito à “prática pedagógica”, na unidade de contexto “recursos materiais”, foram observadas como unidade de registro “bolas de qualidade”, “bolas muitas”, “jogos”, “tatames”.

Durante as aulas de (P2) não conseguimos observar, em nenhum momento, a utilização de outros materiais, a não ser de bolas, que estavam em estado bem precário, visto que nem conseguimos indentificar de qual modalidade elas eram. Contudo o professor tinha uma quadra coberta e com arquibancadas.

(P3) tinha todos os materiais de qualidade, dentre eles cones, arcos, rede e bolas de todas as modalidades. Durante as observações, P3 só utilizou os cones e as bolas de futsal, porém tivemos conhecimento sobre os outros materiais, pois (P3) mostrou a sua sala com os materiais de EF. Nessa escola havia também uma quadra grande, coberta e com arquibancadas.

Na escola onde (P4) e (P6) ministrava aula não havia uma quadra, apenas um campo e um pátio, sendo o do professor (P4) um pátio e um campo maior

que o do professor (P6). Além disso, na maioria da vezes, utilizava espaços públicos. (P6) não dispunha de muitos recursos materiais, pelo fato de estar ministrando o conteúdo ginástica. Durante as observações, o mesmo só utilizou os tatames(6 peças para 15 estudantes), o que ficou bem apertado para realizar as atividades. Já (P4) ministrou aula de jogos que foram construídos e criados pelos próprios estudantes na aula.

Consideramos, a partir do diálogo com os entrevistados e as observações, que o professor pôde superar as dificuldades impostas pela falta de locais adequados e materiais, mas como destaca Somariva (2013):

É preciso um olhar mais direcionado quanto à qualidade do ensino no Brasil para que o professor adentre em sala de aula motivado, beneficiando a todos neste processo. O profissional realizado sempre procura melhorar e se aperfeiçoar, isso é benéfico para a formação dos futuros profissionais e para a melhoria do atual quadro em que se encontra a educação de nosso país (p. 12) .

Durante a pesquisa em campo, ao abordarmos os professores e percebermos que mesmo diante das limitações (falta de espaços e materiais adequados) ainda assim existe a possibilidade de ministrarem suas aulas de EF de forma com que os estudantes permaneçam concentrados nos conteúdos propostos pelos professores.

Diante do professor (P6) não ter os recursos materiais nem infraestrutura adequada para realizar as suas aulas, ele conseguiu fazer com que todos os estudantes participassem, inclusive os ECD, sem ajuda do estagiário, pois nessa escola têm um quantitativo muito baixo de estagiário, assim dão preferência para eles ficarem na sala de aula com outros ECD. Com isso, P6 não tem ajuda, em nenhum momento, dos estagiários.

Já na aula de (P2), mesmo com uma infraestrutura de qualidade, porém com materiais precários, não foi possível ver a participação de 90% da turma, portanto acredito que os métodos não conseguiram atender a todos os estudantes. Contudo, notamos que o ECD, em alguns momentos, procurava fazer a aula de EF. Com isso, percebemos um distanciamento entre o que foi relatado nas observações com o que havia sido dito nas entrevistas e questionários.

Diante do que foi tratado em nosso texto em termos da participação de todos os estudantes, percebemos que o pode subsidiar a prática pedagógica dos

diversos professores que trabalham com esse componente curricular no sentido de ressignificar a sua docência e possibilitar adaptações necessárias para favorecer a participação de os estudantes, independente das suas limitações pois a presença desse ECD nas aulas de Educação Física Escolar, promove um aprendizado mútuo, adquirindo novos conhecimentos entre os colegas, O ECD e os professores, favorecendo uma reorganização em conjunto de todos para melhoria das atividades pedagógicas, para soluções das dificuldades encontradas, resultando verdadeiramente na inclusão do ECD na realidade vivida por eles e mais uma vez envolvendo o respeito as diferenças de cada um (AGUIAR;; GONÇALVES, 2010; MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2009; RODRIGUES, 2003; DUARTE, 2005).

(P3) e (P4) conseguiam a participação de todos os estudantes nas aulas. Vale ressaltar que (P3) tem todos os materiais e infraestrutura de qualidade, já (P4) não tem infraestrutura para atender às necessidades das aulas de EF, portanto foi necessária sempre a improvisação, na qual, o quadro de 30 cm mais ou menos era colocado em cima de uma cadeira para uns 15 estudante, o pátio tinha que ser reorganizado para colocar os tatames, dentre outros.

Embora a iniciativa seja de cunho individual e cada sujeito seja afetado de forma diferente pelas condições que encontra no espaço escolar, aspiramos que o presente estudo sirva de inspiração para que os professores e futuros professores de EF repensem sua atuação para além da sala de aula.

Um outro contexto importante que observamos foram os “passos metodológicos da aula”, no quais os professores (P3), (P4) e (P6) se aproximaram nos seus procedimentos.

(P3) buscava sempre explicar tudo o que iria ocorrer durante a aula (desde as discussões até a prática que ainda iria ser realizada, como também o que era para trazer na aula seguinte) – realização da atividade (atividade que havia sido planejada, jogo de salão) – avaliação final (o fechamento do conteúdo da aula, como as problematizações e perguntas dos estudantes).

(P4) iniciava fazendo um resgate do que foi trabalhado na aula anterior - em seguida já iniciava o aquecimento (2 voltas correndo pela quadra) - depois reunia os estudantes no meio da quadra e explicava como seria feita a atividade; ao finalizar a explicação, o professor sempre fazia uma demonstração com alguns estudantes - a realização da atividade (futsal).

(P6) realizava, no primeiro momento, a explicação da história e os fundamentos daquele determinado conteúdo, que no caso das nossas observações foi a ginástica - realização da atividade - problematização, fazendo uma relação com a prática e a realidade dos estudantes (iremos adentrar neste assunto na nossa próxima unidade) - realização da atividade novamente (P6, sempre parava suas aulas, questionava os estudantes e voltava para fazer uma outra atividade diferente) - avaliação final (encaminhamentos para a aula seguinte).

Com o professor (P2) não conseguimos compreender muito a metodologia utilizada por ele, pois os estudantes ficavam em grupos e cada um em uma parte da quadra, ficando livres para fazer o que quiserem. P2 pegava apenas 2 bolas e as colocava no meio, com isso eram os próprios estudantes que decidiam a sua atividade.

Portanto, no que diz respeito aos passos metodológicos, na prática do professor (P2), observamos e encontramos uma inconsistência em relação ao que foi dito no momento da entrevista, além de não identificarmos esses procedimentos nos momentos da aula. Contudo, os demais professores seguiram uma coerência do que foi tratado nas entrevistas, no que diz respeito ao preâmbulo introdutório, problematização, instrumentalização e avaliação.

Os passos didáticos são primeiramente a preparação do conteúdo, conseqüentemente a introdução do conteúdo trabalhado, com isso a transmissão e assimilação da matéria nova, transformando em problema e orientação, para novas perguntas, articulando o conteúdo da matéria nova com a matéria velha, podendo assim fazer uma avaliação e controle da atividade. (LIBÂNEO, 1990).

Nessa estruturação o autor citado aponta os importantes pontos de um trabalho docente eficaz. O trabalho docente requer uma estruturação da aula, tal como o planejamento e a organização, com fins de que sejam atingidos todos os objetivos da aula, a opção por cada etapa que utilizamos para planejar uma aula depende de qual conteúdo estamos trabalhando, depende das características dos alunos, e preciso um diagnóstico. (LIBÂNEO, 1990).

Nesta didática é importante frisar que a estruturação da aula, requer criatividade e flexibilidade do professor, em casos específicos de cada situação encontrada frente a uma classe. (LIBÂNEO, 1990).

Assim sendo, as aulas desses professores (P3), (P4) e (P6) possuem início, meio e fim, possibilitando que aos estudantes seja apresentado o conhecimento, explorando as suas experiências anteriores, abrindo um leque de possibilidades para ser tratado e, através do que é visto e produzido na aula, identificar a aprendizagem dos alunos.

