

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



# BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 13 | Nº 37 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7843375>



## NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Rodrigo Barbuio<sup>1</sup>

### Resumo

Este estudo investiga a escolarização de alunos em condição de deficiência na escola comum. Tem como objetivo compreender os sentidos que professores de Educação Física atribuem a seus alunos com deficiência. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. A construção dos dados foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade de pequeno porte na região noroeste do estado de São Paulo, durante o ano letivo de 2022, registradas por meio de entrevistas narrativas com quatro professores. Os resultados apontam que as significações que os docentes atribuem aos alunos com deficiência são contraditórias. Além disso, os achados direcionam para a necessidade de uma mudança educacional que promova aos alunos em condição de deficiência oportunidades não apenas de estar no meio social, mas de atuar nele, como protagonistas, como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver.

**Palavras Chave:** Educação Especial; Educação Física; Educação Inclusiva; Narrativas.

### Abstract

This study investigates the schooling of students with disabilities in the common school. It aims to understand the meanings that Physical Education teachers attribute to their students with disabilities. The research is based on the historical-cultural perspective of human development. The data were constructed in a municipal public school in a small city in the northwest region of the state of São Paulo, during the school year 2022, recorded through narrative interviews with four teachers. The results indicate that the meanings that teachers attribute to the target students. Moreover, the findings point to the need for an educational change that promotes to this student opportunities not only to be in the social environment, but to act in it, as protagonists, as subjects capable of learning and developing.

**Keywords:** Inclusive Education; Narratives; Physical Education; Special Education.

## INTRODUÇÃO

Olhar para os alunos em condição de deficiência e buscar meios e possibilidades de trabalho para esse alunado foi o que me motivou a realizar esta investigação. Para tanto, o presente texto tem por objetivo compreender os sentidos que professores de Educação Física atribuem a seus alunos em condição de deficiência.

Meu interesse está na compreensão do trabalho educativo com alunos em condição de deficiência. Logo, considero relevante destacar que assumo uma concepção social de deficiência, assim como uma perspectiva de educação que olhe para esses alunos considerando-os como um sujeito ativo, participativo nas práticas culturais e produtor de relações sociais, que se constitui, aprende e se desenvolve por meio de sua interação com o outro, com o meio cultural, que atribui sentidos às vivências e têm muito a nos dizer.

<sup>1</sup> Graduado em Educação Física, Pedagogia, Letras – Libras, e, Educação Especial. Doutor em Educação. *Post-doc* na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: [rbsfctjs@gmail.com](mailto:rbsfctjs@gmail.com)



Tendo em vista a temática desta investigação, realizei um levantamento bibliográfico a fim de conhecer o que tem sido produzido no âmbito acadêmico a respeito da temática da Educação Física e do processo escolar do aluno em condição de deficiência, sob o olhar de seus professores. A revisão foi feita em nível nacional, a partir de periódicos qualificados nas áreas de Educação Especial e Educação Física, e em Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física. Em todas as bases de dados, foram levantadas produções científicas publicadas no período de 2012 a 2022. A delimitação desse intervalo deu-se em função, de modo a abranger as pesquisas realizadas no período de 10 anos.

Diante desses critérios, como resultados, encontrei um total de oito pesquisas que abordam os sentidos que os professores atribuem aos alunos em condição de deficiência (SANTOS; FERREIRA, 2012; FREITAS, 2014; MENDES; DE ROSA, 2014; MONTEIRO, 2017; BRIANT; DE VITTA, 2018; BORDINI; 2020; POMPEU; 2020; TOLEDO, 2020). Em linhas gerais, as pesquisas apontam que os professores têm sentidos comuns. Eles sinalizam a falta de estrutura das escolas e de materiais apropriados para o processo de ensino desse alunado. Além disso, revelam não se sentirem preparados para lidar com alunos público-alvo da Educação Especial.

Atualmente, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e está integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento regulamenta o Currículo Básico Comum de toda a Educação Básica do Brasil. Nele, a Educação Física está inserida na área das Linguagens, em conjunto com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte (BRASIL, 2017).

A Educação Física é concebida e entendida como linguagem, tendo como propósito fundamental contribuir para a constituição da subjetividade humana. A justificativa para incluir a Educação Física na área e entendê-la como linguagem se faz por compreender que, por meio das práticas corporais, é possível ter um maior entendimento sociocultural e proporcionar seu uso como práticas (BRASIL, 2017).