Apoiados em Escobar et al (2005) e Veiga (1988), percebemos que, didaticamente, a prática pedagógica como parte da prática social, deve estar apoiada na realidade concreta dos estudantes. Nesse sentido, precisamos conhecer suas realidades, seus saberes e levá-los em consideração em nossas aulas.

Diante do que foi visto nos “passos metodológicos da aula”, nas aulas do professor (P2) não conseguimos perceber a “relação entre a prática e a realidade”, pois a maioria não participava da aula, só 10% queria participar, e nas aulas observadas, dentre os que queriam participar a maioria preferiu jogar futsal e dentro desses 10%, o ECD participou 1 vez do jogo, os outros estudantes trataram-no naturalmente, sem nenhuma rejeição e deixando-o participar.

(P4) logo solicitou que os estudantes pesquisassem sobre a história do futsal. Em seguida foi realizada a atividade do “bobinho”, que é uma atividade que faz parte da realidade dos estudantes, pois o objetivo da aula era fazer com que os estudantes tivessem o domínio da bola. Ele dividiu em 6 grupos com mais ou menos 5 a 6 pessoas em cada grupo; a atividade consistiu em que 1 estudante ficasse no meio e o restante ao redor, quem estava no meio era o “bobinho” e tem que pegar a bola dos colegas, quem está de fora precisava dominar a bola e passar para o próximo. Em seguida, (P4) realizou uma competição entre os estudantes, na qual esses grupos que ele havia separado no início da aula ficaram em fileiras, assim ele realizou um mini circuito para cada grupo (todos os circuitos eram iguais) e o grupo precisou conduzir a bola até o final do circuito e voltar para passar para o próximo colega, venceu o time que completou o circuito primeiro, assim todos os estudantes tinham que realizar o circuito também.

Diante da pesquisa realizada pelos estudantes, (P4) estimulou para que os mesmos comentassem sobre o que cada um tinha pesquisado, assim o professor aproveitou a falas dos estudantes e realizou um resgate histórico do futsal, desde seu surgimento, antes mesmo de virar um esporte, quando o futsal

era apenas um jogo chinês, com características que permeiam o esporte atualmente. Além disso, P4 resgatou o contexto histórico do futsal feminino, trazendo indagações relacionadas à prática do futsal feminino, como “seus pais, seus avós deixam vocês jogar bola na rua?” Assim a professora ficou surpresa, pois a maioria das meninas respondeu que não, sendo que a maioria dos meninos respondeu que sim, e isso foi um *start* para (P4) problematizar sobre este conteúdo, “porque não deixam”? “Porque só os meninos podem? E as meninas não?”. Com isso, (P4) questionou e debateu com os estudantes fazendo com que eles pensassem sobre o futsal/futebol feminino, sobre os pais deixarem as meninas participar dos jogos (“peladas”) na rua, sobre elas terem o mesmo direito que os meninos e querem jogar assim como eles. Esta aula foi bem produtiva, o que refletiu em outras aulas de EF que envolveu futsal. Os ECD participaram desta aula sem nenhuma interferência ou ajuda do estagiário.

Em um outro momento, (P4) fez um resgate da aula de domínio de bola e, em seguida, explicou sobre o objetivo da aula, que seria o passe, assim (P4) dividiu em grupo e formou zigue-zague para que os estudantes fossem passando a bola e tocando para o próximo, até o final. Logo depois realizou “barrinha”, quando dividiu a turma em vários grupos mistos e colocou os cones para ser a “barrinha”, ganhava pontuação o grupo que conseguisse fazer o gol.

(P6) realizou atividades de ginástica, como dito anteriormente, atividades de força, equilíbrio e flexibilidade, fazendo brincadeiras que trabalhassem esses fundamentos. A atividade ocorreu assim: todos os estudantes ficaram em duplas na posição de marinheiro, com os braços esticados, teriam que bater no braço do colega para desequilibrá-lo; foram feitas também atividades que estimulassem os estudantes a realizar uma “ponte” da ginástica de forma correta. (P6) procurava sempre questionar os estudantes sobre atividades que trabalhassem esses fundamentos de força, equilíbrio e flexibilidade, assim os estudantes tinham a autonomia de pensar em brincadeiras que fizessem isso. Em outro momento, ele realizou a culminância das eletivas com outra turma, no caso, o 7º ano. Essa culminância de eletiva é escolhida pelos estudantes, quais são os professores que eles querem em sua turma, assim os temas são definidos pela escola e os professores promovem o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conhecimentos de temas ou áreas da base comum. Considerou-se, nesse caso, a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico

para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

Paralelamente a isso, em outra escola também estava acontecendo a culminância eletiva, e conseguimos observar essa construção do início com a turma que estava sendo conduzida pelo professor (P3). Em seu primeiro dia de aula, depois das férias, explicou a turma o conteúdo que iria ser tratado naquela turma, jogos de salão. Segundo (SOUZA JR.; TAVARES, 2007) são aqueles em que o jogador desprende menos energia por parte da movimentação corporal, realizado em ambientes mais fechados (salas), usando-se tabuleiros e pequenas peças para representação dos jogadores, em que suas regras são pré-determinadas. Na atualidade muitos desses jogos são pré-fabricados /industrializados.

Porém, (P3) fez com que todos os seus estudantes criassem seus próprios jogos, com suas regras, seus materiais, pinos e dados. Assim ele disponibilizou alguns materiais para serem utilizados na construção dos jogos, como, cartolinas, tintas, hidrocor, lápis de cor, régua, dentre outros. Os grupos foram divididos em 5/6 pessoas e os ECD ficaram em um único grupo com os estagiários, para ajudarem na construção do jogo. Em seguida, no outro momento, os estudantes apresentaram o trabalho para a classe, explicando como foi pensada a estruturação do jogo, as regras, o quantitativo de pessoas que pode jogar. Foi uma experiência bem rica e foram feitos um total de 9 jogos. Sobre isso, Figueiredo (2007, p.154) afirma:

Demonstra sensibilidade e reconhecimento da realidade dos estudantes. Reconhecer a realidade é um elemento fundamental para entrarmos na imaginação, na fantasia, pois só vivenciamos o imaginário, reconhecendo que o não imaginário existe. A fantasia e a imaginação permitem que o pensamento das crianças, dos estudantes criem dimensões desconhecidas até por eles. Além de nos preencher de alegria e prazer por sua vivência.

Portanto, pelo que foi observado, vimos que a maioria dos professores se planejou através das orientações que já foram pré-definidas pela prefeitura, e adaptadas conforme sua realidade. Com isso, percebemos que são os professores que decidem em qual unidade de ensino trabalhará aquele determinado conteúdo.

Em uma outra categoria empírica “ludicidade”, na unidade de contexto “ludicidade e prática pedagógica”, observamos que os professores trataram essa ludicidade nas suas práticas através de “criação dos jogos de salão”, “jogos esportivos” e “brincadeiras”.

Como supracitado, Snyders (1988, 1993) afirma que um dos caminhos para alcançarmos a alegria escolar é a ideia de grupo entre os estudantes na escola, de coletivo, de sentir-se parte de algo, de participação. Os professores afirmam que suas práticas pedagógicas são baseadas no Lúdico, pois incentivam a inclusão e a “participação” a partir das atividades.

Diante desse pensamento, ao tratar da “participação” dos ECD, percebemos que os professores que trataram da ludicidade em suas aulas, os ECD participaram mais ativamente, lembrando que (P6) não tinha estagiário, e estava com 1 estudante autista em suas aulas, sem ajuda de nenhum estagiário, como dito anteriormente, ainda assim, o estudante conseguiu fazer tudo sozinho mesmo diante das suas limitações. (P2) também tinha 1 ECD em sua turma e sem ajuda do estagiário, porém ele só participou uma vez da aula de EF e por pouco tempo. Já (P3) tem 3 ECD, 2 com síndrome de down e 1 com autismo, todos participando efetivamente das aulas, uns mais e outros menos, contudo todos têm um estagiário para cada um. (P4) tem 3 ECD em sua turma, 1 físico (não possui os dedos da mão direita), 1 autista e 1 com TDAH. Visto que a maioria dos ECD não apresentou problemas com interação e socialização com outros colegas. Todos os alunos, os respeitam muito bem, sem nenhum preconceito.

Maset (2011) afirma que só é possível lidar com tantas singularidades em uma mesma sala de aula, como em um ambiente inclusivo, se existir uma cooperação entre as partes integrantes do grupo. O que acreditamos ser a base da construção do respeito às particularidades humanas.

Destacamos que o quantitativo de ECD que apresentamos acima não foi o mesmo quantitativo fornecido pela prefeitura e diferente do quantitativo também falado pelos professores, visto que há uma evasão dentro das escolas. Os professores ressaltaram muito sobre a falta desses ECD em suas aulas. O quantitativo revelado acima foi dos ECD que conseguimos acompanhar nas aulas de EF, ou seja, foram um total de 8 ECD observados em 4 escolas e 4 professores.

Relembramos que os documentos disponibilizados pela prefeitura foram analisados no 2º semestre de 2018, portanto houve mudanças nas turmas dos ECD. No ano de 2018, observamos que tivemos mais ECD nos 6º anos e diante da nossa coleta, a partir dos instrumentos de pesquisa, o quantitativo maior ainda é nos 6º anos, como também o tipo de deficiência ainda continua sendo o maior quantitativo: a deficiência mental.

Em nossa última unidade, em relação à “reação dos ECD aos métodos aplicados a partir da ludicidade”, tivemos como unidades de registo “interessados”, “focados”, “felizes”, “livres”. Diante do que foi escutado, escrito, falado e analisado, observamos nos ECD a vontade de aprender, e quando os professores utilizam os jogos e as brincadeiras para incluir esses estudantes nas atividades, eles mostram a sua capacidade, a sua imaginação para participar das atividades.

É muito importante aprender com alegria, com vontade, comenta Sneyders (1996, p. 36) que “educar é ir em direção à alegria”. O meio lúdico faz com que os estudantes aprendam com prazer, alegria e demonstre interesse, sendo relevante ressaltar que a ludicidade está distante da concepção ingênua de passatempo, do brincar por brincar, diversão superficial.

[...] A ludicidade é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo [...] (ALMEIDA, 1995, p. 11).

É preciso disponibilizar a todos – ECD, pais e professores – a oportunidade de se aprender por meio de processos prazerosos, transformando-se, assim, a escola em um espaço em que o jogo venha a ser um fim, e não só um meio para se chegar ao conhecimento.

No processo ensino-aprendizagem, os jogos e as brincadeiras tornam-se recursos de grande valor, pois a criança aprende melhor brincando e todos os conteúdos podem ser ensinados por meio das brincadeiras e jogos. Segundo Piaget (1994), os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Não basta apenas transmitir os conhecimentos sistematizados sem os valores que eles trazem subentendidos. É preciso fazer com que os ECD entendam, interpretando-os, questionando-os e buscando

soluções para os problemas. Isso pode ser feito usando-se o jogo e brincadeira como forma de conhecimento – de forma lúdica e prazerosa.

Uma vez estabelecido e obedecido o sistema de um jogo, aprender pode tornar-se tão divertido quanto brincar e, nesse caso, aprender torna-se interessante para os ECD e passa a fazer parte de sua lista de preferências. Certamente, ver o ato de aprender como algo interessante em vez de tedioso é o grande desafio nas atuais práticas da área educacional. A necessidade presente é de se juntar o potencial dos comerciais aliados aos princípios pedagógicos que use a criatividade, permitindo um acesso mais motivador e eficaz na busca de novos conhecimentos.

Sem dúvida, a alegria, o prazer (diversão) são princípios marcantes em toda prática com base no Lúdico.

As análises realizadas neste capítulo, desde os documentos até as observações, foram de extrema importância para a construção deste estudo, pois conseguimos observar que quando os professores se baseiam em suas práticas pedagógicas no Lúdico, dão oportunidades aos ECD de desenvolver a criatividade, a sociabilização, o respeito e a interação uns com os outros, assim descobrindo a sua própria ludicidade, desenvolvendo a alegria e compreendendo a escola como um ambiente em que é transmitido o conhecimento de forma prazerosa.

Em vista disso, podemos constatar que a ludicidade é um meio de incluir os ECD, pois ao jogar/brincar faz com que haja uma troca de experiência entre os estudantes, é um momento de aprendizagem, de diversão, prazer e também de respeito mútuo entre os estudantes independentemente das suas deficiências e limitações.

Logo, o processo inclusivo dentro do âmbito escolar através das atividades lúdicas tem proporcionado aos estudantes de maneira geral a interação, a socialização e a inclusão.

Portanto a inclusão escolar só acontece quando a aprendizagem e desenvolvimentos dos pensamentos sobre o conteúdo das aulas for efetivo, se isso não for feito, a inclusão não acontece, só ficamos na integração dos ECD no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que as pessoas com deficiência nos tempos dos primórdios da história mundial e brasileira foram por muito tempo esquecidas, torturadas, excluídas e mortas, tudo isso por conta de inúmeros preconceitos, em decorrência do não conhecimento da sua importância. Assim não possuíam direitos e nem tratamentos.

Atualmente, fruto da luta não só das PCD, como também pessoas que defende a abraçam a causa em busca de respeito e direitos e que a cada dia vêm conquistando seu espaço, no qual possuem a garantia dos seus direitos que devem ser respeitados, e um desses direitos é a educação. Trata-se de um período em que as leis impulsionam e tentam assegurar o respeito às singularidades e aos direitos de todos os cidadãos, nos diferentes segmentos de nossa sociedade.

Ao adentrar nas análises das entrevistas e das observações juntamente com as relações estabelecidas com os documentos e a literatura que embasou este estudo, foi possível refletirmos acerca do trato teórico-metodológico da ludicidade durante a prática pedagógica para a inclusão dos ECD.

No que se refere à pesquisa bibliográfica ainda nos revela que as discussões sobre o ludicidade através dos jogos e brincadeiras, a cada dia, vem ganhando espaço nas aulas de EF. Percebemos que a ludicidade nas aulas de EF tem um grande quantitativo nas produções, visto que a maioria das produções tratam ainda a ludicidade só como estratégia de ensino porém vimos que ela também se aproxima de jogos e brincadeiras na qual é um conteúdo nas aulas de EF, porém ao pesquisar a ludicidade nas aulas de EF nos anos finais, diante das literaturas, o trato da ludicidade ainda é muito voltada para os anos iniciais, o que entra em contradição com a realidade que nos encontramos na Rede Municipal da Cidade do Recife, visto que, na prefeitura os anos iniciais não têm aulas de EF, só os anos finais do ensino fundamental.

No que tange à ludicidade, nas aulas de EF nos anos finais para o trato da inclusão com ECD, ainda vem sendo pouco discutida, contudo estamos ainda caminhando lentamente para que esse processo no futuro não precise ser mais discutido, pois se há discussões/ debates é porque uma parte ainda não está

sendo incluído seja na sociedade como no âmbito escolar, e ao pensar que lá na frente não houvesse mais discussões no que diz respeito a inclusão, pensamos que no futuro todos pudessem estar incluídos. Em busca da inclusão de todos, ainda vamos rompendo barreiras e ultrapassando as dificuldades, desde o processo da entrada nas escolas, sua permanência até a sua inclusão nas aulas de EF.

Ao adentrar nas discussões no que concerne à pesquisa documental, observamos um quantitativo muito grande de ECD, no qual não imaginávamos que iríamos ter, e quando fomos ao campo, observamos que a partir das falas dos professores também apresentavam um quantitativo significativo de ECD matriculados na escola. Com isso esperamos 12 ECD, o que não foi compatível com que observamos nas aulas.