Como observado, a Educação Física tem sua legitimidade assegurada para os níveis básicos no ensino público em escala nacional. Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em condição de deficiência nas aulas de Educação Física tem se dado de maneira bastante conflituosa e controversa; políticas públicas inclusivas elaboradas, mas não efetivadas; currículos homogêneos que não atendem às singularidades dos alunos; falta de apoio dos órgãos responsáveis; ausência de estrutura das escolas (PEDROSA; DIETZ, 2020; BARBUIO, 2021; RODRIGUES, 2022; REIS; GLAT, 2022; VERDOLIN; NASCIMENTO, 2022).

Por outro lado, estudos de autores contemporâneos, direcionam-me e apontam para algumas possibilidades de enfrentamento desses desafios. Tais estudos, discutem que, se há uma proposta de



intervenção deliberada do professor, pode haver a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Além disso, os autores destacam que, quando as práticas pedagógicas são voltadas para a potencialidade discente, com atividades significativas e intencionais, os educandos sentem-se mais motivados a participar das aulas (PEDROSA; DIETZ, 2020; BARBUIO, 2021; RODRIGUES, 2022; REIS; GLAT, 2022; VERDOLIN; NASCIMENTO, 2022).

Entendo que a Educação Física, como integrante do currículo escolar, caminhe ao encontro de uma abordagem que trabalhe na perspectiva de inserir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, neste estudo, algumas questões me guiam: o que pensam os professores de Educação Física sobre o aluno com deficiência? Quais sentidos esses professores atribuem as vivências escolares desse estudante nas aulas? Que emoções emanam de suas relações com esses discentes?

Partindo das indagações mencionadas, abordo a temática da inclusão escolar, como foco para à escuta dos que protagonizam esse processo. Além disso, a escuta atenta às narrativas dos professores pode permitir levantar indicadores sobre condições e possibilidades de aprendizagem, o que contribuirá com a elaboração de práticas pedagógicas que culminem com a escolarização dos alunos com deficiência.

A estrutura que compõe este estudo organiza-se da seguinte maneira. Nesta seção introdutória, exponho a temática, o objetivo a ser alcançado, as questões que os guiam, assim como as bases teórico-metodológicas que o norteiam. A seguir, disserto sobre a perspectiva histórico-cultural, que baliza a investigação, com ênfase nas discussões de Vigotski sobre a pessoa com deficiência. Na sequência, apresento os procedimentos teórico-metodológicos, bem como o caminho percorrido. Em seguida, as narrativas dos professores de sobre o aluno em condição de deficiência. Por fim, são apontadas algumas reflexões construídas ao longo do estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Apoio-me pelos pressupostos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995), pela forma como ocorre o desenvolvimento humano e os caminhos para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. A linha argumentativa do autor ancora-se no materialismo histórico-dialético; desse modo, suas proposições são sustentadas pela compreensão da gênese dos processos psíquicos humanos.

Vigotski (1995) aponta para um desenvolvimento cultural; entretanto, menciona que se opor a um processo biológico não quer dizer que ele negue ou ignore a estrutura biológica do ser humano. Para o autor, os processos de desenvolvimento humano não se definem apenas pelo aspecto biológico, ele



evidencia a importância da construção de um olhar em que seja possível compreender o homem como pertencente a um meio não apenas natural, mas também cultural.

Com base no princípio da natureza social do desenvolvimento humano, o autor expõe suas ideias sobre a constituição de pessoas com deficiência, focalizando e discutindo possibilidades de desenvolvimento e educação desses sujeitos. Seus estudos diante da defectologia têm como princípio central de que o desenvolvimento da criança com deficiência é norteado pelas mesmas leis gerais de todas as pessoas.

De acordo com Vigotski (1997, 2021), a condição biológica não é o principal fator para que aconteça ou não o desenvolvimento da criança com deficiência. Em primeira ordem, o impedimento vem do grupo social, em outras palavras, depende de como a sociedade e o meio recebem essa criança. Para o autor, um contexto social com condições desfavoráveis pode acarretar que a deficiência primária se torne secundária.