Sendo assim, percebemos que os questionários de sondagem tiveram como intenção mapear o conhecimento dos professores a respeito do trato metodológico da ludicidade durante a prática pedagógica, como também compreender o conhecimento do professor sobre a ludicidade para o processo de ensino-aprendizagem, para que pudessemos conhecer brevemente os professores e os ECD que estão nas aulas de EF. Diante dos questionários vimos que os professores buscam tratar a ludicidade em suas aulas de EF, na qual foi compreendido através de jogos, brincadeiras, prazer, interação, diversão.

Nas entrevistas, conseguimos perceber previamente o que iríamos encontrar ao realizar as observações, visto que nessa fase pudemos conhecer os professores, no que diz respeito aos seus planejamentos e sua prática, como também a infraestrutura da escola.

A observação foi de extrema importância para conseguirmos fazer essas aproximações e distanciamentos com as referências bibliográficas, documentais, questionários e entrevistas, visto que o que está escrito nos papéis, algumas vezes, não se aproxima do que está posto na realidade.

Constatamos que durante as 12 aulas observadas, nas 4 escolas com 4 professores, os 8 ECD observados participaram das aulas juntamente com os demais colegas, sem que houvesse qualquer restrição, porém destacamos que durante esse processo de ensino-aprendizagem, os professores precisam procurar as melhores formas para transmitir o conhecimento para os ECD, pois

é necessário a ajuda dos estagiários, ou seja, o estagiário se torna uma ponte para adaptar a transmissão do conhecimento para o que o ECD consiga compreender o conteúdo.

Portanto, a maioria dos professores planejava as adaptações nos seus planos de aula e passavam para o estagiário para realizar as atividades propostas. Com isso, era necessário que o professor pensasse desde as alterações das regras, ou adaptação no modo de realizar alguma técnica, até as alterações dos materiais utilizados.

Dentre as muitas possibilidades existentes que possuem potencial para manifestarem-se nas atividades educacionais proporcionadas pelos professores de EF aos seus estudantes, as intervenções por parte da infraestrutura merecem mais atenção do Estado. Esta ênfase se deve ao fato de que a educação é um dos fundamentos da sociedade e por ela passa a possibilidade de desenvolvimento do país, mas no Brasil, como é comum na maioria dos países em desenvolvimento, não tem recebido a atenção devida (GUIMARÃES et al, 2001).

Durante esse processo, também encontramos características da ludicidade, como: prazer, brincadeira, criatividade, espontaneidade e diversão. Posto que o lúdico aqui produziu contribuições teórico-metodológicas para aprendizagem ao construir o conhecimento partindo da realidade do estudante, ou seja, a partir do resgate à cultura Lúdica e do ambiente/contexto Lúdico.

Com isso, visto que da forma como está posto nos documentos da prefeitura, a ludicidade nos anos finais vem sendo utilizada como estratégia, assim refletindo na prática dos professores.

Observamos, porém, que a ludicidade faz com que se possibilite diversas vantagens no que diz respeito à criatividade, satisfação, inclusão e isso acaba se tornando um meio eficaz para atrair e possibilitar uma forma alegre, prazerosa e divertida de aprender.

Nessa perspectiva, percebemos que os professores resgataram a ludicidade em suas falas, bem como os princípios que foram elencados por nós a partir da nossa revisão de literatura, ou seja, aquilo em que acreditamos para uma educação mais humana e mais inclusiva.

Nesse sentido, com base no que analisamos durante a prática pedagógica, os professores compreendem o Lúdico como vivência divertida e

prazerosa, através do conteúdo curricular jogos e brincadeiras, pois estas têm mais possibilidades de incluir mais os ECD e permitir uma participação mais intensa. Além disso, alguns professores afirmam que fazem questão de resgatar a criatividade como elementos Lúdicos nas suas práticas.

Ainda nesse caminho, pudemos perceber que as escolas que mais se preocupam na diferenciação dos procedimentos teórico-metodológicos refletem conseqüentemente na prática pedagógica dos professores frente à perspectiva inclusiva. Nestas instituições, há orientações pedagógicas tanto no planejamento, que se dá de forma maleável, nas atividades propostas, como o direito do apoio pedagógico, como ficou constatado na instituição de P3, que ocorre uma formação para que esses estagiários aprendam as deficiências e as suas particularidades.

Outro ponto que percebemos diz respeito a alguns professores que, em suas aulas, procuraram estabelecer passos metodológicos para a organização do conhecimento. Enquanto outros não demonstraram essa preocupação. Analisamos a organização do conhecimento para realizar uma aula como elemento essencial para a materialização da prática pedagógica com qualidade.

Apesar de tudo isso, algumas escolas precisam reconhecer que vêm apresentando algumas dificuldades estruturais e materiais ao longo dos anos, necessitando de mudanças significativas, como também mudanças no planejamento, no currículo escolar, visto que é necessário um trabalho em conjunto de toda a gestão escolar, no intuito de promover um trabalho mais significativo no trato da inclusão.

Portanto, compreendemos que o uso da ludicidade durante o processo de ensino-aprendizagem tem apontamentos positivos quanto ao processo do desenvolvimento cognitivo, efetivo, social, motor sendo, muitas vezes, menosprezado e considerado insignificante, seja pela gestão da escola ou pelos próprios professores, destacando-se, por outro lado, que a maioria dos professores recorreram aos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem que devem contribuir para o alcance de objetivos para além da sua própria vivência, como aprendizado de valores ou habilidades esportivas.

Assim, chamamos a atenção para que outros estudos venham discutir sobre a ludicidade nas aulas de EF nos anos finais, para o processo de inclusão,

assim como também este tema poderá ser tratado em outra área de conhecimento em outros espaços, com outros sujeitos, a partir de outros horizontes, que possam contribuir para ascensão do debate consciente no crescente da perspectiva inclusiva. E ainda que as PCD venham a ser pensadas na prática pedagógica, problematizando outras práticas corporais, tais como o esporte, a luta, a ginástica e dança. Com este olhar, esperamos que esta pesquisa possa abrir novos caminhos para essas intervenções pedagógicas.

Por isso a necessidade de ser tão discutida a questão da inclusão para acabar com o preconceito, pois o preconceito é um conceito negativo formado sobre algo ou alguém, ou a falta de conhecimento, sendo assim, com a inclusão as pessoas vão aprender a conviver com as diferenças e vão fazer diferente, procurando ajudar e tratando o tema como algo natural. A inclusão não é só uma política, mas um caminho que, ao trilhar, construímos.

Com isso, concluímos que em decorrência das contribuições teórico-metodológicas, a ludicidade é relevante na educação para os estudantes, por proporcionar momentos de socialização entre eles, pois se relacionam com o meio social e cultural, pois a partir dos jogos e das brincadeiras eles se apropriam das regras sociais. A ludicidade facilita a participação dos ECD, assim assegurando o ensino e a aprendizagem desses estudantes e tornando-a mais prazerosa e significativa. Porém, é necessária uma maior atenção aos investimentos e às formações dos professores para que isso não possa refletir e nem intervir em suas práticas.

É de suma importância enfatizar que os professores precisam estar atentos para o fato de que os estudantes facilmente se interessam com a ludicidade. Se analisarmos bem, a criança brincando terá oportunidades de desenvolver capacidades indispensáveis como afetividade, concentração e até mesmo habilidades psicomotoras onde serão explorados diferentes aspectos especiais, sendo eles nos jogos, nas atividades lúdicas e nas brincadeiras.

Sendo assim o estudante adquire uma relação com a ludicidade também através de interações sociais, aprendendo a participar ativamente nas atividades propostas e observar o que está sendo apresentado através do domínio do seu próprio corpo.

Portanto, faz-se necessária uma formação continuada para os professores de EF a fim de aprimorar a prática pedagógica. Nesse sentido,

Kramer (2009) enfatiza a importância do aperfeiçoamento contínuo e atualização pedagógica dos professores como meio de reelaboração e redefinição do currículo numa perspectiva crítica, bem como na prática cotidiana torna-se essencial o acesso aos conhecimentos que vêm sendo produzidos. É a possibilidade de renovar, produzir o conhecimento coletivamente, avançando na reflexão e na atuação pedagógica.