A deficiência primária é considerada como biológica, orgânica, o que o sujeito já tem consolidado biologicamente, como lesões cerebrais, má-formação orgânica, ou seja, características já apresentadas pelo indivíduo. A deficiência secundária, o autor entende como consequências psicossociais da deficiência, que englobam o contexto cultural ao qual o sujeito pertence, o modo como esse meio social está estruturado e como interfere nesse sujeito (VIGOTSKI, 1997, 2021).

Para Vigotski (1997, 2021), as consequências da deficiência, dadas pelas condições orgânicas, podem ser alteradas, transformando-se pela relação do homem com o meio, com o outro. Desse modo, a limitação orgânica de uma pessoa com deficiência não determina seu desenvolvimento, o que o faz são suas relações sociais, que, às vezes, configuram-se de forma a não considerar a pessoa com deficiência como partícipe da vida social, coletiva.

Logo, destaca-se como o meio interfere no desenvolvimento das crianças com deficiência. Nessa direção, Veresov (2016, 2017) e Veresov e Fleer (2016), o conceito de vivência direciona para a compreensão de um caráter dialético do desenvolvimento, de como o social se torna individual. Os autores apontam que, ao conceituar o desenvolvimento dessa maneira, é possível investigar como determinadas situações sociais se tornam uma circunstância de desenvolvimento. Entretanto, enfatizam que, sem o conceito de vivência, não é possível chegar ao de situação social de desenvolvimento.

Ainda para Veresov (2016, 2017) e Veresov e Fleer (2016), a concepção de situação social de desenvolvimento representa um modo de relação especial entre a criança e o meio, uma espécie de relacionamento único e dinâmico, um momento inicial, um mecanismo de ponto de partida para o desenvolvimento das formas mais elevadas de comportamento e consciência da criança. Os autores



fazem uma diferenciação entre situação social e situação social de desenvolvimento. Para eles, toda situação é social, mas isso não quer dizer que todas se articulem ao desenvolvimento.

Respalado pela perspectiva histórico-cultural, compreendo que a escola deve partir do princípio de que os alunos com deficiência não fazem parte de uma espécie peculiar de indivíduos, mas sim são indivíduos com algumas peculiaridades. Para Vigotski (1997, p. 12), “a criança cujo desenvolvimento está dificultado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus companheiros normais, mas sim desenvolvida de outro modo”, necessitando apenas de outros meios, outras vias específicas e adequadas para seu desenvolvimento.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, além de fundamentar-se nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995), apoia-se também nos estudos biográficos (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018) e toma como fonte de dados, as narrativas dos professores. A opção pelo uso das narrativas partiu da intenção de conhecer e compreender os sentidos que os professores atribuem a seus alunos com deficiência.

O método biográfico parte de uma vertente de pesquisa que, se utilizada como fonte para produção de dados em pesquisas qualitativas apresenta enorme relevância para o âmbito educacional, pois, por meio desse procedimento é possível conhecer o narrador, sua história de vida, considerando-o agente de suas interações sociais e culturais (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018).

Essa perspectiva de pesquisa permite ao investigado, na relação com o outro, organizar seu pensamento e atribuir sentido às vivências experienciadas. Nessa relação entre o individual e o social, existente apenas por meio do outro e pela recíproca atividade, a pesquisa com narrativas consiste em compreender o indivíduo, frente ao mundo histórico e social no qual está inserido e quais são os sentidos e os significados que ele atribui às suas trajetórias.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de uma cidade de pequeno porte do estado de São Paulo. A instituição oferece: Ensino Fundamental I e II. Em 2023, ano da realização do estudo, havia um total de 976 alunos matriculados, sendo 592 no Ensino Fundamental I e 384 no Ensino Fundamental II. Dos alunos, 18 tinham diagnóstico de alguma deficiência, sendo 11 nos anos iniciais e 7 nos finais.

A escola possui uma boa estrutura física, tem 30 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, sala de informática, sala de artes, 1 pátio com cobertura, 1



quadra de esportes coberta, uma cantina com venda de alimentos, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida. Também dispõe de alimentação escolar para todos os discentes.

Os participantes da pesquisa são: Moacir, Regina, Vera e Luiz, professores efetivos da rede e que lecionavam na escola durante o ano da realização da pesquisa, em 2022. Com faixa etária entre 30 e 55 anos de idade. Durante a pesquisa, foram bastante sociáveis comigo. Por vezes, tive a sensação de que se sentiam incomodada com o diálogo; todavia, nunca se manifestaram contra isso. Os nomes utilizados são fictícios.