Todas essas mudanças em busca de novos conhecimentos são necessárias e estão condicionadas também a uma melhora nas condições de trabalho e remuneração dignas, além de recursos materiais básicos para dar suporte à prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. **Jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 1998, p.33-40.

Anache, A. A. **Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos** / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, de 20 de dezembro de 1996.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1994.

AZEVEDO, J. M. L.de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

ARAGÃO, L. **Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

BAPTISTA, C. R. et. al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAUMEL, R. C. R. de C.; CASTRO, A. M. de. **Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais**. Integração, Brasília, v. 14, n. 24, p. 6-11, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BLANCO, R. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno CEDES, ano XIX, nº 48, pp.69-89, agosto 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. s/p. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 jun.2017, 11:57:00.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Decreto Executivo que regulamenta a Lei nº 7.853/89**. s/p. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm > Acesso em: 09 jun.2017, 13:00:00.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 12.JAN. 2019.

_____. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006 / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006, p.56

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Brasília, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2012

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000a.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BARATA, D. **Caminhando com Arte na Pré-Escola.** São Paulo: Summer 1995.

BERGAMO, R. B. **Educação Especial - Pesquisa e prática.** Curitiba, Ibpex, 2010.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

- BRASIL, M. da E. e D.. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, Terceiro e Quarto Ciclo.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (col. Primeiros Passos).
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica.** In: KISHIMOTO, Tizuko. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010. p. 19-32.
- CARVALHO, R. E. D. **Adequação Curricular: um recurso para a educação inclusiva.** Sd ,2008.
- CAVALCANTI, M. J. A. **Aprendizagem & auto-estima.** Monografia, 2003. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/aprendizagem-e-auto-estima.html>>. Acesso em: 10/07/2019.
- CARMO, A. A. do. **Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo.** Brasília, DF, 2007. Disponível em <HTTP://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/umbrevepanorama.htm>. Acessado em junho de 2018.
- _____. **Deficiência Física: a sociedade cria, "recupera" e discrimina.** Brasília, DF: Secretaria dos Desportos/ PR, 1991.
- _____. **Inclusão e Educação física.** In. Revista Integração: Educação Física Adaptada. Brasília, DF, ano 14, Edição Especial, p. 6-14, 2002.
- CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem.** Lisboa, 1994. COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 2012.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.
- CANZIANI, M. L. **Crianças Deficientes, Psicodiagnóstico.** Educação. Porto Alegre - RS – 1995.
- CAPURRO, R. **Epistemologia y ciência de la informacion.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003.
- CAMPOS, L. S. **Avaliação e reeducação psicomotora e sociocognitiva de crianças de classe especial da E. E. P. G.** Marechal Floriano. Anais da Mostra de T. G. I. - v. 1, n.º 1, 1º Semestre de 1999, p. 12.
- CARVALHO, M. J. F.; BAHIA, C. S. **Educação Física escolar: possibilidades pedagógicas Inovadoras.** Anais do I Congresso de Educação Física do Sul da Bahia, 16 a 18 de novembro de 2011. Ilhéus, BA: UESC, 2011. 247p. ISSN: 2237-9134.

CIDADE, R, E, FREITAS, P, S. **Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola.** Revista Integração. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano14. Edição especial 2002 pg.26 – 30.

_____. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência.** Uberlândia, 1997.

COSTA, A. M.; SOUZA, S. B. **Educação Física e Esporte Adaptado: História, Avanços e Retrocessos em relação aos princípios da integração\Inclusão e Perspectivas para o século XXI.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.25, n.3, p.27-42, 2006. (Temática Educação Física Adaptada)

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

COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MU-NICIPAL DO RECIFE. **Educação Física: uma proposta pedagógica.** In SOUZA JÚNIOR, M. (org.) et al. Educação Física escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005, p. 217-231.

CUNHA, M. I. da. **Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: USP, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança.** Tradução Guido de Almeida. 4ª Ed. São Paulo: Summus, 1987.

CHICON, J. F. **Inclusão/Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar.** 2005. Disponível em: <<<http://WWW.cbce.org.br/cd/resumo/256pdf.>>> acesso em 23 de JAN.2019.

DARIDO, S. C.; SANCHES N, L. N. **O Contexto da Educação Física na Escola.** In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL. Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2004, p.1-24.

DARIDO, S. C.; JUNIOR, O. M. de S. **PARA ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA: Possibilidades de intervenção na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

DAMAZIO, M. S.; PAIVA, M, F. **O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão.** Pensar a prática, v. 11, n. 2 p. 189-196, 2008.

DORÉ, R., WAGNER, S. & BRUNET, J. P. **Réussir Vintégration scolaire: la déficience intellectuelle.** Montréal/Québec, Les Editions Logiques, 1996.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2009.

ESCOBAR, M. O. CARMO, A. A. do; MELO, V. A. de; PAES, R. R. **Manifestações dos jogos**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

ELALI, G. V. M. A. **O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/1904>>. Acesso em: 25 de Setembro de 2019.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. 2008

FIGUEIRÊDO, M. N. L. de. **O LÚDICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física da cidade do Recife**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UPE/UFPB, Recife, 2017.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. 10ª. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1997

FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRANÇA, D. L. de A. **A Prática Docente expressa com Ludicidade: um repensar sobre as regras do jogo educativo na escola pública**. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Educação, Recife, 2008.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto**. Revista do Programa de Pós Graduação - Educação online PUC-Rio, n. 1, pp. 2-13, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.PDF>> acessado em 10 de fevereiro de 2019.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial> Acesso em: 01/11/2017

GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIROUX, H. A.; Bueno, D. **Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997

GONÇALVES, M. A. **Sentir, pensar e agir**. Campinas: Papyrus, 1994.

- GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. **Esportes de Invasão: basquetebol - futebol - futsal - handebol - ultimate frisbee.** Maringá: Eduem, 2014a.
- GOFFREDO, V. L. F. S. de. **Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1998.
- GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
- GUBA, E. S. & LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park: Sage, 1989.
- GUIMARÃES, A. A. et al. **Educação Física Escolar: Atitudes e Valores.** Motriz, Jan-Jun 2001, Vol. 7, n.1, pp. 17-22.
- HOUAISS, A.; e Villar, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1.ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- HUNGER, D.; SQUARCINI, C. F. R. ; PEREIRA, J. M. **A Pessoa Portadora de Deficiência Física e o Lazer.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.25, n.3, p.85-100, 2004.
- IDE, S. M. **Construção da leitura e Escrita: Proposta de intervenção em classe especial para deficientes mentais.** Tese de Doutorado - USP. São Paulo, 1990.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.
- JÖNSSON, T. **Inclusive education.** Hyderabad Índia: THPI, 1994, 158p.
- JUNIOR, J.C.R; SILVA, C, L. **A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes "subúrbios" de conhecimento.** Pro- posições v.19 n.1. Campinas. Jan./abr.2018

KADEN, F. M. **Criatividade, nas atividades lúdicas e sua importância no desenvolvimento na 2ª Infância**. Rio de Janeiro 2004, p 24.

KOHL, H. G. **Gingado na prática pedagógica escolar: expressões lúdicas no que fazer da educação física**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Educação, Recife, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 7. reimpr. da 1. ed. ee 1994. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

_____. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LORENZINI, A. R.; SANTOS, A. L. F. dos; CORDEIRO, I. C. de A. In: LORENZINI, A. R.; BARROS, A. M. de.; SANTOS, A. L. F. dos (orgs.). **O Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 1986.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

_____. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **“Produção de conhecimentos para a aberturadas escolas às diferenças: a contribuição do Lepad (Unicamp)”**. In: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. D. de (orgs.). Políticas organizativas e curriculares. Educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, p. 79-93, 2003.

_____. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 137-141, 1999.

_____. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha**. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCELO G. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. SP: Cortez, 1996.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. **Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na Educação Física**. Revista Brasileira de ciências do esporte, v. 33, n. 1, p. 87-102, 2011

MASET, P. P. **Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa**. In.: RODRIGUES, D. (Org.). Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas na formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

MARCELLINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. In: **Revista Brasileira sobre Educação**. v. 11n. 33set./dez. 2006.

_____. **Histórico do movimento pela inclusão escolar**. In: _____. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, S.P: Junqueira &Martins, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?** Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/sep. 1993.

_____. **Pesquisa social. Teoria método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 1996.

_____. **Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social**. Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e educação física: Histórias que não se contam na escola!**. Universidade São Judas Tadeu programa de pós-graduação stricto sensu mestrado em Educação Física São Paulo, 2009.

- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- MORAES, D. de Á. **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.** Trabalho de Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo- SP, Brasil, 2015.
- NEGREIROS, D. de A. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.
- OLIVEIRA, K. B. de S. **A Ludicidade como estratégia de inclusão na prática pedagógica: aulas inclusivas de Educação Física na Educação Infantil.** Recife, 2017.
- OLIVEIRA, M. M. de. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.** Revista Ciências da Educação. Maceió, ano I, vol 02, n. 01, Abri/Jun. 2013.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Educação especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência.** Dissertação de mestrado - UFSCar: São Carlos, 1996.
- OMOTE, S. **Normalização, integração, inclusão.** Revista Ponto de Vista; v.1, n.º 1, p. 4-12, 1999.
- PARRA, A. C. et al. **O desafio da inclusão social no Brasil.** Mal-Estar e Sociedade, Barbacena, ano V, n. 9, p. 29-42, jun./dez. 2012.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?** Educação e sociedade, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Ano XXI, nº 73, dez.2000, p.139-161.
- PEDRINELLI, V. J. **Possibilidades Na Diferença: o processo de inclusão de todos nós.** Revista de Integração, edição especial: Educação Física Adaptada, p.31-34,2002.
- PEREIRA, M. M.; MOULIN, A.F.V. **Educação Física para o Profissional Provisionado.** Brasília: CREF 7, 2006.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Tradução Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994
- RAIA, A. A. **Acessibilidade e mobilidade na estimativa de um índice de potencial de viagens utilizando redes neurais artificiais e Sigs.** 1997, 200f. Tese (Doutorado em Engenharia Civil). USP/São Carlos, 1997.
- RECIFE. P. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular.** Recife: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, 2012.

Recife. S. de E. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular.** / Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.), Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). 2 ed. - Recife: Secretaria de Educação, 2014. (v. 1) 230p. il.

RECHINELI, A.; TEREZA, E.; PORTO, R.; MOREIRA, W. W. **CORPOS DEFICIENTES, EFICIENTES E DIFERENTES: uma visão a partir da Educação Física.** Rev. Bras. Ed. Esp, v. 14, n. 2, p. 293–310, 2008.

RIZZI, L.; HAYDT, R. **Atividades lúdicas na Educação da Criança.** São Paulo: Ática, 2002.

RIANI, J. de L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. **Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?.** Revista Brasileira de Estudos da População, v. 25, pp. 251-269, 2008.

ROMERA, L. A.. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e educação física.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

RODRIGUES, E. V.. **O Estado-providência e os processos de exclusão so-cial: considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português.** Sociologia, Porto, n. 10, p. 173-200, 2000.

RODRIGUES, D. **“Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”**, in: David Rodrigues (Org.) **“Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”**, Porto Editora, Porto, 2003.

SALAMANCA, **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.** Espanha, 7-10 de junho de 1994. ED-94. Editada pela UNESCO 1994.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LÚCIO, P. B. **Metodologia da Pesquisa.** São Paulo, McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, S. M. P. dos (org.). **O lúdico na formação de educador.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: vozes, 2001.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: ed. Cortez, 1986.

SIMÕES, R. de O. **O Segundo Tempo da Educação nas Universidades: Programa Segundo Tempo: avaliação de uma metodologia aplicada (2003-2013).** 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Educação, Recife, 2017.

SOARES, J. M.. **A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil**. 2010. Disponível em: [HTTP://www.planetaeducação.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1869](http://www.planetaeducação.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1869). Acesso em: 30/06/2019.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

SANTIN, S. **EDUCAÇÃO FÍSICA: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. 3ª ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 2001.

SANTOS, B. S. 1998. **Um discurso sobre as ciências**. 10ª ed., Porto, Ed. Afrontamento, 58 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Bibliotecas escolares inclusivas**. São Paulo: Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 45, jul./ago. 2005.

SILVA, O. M. da. **Epopeia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010 p.40-41.

SILVA, C. S. da, SOUZA, S. de N., DRIGO, A. J. **Os professores de Educação Física adaptada e os saberes docentes**. Revista Motriz, Rio Claro, v. 15, nº 3, 2009

SILVA et al. **Inclusão educacional: uma “roupa nova” para um “corpo velho”**. Nº. 69, Buenos Aires, Revista digital, 2006, ano 10.

SILUK, C. P. et al. **Curso de especialização à distância em educação especial: déficit cognitivo e educação de surdos**. Módulo I. Santa Maria: UFSM, CE, 2008.

SOUZA, S. B.; SILVA, R. V. de S. **Educação Física Escolar e a Inclusão da Pessoa com Deficiência nas redes Municipal e Estadual de Uberlândia**. Revista Especial de Educação Física, edição digital, n.2, p.77-88,2005.

SOUSA et al. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

SOMARIVA, F. G. et al. **As dificuldades enfrentadas pelos professores de educação física das escolas públicas do município de Braço do Norte.** Anais V SIMFOP, ISSN 2175-9162. Tubarão: Junho de 2013.

SOUZA JUNIOR et al. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** 3 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2014.

_____. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar.** Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 29-47, jul./set. 2010

SOARES, C. L. **Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, SP: supl.2, p.6-12, 1996.

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica.** São Paulo: Nova Geração, 2011.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem numa séria de cartas e outros textos.** São Paulo: Editora Iluminuras, 1990

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo: Editora Manole, 1988.

_____. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STAINBACK, S. ; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores,** Porto Alegre: Artmed, 1999

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TAHAN, A. P. F. **A universalidade dos direitos humanos.** In: Estudos e debates em Direitos Humanos, 2012.

TAVARES, M. (org.). **Prática pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares.** 2. ed. Recife: EDUPE, 2011.

TAVARES, M. ; SOUZA JÚNIOR, M. **Jogo, brinquedo e brincadeira nas aulas de educação física.** In: TAVARES, Marcelo. (org.). Prática pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares. 2. ed. Recife: EDUPE, 2011.

TUBINO, L. D. **O lúdico na sala de aula: problematizações da prática docente na 4ª série do Ensino Fundamental.** Trabalho e Conclusão Apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

VALLE, T. G. M. **Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos.** Tânia Gracy Martins Valle, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini In: Práticas em

educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). –Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.v. 12: il

VEIGA, I. P. A. V. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 1988. 271 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WELLS, H. G. **Uma breve história do mundo**. Tradução de Rodrigo Breuning. Porto Alegre: L&PM, 2011.

ZAPPAROLI, K. **Estratégias lúdicas da criança com deficiência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
 Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
 Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
 Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo

Orientanda: Kettily Barbosa de Souza Oliveira

Orientações:

1. Esse questionário vai subsidiar a pesquisa intitulada: A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS DOS ANOS FINAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE: a prática em questão, a qual que tem como Objetivo: analisar como os professores dos anos finais da Rede Municipal da Cidade do Recife, nas escolas regulares, tratam o Lúdico nas aulas de Educação Física com crianças e adolescentes que têm algum tipo de deficiência.
2. É necessário enviar o questionário dentro do prazo.
3. Você só poderá responder a este questionário de maneira individual e uma única vez.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO				
Nome				
Telefone				
Tempo de ensino		E-mail		
Nível de Escolarização		Dias de atuação na escola		
IDENTIFICAÇÃO DA REDE				
Nome da Escola				
Turma (s)		Turno(s)		Ano de ensino

1. Quanto tempo atua nesta escola como professor(a) de Educação Física?
2. Em quanta(s) turma(s) e em qual(is) turma(s) você atua nesta escola?
3. Qual(is) o(s) turno(s) que você atua nesta Rede de ensino?
4. Tem alguma criança com deficiência/ transtorno na sua turma? Cite qual(is) deficiência/ transtorno?
5. O que você entende por Ludicidade?
6. Qual a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem para esses estudantes com deficiência/ transtorno?
7. Como o trata metodologicamente a ludicidade durante a prática pedagógica, incluindo os estudantes com deficiência/ transtorno?
8. O que acham destas vivências? Elas têm influenciado na vida dos estudantes com deficiências/ transtorno?