Para a construção de dados, foram realizadas entrevistas narrativas com os participantes. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) denominam as entrevistas construídas a partir de uma metodologia biográfico-narrativa como entrevistas biográficas. Segundo os autores, esse tipo de entrevista é muito semelhante a uma conversa normal entre dois sujeitos, o que se diferencia é que a voz do entrevistador permanece em segundo plano. O entrevistador, nessa situação, fica encarregado de incentivar o entrevistado a narrar suas histórias, experiências ou momentos específicos que contribuem para a pesquisa.

Para tal, foi criado um roteiro com alguns temas disparadores, objetivando iniciar as narrativas dos professores: 1) Conte-me sobre você, sua história de vida. 2) E a escola, fale-me sobre como é na escola, sua relação com os alunos em condição de deficiência. 3) Para você, a escola é um ambiente inclusivo, conte-me. 4) Fale-me o que você pensa sobre os alunos em condição de deficiência. 5) Você acha que algo poderia ser diferente na escola, fale-me. As entrevistas ocorreram em data e horário previamente combinados. Para as audiografações, foi utilizado um smartphone. Todas as gravações foram transcritas integralmente.

Apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995) e diante das reflexões sobre o método do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), busco fazer uma análise interpretativa e explicativa dos dados, olhando para as anotações, os indícios, as pistas que desvelam os sentidos que os professores têm sobre os alunos em condição de deficiência.

Desse modo, retomo as narrativas dos professores, atentando-me para realizar uma análise cuidadosa, buscando indícios nos discursos dos sujeitos, de maneira a transformá-los em uma narrativa coesa e coerente, respeitando a história narrada e a singularidade do narrador. Para a apresentação e a discussão dos dados, selecionei fragmentos mais significativos para responder ao objetivo proposto. Na seção seguinte, exponho as narrativas dos participantes apresentadas individualmente.



## NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O ALUNO EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Nesta seção, busco compreender e interpretar o que sentem, pensam e falam os professores de Educação Física sobre os alunos em condição de deficiência e quais os sentidos que atribuem a eles. Para isso, meu olhar assume “um método interpretativo, centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores, pormenores, normalmente considerados sem importância.” (GINZBURG, 1989, p. 150).

Moacir: Ah, eu tenho pena, tenho dó... Ah, assim, eu faço o que dá... Às vezes eu deixo eles no cantinho, eles fica olhando com uma carinha... Parte o coração, mas, assim, sei lá... Eu tenho pena, tenho dó, porque como vai ser futuro deles, né? Imagina, podia ser cheio de saúde, ser normal... Tadinhos... Eles nunca vão conseguir ter uma vida normal...

O professor Moacir inicia sua narrativa fazendo importante revelação; afirma deixar os alunos em condição de deficiência isolados, afastados das demais sem essa condição. Menciona, ainda, ter um sentimento de pena, se diz conformado em não ter o que fazer. Para compreendermos a significação que ele faz sobre esses alunos é preciso entendermos como é dada a constituição da pessoa com deficiência.

De acordo com Kassir (2000, 2010), a constituição da pessoa com deficiência se dá pelas condições culturais nas quais o indivíduo está inserido. O modo de significar, dar sentido, interpretar de cada sujeito passa pelos significados atribuídos pelo outro perante suas ações. Para a autora, esse significar do outro está na gênese do comportamento e do pensamento de cada sujeito, que, assim, vai se constituindo imerso em um mundo simbólico, em que a linguagem propicia a constituição.

Outro ponto que chama atenção é o fato dele dizer que não há o que fazer. Em minha concepção, no âmbito escolar o professor é o principal responsável pelo processo educativo dos alunos. Nessa direção, Vigotski (1997, 2021) afirma que o responsável por conduzir e proporcionar o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência pode facilitar ou dificultar esse processo. Segundo o autor, a priorização do defeito limita as possibilidades de desenvolvimento. Portanto, há a necessidade de proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas, rompendo com as atividades reprodutivas e minimalistas que atrasam e impedem o desenvolvimento.