APÊNDICE B- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
 Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
 Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
 Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo

Orientanda: Kettily Barbosa de Souza Oliveira

Orientações:

1. Esse questionário vai subsidiar a pesquisa intitulada: A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS DOS ANOS FINAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE: a prática em questão, a qual que tem como Objetivo: analisar como os professores dos anos finais da Rede Municipal da Cidade do Recife, nas escolas regulares, tratam o Lúdico nas aulas de Educação Física com crianças e adolescentes que têm algum tipo de deficiência.
2. Para responder a esta entrevista, você será indagado por um(a) pesquisador(a) e só poderá responder de maneira individual.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADOR

Entrevistador			
Data	____/____/____	Hora	

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome da instituição			
Tem criança com deficiência na turma?		Qual (is)?	

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

--

Nome			
Turmas		Turno (s):	
Dias e Horários de atuação			

1. Existe um local pré-determinado para suas aulas?
 Sim (___) Não(___) N/S(___)

1.1 Se sim, qual (is)?

2. Como são as condições de infraestrutura da escola, onde são desenvolvidas as aulas?

3. Nos seus conteúdos no plano de ensino existem procedimentos que tratam sobre a inclusão?
 Sim (___) Não(___) N/S(___)

3.1 Se sim, como é elaborado?

4. O que você entende por Ludicidade?

5. Esta ação lúdica está presente na sua prática pedagógica?
 Sim (___) Não(___) N/S(___)

5.1. Se sim, como?

5.2. Se não, por quê?

5.3 Se sim, qual a importância desta ação lúdica no processo de ensino-aprendizagem para você?

6. Os estudantes com deficiência/ síndrome/ transtorno participam das aulas de educação física?

Sim (___)

Não(___)

N/S(___)

6.1 Se sim, como?

6.2 Se não, por quê?

7 Como trata a ludicidade durante a prática pedagógica desses estudantes com deficiência/ síndrome/ transtorno?

Sim (___)

Não(___)

N/S(___)

7.1 Se sim, como?

8 Você relaciona as suas atividades na aula com a realidade desses estudantes com deficiência/ síndrome/ transtorno?

Sim (___)

Não(___)

N/S(___)

8.1 Se sim, como?

9 Você acha que estas vivências têm influenciado a vida dos estudantes com deficiência/ síndrome/ transtorno ?

Sim (___)

Não(___)

N/S(___)

9.1 Se sim, como entende que tem influenciado a vida dos estudantes?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
 Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
 Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
 Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação
 Física

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo

Orientanda: Kettily Barbosa de Souza Oliveira

Orientações:

1. Esse questionário vai subsidiar a pesquisa intitulada: A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS DOS ANOS FINAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE: a prática em questão, a qual que tem como Objetivo: analisar como os professores dos anos finais da Rede Municipal da Cidade do Recife, nas escolas regulares, tratam o Lúdico nas aulas de Educação Física com crianças e adolescentes que têm algum tipo de deficiência.
2. A ficha serve apenas para a observação, a entrevistadora não irá intervir.

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADOR			
Entrevistador			
Data	____/____/____	Hora	

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA			
Nome			
Turma		Turno	
IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR OBSERVADO			
Nome			
1. Conteúdo da aula: _____ 2. Descreva os materiais disponíveis para a aula.			

3. Os objetivos e metodologias da aula se adéquam a atender todos os alunos em suas aulas?

4. Descreva os passos metodológicos da aula.

5. A ação lúdica está presente na prática pedagógica?

Sim (___) Não(___) N/S(___)

4.1 Se sim, como?

6. O(A) professor (a) relaciona as suas atividades na aula com a realidade das crianças e dos adolescentes?

Sim (___) Não(___) N/S(___)

5.1 Se sim, como?

6. Quais foram as possibilidades no trato com a utilização desta ação lúdica na aula?

7. Como as crianças e adolescentes com deficiência reagiram às metodologias aplicadas pelo professor?

10 Houve:

- inclusão
- Inserção
- Segregação
- Exclusão

Outras informações:

APÊNDICE D – QUADRO 01

Principais dados bibliográficos utilizados para esse estudo

AUTOR	EMENTA	COMENTÁRIO
FRANÇA (2008)	“O presente estudo buscou compreender como os princípios constitutivos de uma prática docente expressa com ludicidade contribuem para a alteração do trato com o conhecimento em turmas de 1º ciclo do Ensino Fundamental.” (FRANÇA, 2008, p.7)	A sua dissertação nos ajudou a compreender como teórico metodologicamente o Lúdico pode se expressar como princípio da prática pedagógica dos professores.
VEIGA (1988)	“Buscar na prática pedagógica evidências de uma Didática comprometida com a formação de professores que, futuramente, irão enfrentar uma escola em crise.” (VEIGA, 1988, p.13)	Na sua tese, trouxe reflexões acerca da prática pedagógica repetitiva e da prática pedagógica reflexiva.
KOHL (2007)	“Na plenitude lúdica, não há lugar para a exploração, para o acúmulo, para o desperdício. Tudo é aproveitado, porque lúdico é totalidade, é integração. O lúdico é contestador da exploração, ele reage aos ímpetus do poder explorador. O espírito lúdico basta a si mesmo”. (2007, p.172)	O autor na sua dissertação trouxe contemplações sobre a expressão lúdica, que se assenta em pressupostos que valorizam o cultivo da sensibilidade, da criatividade e da busca de afetividade.
SANTIN (2001)	“O Lúdico seria aquela dimensão vivenciada de quando se pratica alguma atividade enquanto diversão.” (p. 23, 2001)	O autor trata a Ludicidade como sinônimo de vivência prazerosa.
ELKONIN (2009)	A obra de Elkonin trata do jogo “protagonizado”.	O autor entende que o objetivo da intervenção pedagógica no jogo, na qual ele é protagonizado é o desenvolvimento do papel social representado. Ele discute que o jogo protagonizado não deve se opor a outras atividades, tampouco deve ser considerado como atividade a preponderar sobre as demais.
AGUIAR (1998)	O livro apresenta um programa de ensino de conceitos básicos a crianças pré-escolares, constituído de 40 jogos recreativos. Tais jogos envolvem a psicomotricidade e são mediados pela linguagem oral, pela habilidade motora, por objetos e figuras.	Para o autor os jogos favorecem a aprendizagem do aluno, pois é uma atividade que propicia prazer, motiva, ajuda a desenvolver a concentração e permite assimilar a cultura, além de explorar possibilidades de transformação.
CAILLOIS (1994)	Caillois classifica o jogo em quatro categorias principais: agon que é o papel da competição, do desafio; Alea,	O autor trata o jogo e o Lúdico como sinônimos. Ele também relaciona o

	que representa o acaso, a sorte, onde “o destino é o único artífice da Vitória; mimicry que é a aceitação temporária de uma ilusão, de um universo delimitado e fictício, sob o domínio da imaginação; ilinx que é a capacidade de se libertar, por um momento determinado, da estabilidade perceptiva lúdica e se deixar levar pelo êxtase vertiginoso.	Lúdico com o jogo e à cultura, mostrando como aquela é uma manifestação rica e variada das diversidades culturais.
KISHIMOTO(1994)	Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.	Kishimoto trata os jogos e a brincadeiras como manifestações culturais que fazem parte da nossa cultura lúdica.
BROUGÈRE (2002)	Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte da infância em que a realidade e a imaginação (faz-de-conta) andam juntos. O estudante ao brincar e jogar coloca na ação seus sentimentos e emoções.	Autor clássico sobre a cultura lúdica, na qual considera como um produto das interações reais ou sociais.
MARCELLINO (2009)	Marcellino (2009), afirma que a criança, enquanto produtora de cultura, precisa deste espaço de criação, espaço que deve ser compartilhado com pessoas que lhes possibilitem a satisfação de suas satisfações vitais e afetivas.	O autor não compreende o lúdico de maneira isolada, enquanto atividades específicas, como jogo ou a brincadeira, mas como produto, processo, conteúdo e forma da cultura historicamente situada.
BRUNER (1986)	Considera a ação lúdica como o primeiro nível de elaboração do conhecimento.	Ideia do Lúdico como motivador da alegria.
STAINBACK; STAINBACK (1999),	“A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).”	Os textos servem como guia abrangente que oferece aos professores ferramentas e técnicas necessárias para sustentar a inclusão em salas de aula de escolas regulares.
GUGEL (2007)	“Os estudos sobre o direito das pessoas com deficiência não estão dissociados dos fatos históricos, reveladores que são da evolução da	A autora trata sobre os direitos das pessoas com Deficiência e o seu contexto histórico.

	sociedade e da conseqüente edição de suas leis. (p. 01)”	
SASSAKI (2010)	“A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.” (p.8)	Em sua obra, o autor explica todo o processo de inclusão/integração educacional.
MANTOAN (2003)	“Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.”	A autora traz estudos relacionados a educação especial e inclusão escolar.
SILVA (2009)	“No Brasil, a pessoa com deficiência foi incluída, por vários séculos, dentro da categoria mais ampla dos “miseráveis”, talvez o mais pobre entre os pobres.” (p.16)	Leitura obrigatória para quem quer saber como a questão da deficiência foi tratada ao longo da história por diferentes civilizações.
SILVA (2003)	Essa autora relata a trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva.	Em sua monografia, a autora traz uma proposta inclusiva para a educação dos deficientes mentais.
BARDIN (2011)	Indica que é necessário desmembrar o significado das palavras encontradas, os núcleos de sentido, em categorias e unidades.	Tomamos como referência a técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática durante o nosso trabalho.
MINAYO (2004)	A abordagem qualitativa a partir da hermenêutica-dialética.	Toma como referência a compreensão da comunicação.
COLETIVO DE AUTORES (1992)	A obra visa fornecer recursos que assegurem ao professor elementos para uma prática pedagógica que vislumbre a transformação social.	Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física.

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Kettily Barbosa de Souza Oliveira, estudante do Curso de Mestrado em Educação Física do Programa Associado de Pós-graduação UPE/UFPB, convido Vossa Senhoria

a participar da pesquisa A LUDICIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE: UMA ANÁLISE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE LIDAM COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II, de responsabilidade da pesquisadora Kettily Barbosa de Souza Oliveira sob orientação do Pesquisador Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo, ambos da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), que tem por objetivo “Analisar como os professores de Educação Física do ensino fundamental II da Rede Municipal da Cidade do Recife tratam o Lúdico nas aulas de Educação Física com crianças com deficiência”. Para a realização deste trabalho serão utilizados os seguintes métodos: Esse estudo será desenvolvido através de uma pesquisa com base no método hermenêutica-dialética, como também tomará por base uma abordagem de pesquisa com caráter qualitativo. Nesta realizaremos análise documental, um questionário, uma entrevista semiestruturada a ser gravada em dispositivo de áudio e um roteiro de observação das aulas. Além demais nos subsidiaremos da análise de conteúdo para tratamento dos dados, com o intuito de obter informações a respeito da prática pedagógica dos professores da Rede Municipal da Cidade do Recife/PE no trato com a Ludicidade. Esclarecemos ainda que após a conclusão da pesquisa todo material a ela relacionado, de forma gravada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Quanto aos riscos e desconfortos, é necessário destacar que uma vez que os instrumentos de coleta dos dados são, questionário, entrevista e roteiros de observação de aula, compreendemos que os possíveis riscos estão relacionados a participação nestes instrumentos, e quaisquer riscos causados aos participantes, serão arcados pelos pesquisadores, como também pela instituição

na qual esta pesquisa se encontra. Declaramos que caso o participante não se sinta confortável a participar dos instrumentos acima mencionados, iremos consentir com sua escolha sem maiores prejuízos. Todos os cuidados éticos serão realizados para garantir os direitos do como participante pesquisado. As informações obtidas por meio dos instrumentos serão arquivadas no laboratório em um banco de dados não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha comprometer de qualquer forma o entrevistado, e logo após a conclusão do estudo todos os dados serão descartados. A pesquisa não oferece risco eminente à saúde, ou ao campo de trabalho de nenhum pesquisado. Porém se houver algum momento de constrangimento na coleta de dados (entrevistas, questionários e/ou observação), nos prontificaremos a destruir imediatamente o material utilizado não deixando nenhum resquício. Além disso, estaremos abertos à saída de professores que durante a culminância da pesquisa, não queiram participar. Em respeito às normas e exigências da Ética em Pesquisa contidas na resolução 466/2012 que normatiza estudos envolvendo seres humanos, informamos que a sua participação neste estudo estará condicionada à assinatura deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), através do qual todos os participantes serão informados acerca da natureza e especificidade do projeto, garantindo a todos o respeito à privacidade de suas identidades. Os benefícios, esta pesquisa espera poder contribuir para o trato da Ludicidade na prática pedagógica dos professores da Rede Municipal da Cidade do Recife que lidam com crianças com deficiência no ensino fundamental II. Assim consequentemente qualificar o desenvolvimento dos projetos aqui estudados, que beneficia diversas comunidades, professores e estudantes. Como também, qualificar a produção científica no campo de Ludicidade e Crianças com Deficiência que se encontra em crescimento acadêmico O (a) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; a garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora, Kettily Barbosa de Souza Oliveira, Endereço Profissional Rua Marques de Arnóbio, 310 Santo Amaro, Recife – PE, Telefone (celular): (81) 99738-0985, E-mail: kettilyb._@outlook.com, ou o Pesquisador Orientador, Marcelo Soares Tavares de Melo, Endereço profissional Rua Marques de Arnóbio, 310 Santo Amaro, Recife – PE, Telefones (convencional e celular): (81) 3445-2940/ 9962-9813, E-mail: mmelo19@hotmail.com. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelo pesquisador ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEP - do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º na rua: Amóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone/fax 81-3184-1271 ou através do e-mail: cep_huoc.procape@upe.com

Consentimento Livre e Esclarecido: Eu
_____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (a) (es).

Recife, _____ de _____ de 2019.

Assinatura:

Participante da Pesquisa

Kettily Barbosa de Souza Oliveira

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito a pesquisadora Kettily Barbosa de Souza Oliveira do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco com a Universidade Federal da Paraíba (PAPGEF – UPE/UFPB) – Curso de Mestrado Acadêmico, a desenvolver a pesquisa intitulada “A LUDICIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE: UMA ANÁLISE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE LIDAM COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II”, em Escolas da Rede Municipal de Pernambuco, sob orientação do Professor Doutor Marcelo Soares Tavares de Melo. Ciente dos objetivos e metodologias da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- Atendimento a Resolução nº 466/12 CNS/MS que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- A inexistência de despesa para esta instituição decorrente de sua participação nesta pesquisa;
- A liberdade de anular essa anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma, no caso de descumprimento dos itens acima.

Recife, 14 de junho de 2018.


Assisvaldo Souza Junior
Diretor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UPE
Curso reconhecido pelo DEC. nº 34639
de 17-11-1953 Diário Oficial da União
de 01-04-1954

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UPE
Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife - PE
CEP: 50100-130 - Fones/Fax: (81) 3183.3354 - 3183.3360
C.N.P.J.: 11.022.597/0009-49