Dando sequência em seus dizeres, o professor explicita uma narrativa carregada de estigmas, de concepções pré-estabelecidas sobre os alunos com deficiência. A historicidade desses alunos mostra algumas peculiaridades no modo como vem se constituindo. Amaral (1995) tece importantes reflexões acerca da concepção da deficiência e do modo como a compreensão da deficiência impacta sua constituição. Para a autora, devemos ter um olhar minucioso para os elementos culturais e sociais para



observarmos a constituição do sujeito, que, em primeira instância, depende da maneira como o adulto interpreta o aluno com deficiência.

A autora entende que o estigma, aliado aos estereótipos e preconceitos, cria barreiras que dificultam ou impedem a inserção de pessoas com deficiência em suas relações sociais (AMARAL, 1998). Para ela, os fatores individuais e sociais constituem nossas ações diante de uma pessoa ou grupo. O preconceito parte da elaboração psíquica dessas relações com determinados sujeitos. O estereótipo passa a ser a caracterização de uma pessoa ou grupo que sofre o preconceito; em outras palavras, “é a concretização/personificação do preconceito” (AMARAL, 1998, p. 18).

Em vista disso, compreendo que a maneira como o educador possa a vir olhar para o aluno em condição de deficiência incidirá no modo como esse aluno se constituirá no âmbito escolar. Se o educador olhar para o aluno por uma ótica prospectiva, visualizando possibilidades, tenderá a ver caminhos de trabalho e agir de modo a ensinar esse aluno. Por outro lado, se esquecer de olhar para o estudante em si e focalizar apenas o déficit que ele apresenta, possivelmente não será capaz de pensar práticas educativas que a leve a se desenvolver e a aprender.

Regina: Professor, eu acho que é preciso tentar, fazer acontecer, se esforçar, ter vontade de fazer atividades diferentes com eles, ter um pouco mais de atenção, cuidado... Não cuidado, no sentido de cuidar, é ter carinho, ser afetiva, ter afeto por eles... Eu acredito muito em uma educação pautada no afeto, eu acho que o afeto faz toda a diferença no ato de ensinar...

222

Observa-se na narrativa da Regina, que ela destaca a importância em buscar novos meios, possibilidades, caminhos alternativos para o processo educativo dos alunos com deficiência. Tendo em vista a fala da professora, compreendo que a escolarização de alunos com deficiência necessita de algumas mudanças por parte dos professores e de suas práticas pedagógicas. É preciso uma prática que vise à desconstrução de atividades simplificadas e segregadoras, assim, objetivando promover tarefas que contemplem as potencialidades e as singularidades.

Nesse sentido, corroboro com o pensamento de Drago (2011, p. 89): “parte do sucesso da inclusão depende do trabalho pedagógico adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar.” Ademais, vale ressaltar as palavras de Góes e Laplane (2002, p. 99): “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.”

Para Góes (2008), as tarefas escolares devem ser direcionadas para atividades culturalmente significativas para o aluno, buscando elevar os níveis do pensamento e o processo de significação. A autora afirma: “o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para capacidade de significar o



mundo.” (GÓES, 2008, p. 40). De acordo com ela, se o professor não atuar de maneira intencional para levar esse educando para o mundo da significação, esse discente não conseguirá desenvolver um funcionamento psíquico mediado.

Na sequência, Regina ressalta a importância do afeto para o processo de ensino e aprendizagem. Na obra de Vigotski (2010), o afeto é visto como inerente à condição humana, sendo fonte de explicação para condutas e regulador dos comportamentos humanos, tendo sua fonte no social, por meio das significações. O autor ressalta que as emoções compartilhadas nas relações sociais entre professor e a criança no contexto escolar atuam como mediadores entre elas e o meio. Ele destaca que a educação transforma e promove mudanças nas crianças, ressaltando que essa transformação ocorre quando são tocados afetivamente, “são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo.” (VIGOTSKI, 2010, p. 144).

Marques e Carvalho (2019) buscam compreender a relação entre afeto e aprendizagem na relação professor-aluno. Para as autoras, uma interação, uma conversa que motive e valorize-os, mobiliza funções psíquicas como a vontade, a motivação para a aprendizagem. Em contrapartida, elas visualizam que a falta ou a escassez de interação entre professor-aluno os desmotivam a participarem das aulas, reduzem a confiança e capacidade que eles têm para aprender.

No contexto educacional, o professor é o principal mediador na interação entre o aluno e o conhecimento sistematizado. Acredito que a qualidade dessa mediação tem impacto direto sobre o processo de ensino e de aprendizagem, podendo direcionar o aluno ao sucesso ou ao fracasso escolar. Assim, penso que, se o educador observar as relações que vão se estabelecendo com o aluno, tendo um olhar atento, sentindo e percebendo como cada compreende a realidade, conseguirá promover vínculos afetivos e atividades que as envolva-as, de modo a afetá-las.

Vera: Eu sou a favor de colocar eles na escola especial... Porque, aqui não funciona, eles não conseguem, num vai, num vão conseguir, num adianta... É melhor deixar eles na especial, pelo menos lá fica tudo igual, tudo no mesmo nível... Faz aquelas coisinha básica de sempre, e assim vai... Eu até queria ajudar eles, mas num adianta, num vão conseguir...

Na opinião da professora Vera, os alunos em condição de deficiência deveriam frequentar instituições especiais; ela alega que na escola regular esses discentes não conseguem aprender e se desenvolver. Em sua historicidade, esse aluno é sempre posto em posição de desconfiança, de alguém que pode menos, que não tem condições de aprender e se desenvolver. Nesse sentido, Vigotski (1997, 2021) aponta que é necessário romper com o pensamento de que a deficiência significa menos, de que o déficit é um fator impeditivo para o desenvolvimento do aluno com deficiência.



O autor direciona-se para uma ideia de compensação social, em que a fonte de desenvolvimento para as pessoas com deficiência está nas relações sociais, ou seja, na possibilidade dada a esses alunos de ter acesso ao que é da cultura humana por meio das relações sociais, mediada pelo outro, por signos e instrumentos. Isto é, pela mediação semiótica, o aluno tem possibilidades de aprender e se desenvolver; conforme expõe o autor, “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial” (VIGOTSKI, 1997, p. 19).

Dainez (2017) argumenta que o desenvolvimento de pessoas com deficiência ocorre por meio das relações sociais, pela relação com o outro, pelo uso de instrumentos simbólicos. Para a autora, os modos como as atividades socioculturais são estabelecidas têm impacto direto no desenvolvimento desses sujeitos. Ou seja, dependendo da maneira como os campos semióticos são utilizados, o contexto será propício à compensação social ou promoverá barreiras para a formação desse indivíduo.

A sequência narrativa de Vera é carregada de significações; ela afirma que os alunos não apresentam possibilidades de desenvolvimento, sua narrativa dá indícios de uma fala cercada de conceitos pré-estabelecidos. Freitas, Monteiro e Camargo (2015), apontam que os docentes têm consciência de que são os responsáveis pela aprendizagem desses alunos; entretanto, revelam conflitos em seus discursos. Seus dizeres mostram que possuem baixa expectativa sobre as possibilidades de aprendizagem dos educandos e apontam para concepções sobre a deficiência baseadas em estigmas e preconceitos.

Kelly (2012) aborda e discute o processo escolar de alunos com deficiência por dois olhares: a visibilidade e a invisibilidade desses sujeitos. Para a autora, os alunos com deficiência são sujeitos visíveis por terem seu direito de frequentar um espaço institucional, ter o reconhecimento de seus direitos, ter sua matrícula assegurada pelos órgãos públicos, por frequentar a escola e as aulas. Entretanto, são sujeitos invisíveis devido a suas impossibilidades; a partir das particularidades apresentadas por sua condição, o aluno está ali, posto na escola, mas não é visto, ele ocupa o lugar de uma pessoa invisível.

Pela narrativa da professora, os estudantes em condição de deficiência estariam inseridos no lugar de sujeito invisível? Eles frequentam a escola, porém não são enxergados, são consideradas alunos sem possibilidades, reconhecidas apenas por um corpo marcado pela deficiência (SOUZA, 2013), reconhecidos por aquilo que não tem e não por suas possibilidades. Como mencionado, as leis garantem que esses alunos sejam um sujeito visível, mas, na prática, por meio de sua narrativa, a professora os coloca como um sujeito invisível. Sobre isso, Kelly (2012, p. 152) reflete que “as pessoas com deficiência vão sendo gradativamente invisibilizadas, como não é possível bani-las, opta-se por simplesmente não vê-las.”



Luiz: A gente tem que tentar, tem que ensinar, fazer eles fazerem! O Renan, todo mundo falava que ele não ia jogar bola, eu fui, eu comprei a bola com guizo... Agora, ele escuta a bola, ele vai atrás, ele consegue jogar! A Lara ficavam falando que a menina era antissocial... Como assim, antissocial? Ela tinha um pouco de dificuldade em ficar perto das pessoas, ela chorava, gritava, mas falar que a menina é antissocial é demais, né?

A narrativa de Luiz destaca-se pelo olhar prospectivo que ele tem sobre as crianças; evidenciando suas potencialidades e não seus déficits. Nessa direção, Barbuio (2021), Barbuio, Camargo e Freitas (2019) apontam que, quando as ações pedagógicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial são orientadas para um olhar que vai além de seu comprometimento biológico, é possível proporcionar a participação desses alunos nas. Ademais, ressaltam a necessidade de estratégias de ensino que acolham as singularidades deles, de modo a possibilitar condições e práticas de trabalho que visem as relações sociais e atividades significativas.

Ainda para os autores, a intervenção, quando realizada de maneira efetiva, prospectiva, com atividades pedagógicas e intervenções adequadas, proporciona meios e condições para que todos participem, aprendam e interajam com seus pares. Ainda, segundo eles, se os professores atuarem de maneira intencional, com o olhar voltado para as potencialidades dos alunos em condição de deficiência, é possível que a participação deles se intensifique nas aulas.

Ao discutir as possibilidades de aprendizagem, Góes (2002) menciona que a escola não pode ficar presa aos limites pré-estabelecidos decorrentes da deficiência, tampouco pode exercer atividades restritivas, repetitivas. A autora aponta para uma educação que envolva os alunos nas relações do mundo, ou seja, no ambiente social, coletivo. Para ela, “a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança” (GÓES, 2002, p. 7).

O professor faz importante observação para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em condição de deficiência; a coletividade. Em Vigotski (1997, 2021), encontra-se a tese intitulada de “coletividade como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e anormal” (VIGOTSKI, 1997, p. 139). O autor defende o pensamento de que a coletividade é fonte de desenvolvimento das funções psíquicas mediadas. Ressalta que o distanciamento da coletividade dificulta o desenvolvimento dos sujeitos e a constituição das funções psíquicas mediadas fica incompleta.

Para o autor, a convivência, o estar na coletividade, a colaboração do outro, são fatores primordiais para o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor adverte para um ensino pautado nas potencialidades, e não nas limitações da criança, destaca o importante papel do professor nessa tarefa, ofertando caminhos adequados e favoráveis para seu desenvolvimento e aprendizagem. Pontua:



“para o pedagogo, é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança” (VIGOTSKI, 1997, p. 17).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este estudo com o propósito de compreender e interpretar o que quatro professores de Educação Física falavam, pensavam e sentiam acerca do processo educativo de alunos em condição de deficiência. Para tanto, voltei minha atenção para suas narrativas, respaldando-me nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural e nos estudos biográficos.

O estudo tem como objetivo compreender os sentidos que professores de Educação Física atribuem a seus alunos em condição de deficiência. Com a intenção de sistematizar os achados, entendemos como necessário sintetizar os indícios encontrados nas narrativas dos professores, de modo a facilitar a compreensão do processo escolar desses alunos.

Os sentidos que os professores atribuem aos alunos em condição de deficiência são contraditórios — ser a favor/contra a Educação Inclusiva; incluir/não incluir o aluno; visualizar possibilidades de trabalho/não visualizar. Essas significações parecem estar relacionadas ao modo como estes alunos estão sendo compreendidos e enxergados. As narrativas dos professores contêm indícios dos modos como eles se constituem nas interações que estabelecem com esses alunos, ora revelando significações prospectivas, ora mostrando negação na participação desses estudantes.

Além disto, os resultados apontam para a necessidade de uma mudança educacional, que contemple um ensino real e efetivo para os estudantes em condição de deficiência, um modelo de política, uma escola, um currículo, uma prática pedagógica pautada na escuta desses alunos, dando a eles o protagonismo. De modo, que as decisões sobre as propostas pedagógicas não sejam tomadas a priori, mas sim construídas na escuta desses alunos.

Acredito ser papel da escola disponibilizar meios de trabalho que correspondam às peculiaridades e ao desenvolvimento dos alunos em condição de deficiência. Entendo, também, que as práticas pedagógicas dos professores precisam privilegiar as relações sociais, compreendendo que o caminho para o desenvolvimento desses alunos está no grupo social, disponibilizado por meio das/nas práticas culturais significativas.

As discussões realizadas nesta investigação mostram a pluralidade de suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em condição de deficiência. Embasados nas narrativas dos professores, acredito ser necessário ter em vista uma concepção de educação que promova a esses



alunos oportunidades não apenas de estarem no meio social, mas de atuarem nele, como protagonistas, como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação”. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Summus, 1998.

AMARAL, L. A. **Conhecendo deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Editora Robe, 1995.

BARBUIO, R. **Eu também quero falar!** Narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de Educação Física (Tese de Doutorado em Educação). Itatiba: USF, 2021.

BARBUIO, R.; CAMARGO, E. A. A; FREITAS, A. P. “A participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual nas aulas de Educação Física”. In: PAVAN, L. S. (ed.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, S.; FERNÁNDEZ, C. M. **Investigación narrativa biográfica en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Wall, 2001.

BORDINI, R. “A aula de educação física e a inclusão de alunos com deficiência: perspectiva de professores brasileiros”. **Revista Movimento**, vol. 23, n. 4, 2020.

BRIANT, M. L. T.; DE VITTA, E. “A percepção dos professores de alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso”. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, vol. 28, n. 2, 2018.

DAINEZ, D. “Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva”. **Revista de Psicología**, vol. 26, n. 2, 2017.

DRAGO, R. “Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 27, n. 3, 2011.

FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A. “Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade”. **Horizontes**, vol. 33, n. 2, 2015.

FREITAS, M. W. “Inclusão escolar de alunos com deficiência: um olhar pedagógico”. **Estudos de Psicologia**, vol. 9, n. 1, 2014.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Editora Cia. das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. “As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial”. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (orgs.). **Educação especial: diálogo e Pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.



GÓES, M. C. R. “Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural”. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

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

KASSAR, M. C. M. “Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência”. **Caderno Cedes**, vol. 20, n. 50, 2000.

KASSAR, M. C. M. “O sujeito, a marginalidade e o jogo de sentidos”. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2010.

KELLY, B. O. **A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais** (Dissertação de Mestrado em Educação). Brasília: UnB, 2012.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. “Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno”. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, vol. 3, n. 2, 2019.

MENDES, E. A.; DE ROSA, F. A. “Construção Conjunta de narrativas no processo de inclusão escolar”. **Revista Comunicações**, vol. 19, n. 1, 2014.

MONTEIRO, M. R. “Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: pelo viés do professor”. **Revista Motrivivência**, vol. 32, n. 62, 2020.

PEDROSA, G. F. S.; DIETZ, K. G. “A prática de ensino de arte e Educação Física no contexto da pandemia covid-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

POMPEU, T. A. “Possibilidades de atuação do professor no processo de aprendizagem de alunos com deficiência”. **Revista Movimento**, vol. 22, n. 4, 2020.

REIS, J. G; GLAT, R. “Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico”. **Revista Espaço Pedagógico**, vol. 29, n.1, 2022.

RODRIGUES, G M; CAMPOS, M. J. C. “Educação física e inclusão: narrativas de graduandos com deficiência visual”. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, vol. 9, n. 2, 2022.

SANTOS, M. F; FERREIRA, I. “A constituição da subjetividade de professores sob alunos autistas”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 16, n. 2, 2012.

SARMENTO, T. “Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise”. *In*: PASSEGGI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal: Editora da UFRN, 2018.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar** (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2013.

TOLEDO, F. “A criança com deficiência: pressupostos inclusivos”. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 37, 2020.



VERDOLIN, F. C.; NASCIMENTO, F. L. “Adesão dos alunos nas atividades remotas e presenciais na disciplina de Educação Física no período pandêmico”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 9, n. 27, 2022.

VERESOV, N. “Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations”. **Cultural-Historical Psychology**, vol. 12, n. 3, 2016.

VERESOV, N. “The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts”. *In*: FLEER, M.; GONZÁLEZ-REY, F.; VERESOV, N. (eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky’s Legacy**. Singapore: Springer, 2017.

VERESOV, N.; FLEER, M. “Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children’s development”. **Mind Culture and Activity**, vol. 23, n. 4, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo III**. Madri: Editora Visor, 1995

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo V**. Madrid: Editora Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.



## BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 13 | Nº 37 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

### Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

### Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

### Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima