

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM ENCONTRO POSSÍVEL

ADAPTED PHYSICAL EDUCATION AND HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY: A POSSIBLE ENCOUNTER

Sandra Regina Garijo de Oliveira **1**
Flávia Gonçalves da Silva **2**

Resumo: É fundamental que as licenciaturas abordem de forma contundente a inclusão, tanto nos aspectos legais quanto nos conhecimentos sobre adaptação das estratégias pedagógicas. Geralmente, na formação de professores de educação física a disciplina Educação Física Adaptada (EFA) faz tal abordagem, mas, apesar de sua importância, entende-se que esta é instrumental, sendo necessária uma teoria de desenvolvimento e aprendizagem que prime pela capacidade dos indivíduos, e não suas limitações. O objetivo desse artigo teórico é explicitar algumas contribuições das proposições da teoria de Vigotski para a EFA, especialmente a compreensão de desenvolvimento e aprendizagem voltada para as capacidades dos indivíduos com deficiência. A partir da análise de diversos artigos desta temática, defende-se que tal concepção não deve se restringir a EFA e esta não deveria ser a única a tratar das adaptações para o ensino da Educação Física para pessoas com deficiência, mas todas as disciplinas que compõem a cultura corporal.

Palavras-chave: Educação Física Adaptada. Vigotski. Cultura Corporal.

Abstract: It is essential that teacher graduation courses address inclusion more forcefully, as in legal aspects as in knowledge about how to adapt pedagogical strategies. Generally, in the graduation courses of physical education teachers, the Adapted Physical Education (EFA) subject makes such approach, but despite its importance, it is understood that this is instrumental, requiring a theory of development and learning that excels in the capacity of individuals, not their limitations. Thus, the purpose of this theoretical article is to explain some contributions of Vygotski's theory propositions to the EFA, especially the understanding of development and learning focused on the disabled individuals' capability. After analysis of several articles addressing this issue, it is argued that this conception should not be restricted to EFA and that it should not be the unique to address adaptations for teaching Physical Education for people with disabilities, but all disciplines that includes the corporal culture theory.

Keywords: Adapted Physical Education. Vygotski. Corporal Culture.

-
- 1** Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2476683543399539>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0960-3871>. E-mail: sandra.oliveira@ufvjm.edu.br
 - 2** Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Bauru/SP. Doutora e Mestre Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Saúde Coletiva pela Faculdade de Medicina da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora associada da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1585197177825574>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9222-2406>. E-mail: flavia.gonsalves@ufvjm.edu.br

Introdução

O objetivo desse texto é apresentar algumas contribuições das proposições vigotskianas para a Educação Física Adaptada (EFA)¹. Especificamente, será apresentada como a compreensão de desenvolvimento e aprendizagem voltada para as capacidades dos indivíduos, defendidas por Vigotski, pode ampliar as possibilidades da EFA enquanto área de conhecimento e possibilitar de forma efetiva que a inclusão de alunos com deficiência possa ocorrer dentro do espaço escolar². Para tanto, foi feita uma revisão de literatura assistemática sobre a EFA e as práticas pedagógicas inclusivas, bem como os estudos de Vigotski relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência.

Desde a declaração de Salamanca em 1994, em vários países do mundo vêm se discutindo e implementando uma educação que busca a inclusão de pessoas com deficiências ou alguma necessidade educativa especial na rede regular de ensino. Particularmente no Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, em seu artigo 59, as instituições de ensino devem garantir à pessoa com deficiência condições para que a mesma possa receber uma educação de qualidade, respeitando suas especificidades, por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptações curriculares, organização e recursos específicos, além da terminalidade específica, quando for o caso. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação estabelece, a partir da resolução nº2/2001, que toda criança com necessidade educativa especial (com ou sem deficiência), tem o direito de estar matriculada na rede regular de ensino do país, recebendo apoio pedagógico complementar ou suplementar quando necessário (BRASIL, 2001). Passados 20 anos, é fato que o número de matrículas escolares de pessoas com deficiência aumentou de forma bastante significativa no Brasil. Segundo dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2014 e 2018 houve um aumento de 33,2% de pessoas com deficiência matriculadas em escolas, com maior número nas públicas (BRASIL, 2018). Pela legislação, a matrícula deve ser feita preferencialmente em classes regulares, ao mesmo tempo em que as redes de ensino devem garantir recursos multifuncionais e profissionais especializados para dar apoio ao discente e a equipe pedagógica nos processos pedagógicos.

Sabe-se que para que a inclusão ocorra, é necessário garantir à instituição de ensino infraestrutura adequada que possibilite a acessibilidade do discente, de modo que o mesmo seja autônomo assim como os demais, materiais pedagógicos específicos e adaptados, equipe administrativa e pedagógica envolvida e engajada no processo, que oferecerá ao professor meios para que em sua prática pedagógica cotidiana consiga atender todos os alunos. É fato que em muitas escolas, boa parte desses elementos não estão garantidos, sendo entraves para que a inclusão ocorra. Segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2018), no ensino fundamental apenas 28% das escolas públicas e 44,7% das escolas particulares tem dependências físicas adequadas para atender as necessidades de uma pessoa com deficiência; no ensino médio o número de escolas com infraestrutura adequada é maior – 44,3% das escolas públicas e 52,7% das escolas particulares.

No entanto, entende-se que a garantia de tais aspectos não seja suficiente para uma educação inclusiva, sendo imprescindível os professores entenderem que ela não é apenas uma obrigação legal, mas uma necessidade para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência ocorra, quando lhe são oferecidas condições adequadas. Apesar de várias pesquisas identificar professores com o discurso favorável à inclusão, sem usar os aspectos legais

1 Neste texto, o termo Educação Física Adaptada se refere às aulas de Educação Física na escola em que há a presença de alunos com deficiência ou à unidade curricular dos cursos de formação do futuro professor de Educação Física que discuta essa temática. Outras nomenclaturas são encontradas nos cursos de graduação em Educação Física no Brasil, como por exemplo: Educação Física Inclusiva, Educação Física Especial, Atividade Motora Adaptada, entre outras, como aponta Silva e Drigo (2012).

2 A educação inclusiva abarca todos os discentes, inclusive aqueles que têm alguma necessidade educativa especial, como pessoas com deficiências, dificuldade de aprendizagem, transtorno do espectro autista, TDAH, entre tantas outras condições. Tendo em vista que cada uma destas condições tem suas especificidades, que devem ser consideradas no processo pedagógico, o presente texto abordará as peculiaridades do desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência. Importante destacar que a Psicologia Histórico-Cultural, inclusive a obra vigotskiana, não se restringe a teorizar e orientar práticas pedagógicas apenas para pessoas com essa condição de desenvolvimento, a escolha por elas foi pela necessidade de delimitar o objeto de estudo.

como justificativa, percebe-se uma ausência teórico-metodológica sobre quem é a pessoa com deficiência e como ela aprende, mesmo em estudos que tal aspecto foi apresentado.

Souza e Silva (2013) explicitam as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência; Nacif, Figueiredo, Neves, Meireles, Pedretti, Pedretti e Ferreira (2016); Alves e Duarte (2014) e Morgado, Castro, Ferreira, Oliveira, Pereira e Santos (2017) demonstram que os discentes com deficiência querem se sentir capazes de fazer o que o professor está propondo, e quando ele faz adaptações necessárias às suas possibilidades, seja no conteúdo ou nas estratégias pedagógicas, mostra para si e para os outros as potencialidades. Fiorini e Manzini (2014, 2016) sugerem ações e conteúdos, afirmando a necessidade de o professor estimular o desenvolvimento, identificar as potencialidades e a partir delas ampliar as possibilidades dos alunos com deficiência. Ferreira e Ranieri (2015) apontam que os alunos com deficiência têm potencialidades, mas a compreensão de como o indivíduo se desenvolve e aprende não é explicitado nesses estudos.

Uma das teorias mais consistentes é a que se fundamenta na psicologia histórico-cultural, que teve como um de seus principais autores L. S. Vigotski. Apesar do pouco tempo de produção intelectual, 10 anos devido à sua morte precoce por causa da tuberculose, Vigotski desenvolveu uma teoria sobre a formação do psiquismo explicitando sua natureza histórico-social, a partir dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor bielorusso (1988), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento pois parte das habilidades/conhecimentos que o indivíduo já possui para incidir naquelas que estão em vias de se consolidar. Tal teoria se aplica a qualquer indivíduo, seja o que tem um desenvolvimento regular, com caminhos diretos que o promovem, como para aqueles que tem formas específicas, como as pessoas que tem deficiência, em que os caminhos para o desenvolvimento são indiretos (VIGOTSKI, 2011). Após nove décadas que tal proposição teórica foi criada e duas de implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil, como a Educação Física (EF) se contextualiza nesse cenário?

Educação Física Adaptada e a inclusão escolar: uma realidade?

As características históricas das práticas pedagógicas da EF (perspectiva militar, higienista e/ou esportivista) ajudam a entender que a mesma gera/propicia a exclusão escolar especialmente quando há favorecimento daqueles com melhor performance, o que acaba por enfatizar a competitividade, reforçando o desinteresse tanto dos menos habilidosos quanto dos mais habilidosos em ampliar suas possibilidades para além da necessidade vinculada à competição.

Essa concepção é fortemente criticada desde 1992, com a publicação do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, que inaugura uma nova compreensão de EF, que passa a ser entendida como cultura corporal. Na referida obra a cultura corporal é entendida como

[...] expressão corporal [que] é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 43).

São conteúdos da cultura corporal os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, os jogos e brincadeiras, que devem ser ensinados de tal modo a promover

[...] a reflexão sobre a cultura corporal, [que] contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto

com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação - negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

A especificidade da EF possibilita ao indivíduo conhecer e ampliar o repertório da cultura corporal, de tal modo que não seja apenas um praticante, mas também um espectador crítico. Apesar dessas concepções orientarem os Parâmetros Curriculares Nacionais de EF, há ainda a prevalência da perspectiva esportivizada, competitiva, logo, excludente. Isso pode ser explicado por alguns fatores, sendo alguns deles: a banalização da cultura corporal, (que se restringe a repetição mecânica do movimento e ainda na oferta dos esportes, de forma bastante restrita); o pouco tempo destinado às aulas; a precária valoração que é atribuída à disciplina nas instituições escolares (na falta de algum professor a turma é direcionada para as aulas de EF, ou ainda elas são suspensas para que o professor de outro componente curricular reponha aulas ou para que reuniões pedagógicas/de pais ocorram); persistência do dualismo mente e corpo; e a ausência de uma teoria pedagógica construída na prática (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

Se os limites acima apontados promovem a exclusão daqueles que não tem qualquer dificuldade de aprendizagem ou deficiência, apesar de não serem “aptos e habilidosos”, para aqueles que têm qualquer necessidade educativa especial para a escolarização (seja por alguma deficiência, dificuldade de aprendizagem ou qualquer outra condição), a exclusão é ainda maior. Sobre o processo pedagógico de pessoas com tais necessidades, na formação de professores, a educação inclusiva deve ser contemplada seja em unidades curriculares específicas ou como conteúdo abordado junto com outros componentes curriculares. No que diz respeito à formação do professor de EF, em 1997 o Conselho Federal de Educação publicou o currículo mínimo dessa área, que reestruturou os cursos de graduação. Este documento apontava a necessidade do professor de EF atuar junto ao indivíduo com deficiência, sendo que a terminologia adotada foi Educação Física e Esporte Especial (BRASIL, 1987). Assim, é a partir deste documento que há obrigatoriedade dos conteúdos da Atividade Física Adaptada (APA) estarem presentes nos currículos de graduação.

Na nomenclatura internacional, o termo ‘atividade’ substitui ‘educação’ desde 1970. Atividade seria um termo ‘guarda-chuva’ que abrange os serviços que promovem saúde, estilo de vida ativo, inclusão e reabilitação daqueles que tem deficiências e ou necessidades especiais (SHERRILL, 1998, apud MAUERBERG-DECASTRO, 2011). No Brasil, quando o profissional de AFA é um educador, a área é nomeada Educação Física Adaptada (EFA).

Mauerberg-deCastro (2011, p.50) aponta que antes de 1900 as atividades físicas eram orientadas por médicos e “[...] tinham uma natureza preventiva, desenvolvimentista ou corretiva”. A autora afirma que é entre 1900 e 1950 que há, nos Estados Unidos, uma transição da ginástica médica para as atividades esportivas, em consequência ao retorno dos veteranos de guerra. Silva e Drigo (2012) apontam que o marco para os esportes adaptados ocorre com os ex-combatentes, a partir de uma visão médica de que o esporte era um importante meio de reabilitação física, emocional e psicológica para quem esteve em combate e sofria das consequências das guerras. Antes da II Guerra Mundial já há relatos de práticas esportivas para pessoas com surdez tanto no baseball quanto no futebol americano, entretanto, no que diz respeito à reabilitação pós-guerra, não se pode descartar também a necessidade dos governos em tornar produtivos indivíduos jovens, a grande maioria da classe trabalhadora que, em virtude da guerra, voltaram “incapazes” ou “improdutivos” para seus respectivos países. A partir deste movimento é que se estruturam os primeiros esportes adaptados (como o basquete em cadeira de rodas) ou os esportes criados especificamente para atender pessoas com algum tipo de deficiência, como o Goalball para cegos.

Como apontado anteriormente, são vários os termos e definições para tratar/caracterizar a participação de pessoas com deficiência nas mais diversas possibilidades de prática de atividades físicas, tais como: Educação Física Inclusiva, Educação Física Especial, Atividade Motora Adaptada ou ainda Educação Física Adaptada. Neste texto, compreende-se o termo Educação Física Adaptada se referindo às atividades da cultura corporal, desenvolvidas no âmbito escolar, que tenham a participação de alunos com deficiência e/ou com quaisquer outras necessidades educativas especiais, e que atendam à maior diversidade possível das características dos alunos que compõem

a turma; permitindo que através dessas atividades os discentes aprendam e se desenvolvam independente de suas características.

Sobre a formação e atuação do professor de EF como promotores do processo de inclusão, Silva e Drigo (2012) se propõem a verificar como a EFA se apresenta nos cursos de formação e se há ou não interação entre ela e as demais disciplinas nos currículos de formação profissional em Instituições públicas de Ensino Superior no estado de São Paulo. Como principais resultados, os autores apontam que não há consenso entre os participantes no que diz respeito à carga horária e conteúdos trabalhados em suas disciplinas, que ainda se mantém a estruturação dos conteúdos a partir do modelo médico, que os professores geralmente fazem uso das vivências simuladas e apontam a importância da extensão universitária como suporte à disciplina, e que não há utilização dos conteúdos da EFA em outros componentes curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado em EF.

Silva e Drigo (2012) apresentam algumas demandas, que para eles são possíveis de serem solucionadas e ou minimizadas. A primeira delas é a necessidade de “aproximação da prática profissional como um eixo norteador para encontrar tantos problemas relacionados à prática com as possibilidades da intervenção profissional” (SILVA e DRIGO, 2012, p. 83). A segunda é de que “as disciplinas do currículo devem interagir para conquistar objetivos comuns” (SILVA e DRIGO, 2012, p.83). A crítica dos autores aponta para o fato da necessidade de superação de um currículo dito ‘Frankenstein’ (quando há isolamento de uma ou mais disciplina). Além disso, os autores sugerem a

necessidade de também se pensar na absorção do conteúdo prático nos estágios supervisionados no contexto escolar e em outras frentes de atuação profissional em Educação Física, bem como em cursos específicos de formação de pós-graduação (SILVA; DRIGO, 2012, p. 86).

Entende-se que as dificuldades relatadas pelos estudos de Silva e Drigo (2012) demonstram tanto as consequências de toda a história da EF e da EFA, seja na formação do professor e sua prática pedagógica, quanto da necessidade desta área de conhecimento, em superar a dicotomia corpo-mente e modificar a sua compreensão do ser humano, especificamente do indivíduo com deficiência e/ou que tenha qualquer outra necessidade educativa especial.

Pautada na perspectiva de que a formação profissional é parte essencial para que a escola seja inclusiva e que as instituições de ensino superior são mediadoras do processo de conhecimentos relacionados às teorias e práticas docentes, Siqueira (2020) se propôs a “analisar a formação inicial em licenciatura em Educação Física no que se refere à educação inclusiva, especificamente, à disciplina Educação Física Adaptada” (p.11), do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri). Após análise do PPC do curso, a autora afirma que são três disciplinas que abordam explicitamente temáticas da atuação profissional com pessoas com deficiência: Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas para o Aluno Surdo; LIBRAS e Educação Física Adaptada. Além disso, após entrevistar graduandos do curso que já haviam cursado a disciplina de Educação Física Adaptada, a autora ressalta que a participação deles em projetos de extensão, em que há a oportunidade de atuar com pessoas que tinha deficiência “proporcionou para a maioria dos discentes, reflexões a respeito da prática pedagógica voltada para inclusão, sendo analisada como um ponto positivo para a formação profissional” (SIQUEIRA, 2020, p.76).

Fazendo uso das palavras de Rodrigues: “Adaptar não é criar ou remover obstáculos, é sobretudo encontrar níveis ótimos de participação para qualquer pessoa independentemente dos seus níveis de desempenho” (RODRIGUES, 2006, p.45). Nesse sentido, é possível afirmar que tão importante quanto possibilitar o conhecimento dos aspectos legais relacionados à educação inclusiva, ou as estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas e adaptadas, é necessário também problematizar e reconstruir uma concepção da pessoa com deficiência, com elementos teóricos que explicitem e expliquem suas possibilidades. Afinal, a educação inclusiva implica no direito de toda pessoa, independentemente de sua condição de desenvolvimento, ter acesso e permanência à educação escolar nas redes regulares de ensino.

No entanto, esse cenário está bem distante da escola. Pelo menos é o que revela a pesquisa realizada por Oliveira (2019) através de uma revisão sistemática-integrativa. A autora buscou:

[...] compreender as concepções de deficiência, inclusão e aprendizagem dos professores de educação física que realizam aulas de educação física em turmas em que há a presença de alunos com deficiência através das pesquisas descritas em dissertações e teses publicadas no Brasil (...); ii) identificar nesses trabalhos quais intervenções são desenvolvidas pelo professor de educação física para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física da educação básica em rede pública de ensino” (OLIVEIRA, 2019, p.169).

Apesar dos estudos de Souza e Silva (2013); Alves e Duarte (2014); Fiorini e Manzini (2014, 2016); Nacif et al. (2016); Ferreira e Ranieri (2015) e Morgado et al. (2017) apontarem discursos de professores que defendem a inclusão como necessária para o desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com Oliveira (2019), os professores que participaram nas pesquisas analisadas por ela se colocam à favor da inclusão, mas este conceito está posto por imposição da lei, de forma que em seus discursos esses professores apontam a obrigação de incluir, o direito que o aluno tem de aprender, mas os mesmos não se veem capazes de propiciar estas condições. Além disso, apresentam uma concepção de deficiência que está pautada no senso comum e/ou classificações médico/biológicas, além de alguns terem posturas preconceituosas. Outro ponto importante é que boa parte não entende que alunos com deficiência têm possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, afirmando inclusive que os alunos regulares saem prejudicados com a participação de alunos com deficiência, pois as aulas ficam limitadas.

Em relação às intervenções realizadas pelos professores para a efetivação da inclusão, Oliveira (2019) afirma que a maioria dos professores “não adaptam suas atividades, tampouco planejam a mesma com antecedência” (p.172). De forma geral,

A inclusão está longe de ocorrer; os professores não cumprem seu papel docente e as políticas públicas de inclusão, embora ofereçam uma legislação que garanta o acesso, na realidade escolar, não se consegue efetivá-la de forma que um aluno com deficiência usufrua plenamente de seus direitos, isto é, o desenvolvimento de suas potencialidades. (OLIVEIRA, 2019, p. 173).

O estudo de Souza e Pich (2013), por exemplo, a partir das proposições teóricas de Goffman sobre estigma e das informações extraídas da pesquisa ação que desenvolveram, ressaltam a importância do professor não buscar o ajustamento de condutas da pessoa com deficiência em relação à pessoa sem deficiência. Os autores também apontaram a necessidade de rever os processos avaliativos, que não devem ficar em parâmetros quantitativos, mas sim, nos aspectos qualitativos que o processo de aprendizagem pode indicar. Identificaram que entre os participantes da pesquisa que realizaram, nem mesmo a concepção de inclusão foi abordada durante a formação inicial, sendo predominante a concepção de EF esportivizada, o que estigmatiza mais o aluno com deficiência como pouco eficiente.

Sawaia (2001), a partir de suas pesquisas aponta que

[...] o sofrimento gerado pela situação social de ser tratado como inferior, sem valor, apêndice inútil da sociedade e pelo impedimento de desenvolver, mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano (por causa da pobreza ou

em virtude da natureza restritiva das circunstâncias em que vive), é um dos sofrimentos mais verbalizados. E o que é mais importante, na gênese desse sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de “ser gente”, conforme expressão dos próprios entrevistados. (SAWAIA, 2002, p.109).

Através da expressão *dialética da exclusão/inclusão* a autora explicita as contradições e complexidades da exclusão social, em que define a exclusão como processo de inserção social perversa, neste sentido, exclusão/inclusão “formam um par indissociável, que se constitui na própria relação” (SAWAIA, 2012, p.108).

Entende-se que no processo de formação de professores é imprescindível que os conteúdos e concepções relacionados à EF escolar como cultura corporal construída historicamente deve ser apropriada por todos, a compreensão dos aspectos constitutivos da dialética exclusão/inclusão na sociedade e as possibilidades de efetivar a inclusão na escola, sejam apresentados. Tal apresentação deve ocorrer em diferentes momentos do curso, para promover a reflexão das possibilidades e limites deste processo, a partir das condições objetivas do trabalho docente.

Esses conteúdos e concepções sempre apresentam uma teoria de como o indivíduo aprende e se desenvolve que, apesar das diferenças epistemológicas que as sustentam, o concebem como um ser capaz de aprender, logo deve-se buscar suas potencialidades. Somente uma teoria de desenvolvimento e aprendizagem pode desvelar para o professor as particularidades desses processos, a partir de uma dada etapa do desenvolvimento em determinadas condições. É ela que orientará a prática pedagógica, pois é a partir da compreensão de como o indivíduo desenvolve e aprende, que as técnicas pedagógicas devem ser construídas.

Em alguns estudos (SOUZA, SILVA, 2013; ALVES, DUARTE, 2014; NACIF *et al.*, 2016; MORGADO *et al.*, 2017) é implícito que os autores defendem que a pessoa com deficiência é capaz de aprender, respeitando suas particularidades, cabendo ao professor, no processo pedagógico, encontrar estratégias de como ensinar a EF, mas sem apresentar uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem, como já foi citado anteriormente.

Dois estudos foram encontrados que explicitaram tal compreensão, o de Tavares, Santos e Freitas (2016) a partir do modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner e Morris, e Barbuio e Freitas (2016) a partir das proposições vigotskianas. Barbuio e Freitas (2016) avaliaram as condições de participação nas aulas de EF de uma aluna com deficiência intelectual, a partir dos pressupostos de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela mediação da linguagem e da concepção de compensação das estruturas psíquicas em casos de deficiência e lesão, a partir dos estudos sobre defectologia desenvolvidos pelo autor bielorusso. Os autores, ao intervirem nas aulas de EF junto com o professor, perceberam que nas situações em que auxílios foram ofertados para a aluna com deficiência, sua participação e realização das atividades propostas eram maiores. Concluem a necessidade do planejamento para aumentar a eficiência do processo pedagógico e a intervenção intencional do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento.

No que se refere à formação, tal mudança de concepção defendida acima dificilmente ocorre quando problematizada em apenas uma disciplina. Enfatizar a necessidade de formação específica seja em uma disciplina na formação do licenciado, ou uma pós-graduação em área específica, como sugerem Silva e Drigo (2012) e Costa (2015), favorece a manutenção do quadro atual em que, se o professor não vivenciou ou não cursou tal conteúdo, o mesmo não será aplicado, ou o seu discente não será atendido, repassando para o ‘especialista’ a função de ensinar. O que se observa na EF, mesmo depois de diversas propostas de mudanças, novas teorias ou alterações legais, são, no ensino superior, disciplinas de EFA que se mantêm a partir das ideias desenvolvimentistas (que preconiza o desenvolvimento motor “normal” através da interação entre o aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, de acordo com o estágio de crescimento e desenvolvimento dos alunos), com influências médicas e, assim, como dito anteriormente, na escola, a presença de aulas de EF esportivizadas que mais excluem do que incluem.

Além disso, observa-se, através de algumas pesquisas realizadas nos programas de pós-

graduação brasileiros, relatos de professores de EF que ora apresentam um discurso ‘politicamente correto’ acerca da inclusão, mas que na prática não concordam e nem favorecem para que a mesma ocorra, ora acreditam e defendem que para o aluno com deficiência, basta estar na escola, pois a socialização que esta promove é suficiente para suas características e possibilidades de desenvolvimento (SOUZA, 2009; GOMES, 2011; FREITAS, 2012).

Educação Física Adaptada e a Psicologia Histórico-Cultural: um encontro possível

É fato que o indivíduo não se limita às possibilidades herdadas biologicamente, mas a partir delas, o processo de humanização é construído e se consolida na medida em que o homem, inserido na cultura, se apropria e se objetiva dela. Os processos psicológicos involuntários, denominados por Vigotski (1995) como elementares e que são de origem biológica, não apenas permanecem como possibilitam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, que apesar de sua dimensão biológica, se originam das relações históricas e sociais dos indivíduos. O surgimento dos processos psicológicos superiores possibilita nova maneira do indivíduo existir e de se manifestar (pensar, agir, falar, etc) a partir da história social e individual de cada homem.

O desenvolvimento dos processos psíquicos superiores ocorre a partir do processo de internalização, ou seja, relações que primeiramente estão nas relações que o indivíduo estabelece com o mundo – interpsicológicas – são internalizadas tornando-se intrapsicológicas. Nas palavras do autor:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOSTKI, 1998, p.75).

O que é internalizado não é apenas um conjunto de imagens sensoriais e perceptivas; tais imagens são significadas pelo indivíduo, tanto a partir da experiência construída ao longo da humanidade, representada nos significados, como por sua própria experiência e personalidade. Leontiev (1978), afirma que nos significados estão representados toda a produção da humanidade na sua forma simbólica, criando um novo mundo, o semiótico, representado e possibilitado pela linguagem. Designam aspectos da realidade que é compartilhado socialmente entre os indivíduos, construídos na história da humanidade.

No entanto, apesar de compartilharmos o significado das coisas, estas podem representar aspectos diferentes para cada um, constituindo o sentido pessoal. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 120), “o sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana”. Luria apresenta um exemplo bastante elucidativo sobre a relação entre significado e sentido na construção do psiquismo.

Para criança pequena, cachorro pode ser tanto algo horrível, se foi por ele mordida, como algo muito agradável, se cresceu junto a seu cachorro e está acostumada a brincar com ele. A palavra “cachorro” possui um sentido afetivo e neste consiste a essência da palavra. Na etapa seguinte, por trás da palavra “cachorro”, já aparece uma experiência concreta (ao cachorro se pode dar de comer, o cachorro vigia a casa, o cachorro briga com o gato, etc.). Ou seja, por trás da palavra “cachorro” estão encerrados uma série de imagens diretas, imediatas, práticas, e que correspondem às situações. Para o estudante, o cachorro é um animal que se inclui em uma hierarquia de conceitos subordinados entre si (LURIA, 2001, p. 52-53).

Importante destacar que o desenvolvimento do psiquismo depende da relação indissociável entre os aspectos histórico-culturais e biológicos do indivíduo. Sobre os aspectos biológicos, as capacidades adaptativas do sistema nervoso central possibilitam ao indivíduo encontrar novas formas de agir no mundo quando alguma função foi interrompida ou não é devidamente desenvolvida. No entanto, Vigotski (2011) explica que tal capacidade não é apenas adaptativa, mas transformadora no processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, a partir da estrutura de caminhos indiretos.

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

O autor afirma que os caminhos indiretos se referem às formas culturalmente aprendidas, e que possibilita o homem resolver problemas e objetivar-se no mundo a partir delas. Os caminhos indiretos são construídos a partir de meios auxiliares, especialmente o signo, que tem a função de mediar o desenvolvimento de determinada habilidade/atividade até que a mesma seja internalizada (VIGOTSKI, 1995).

O desenvolvimento dos caminhos indiretos ocorre quando os meios diretos que o indivíduo tem não respondem às necessidades do mesmo. Assim, os caminhos indiretos têm plena relação com o desenvolvimento ontogenético e da qualidade dos elementos culturais apresentados ao indivíduo. Quanto mais a cultura em que o indivíduo está inserido exigir dele novas formas de se apropriar e objetivar o mundo (respeitando as peculiaridades das etapas do desenvolvimento), mais cria-se possibilidades do desenvolvimento dos caminhos indiretos, que devem, no processo de construção, contar com elementos mediadores (VIGOTSKI, 2011).

Desse modo, para Vigotski (2011) é necessário, no processo pedagógico, considerar dois aspectos do desenvolvimento, o natural e o cultural, sendo o segundo o mais importante por ser ele que vai ampliar as possibilidades do indivíduo, a partir do desenvolvimento natural, compreendendo esses aspectos de forma dialética. É dessa forma que os processos psíquicos superiores são constituídos, como exposto anteriormente. Isso é possível porque o processo de desenvolvimento não é linear e harmônico, ao contrário, há rupturas, saltos qualitativos, evidenciados em períodos de crises do desenvolvimento em que os “(...) acontecimentos [são] revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado dos mesmos.” (VIGOTSKI, 1996, p. 256, tradução nossa).

Geralmente o desenvolvimento natural e cultural aparecem de forma convergente, o que possibilita muitas vezes naturalizar os aspectos do desenvolvimento cultural, especialmente se considerar o processo de escolarização. No entanto, numa pessoa com necessidades educacionais especiais, predominantemente nas que tem algum tipo de deficiência, o desenvolvimento natural e cultural se manifesta de modo divergente (VIGOTSKI, 2011). No processo de escolarização, os aspectos naturais acabam tendo maior predominância, justificando as dificuldades e limites do indivíduo, e a precária oferta de elementos culturais que poderiam criar e ampliar os caminhos indiretos no desenvolvimento.

Assim, as deficiências e dificuldades devem ser vistas como peculiaridades no processo de desenvolvimento e aprendizagem, que exige do professor identificar como elas se manifestam na criança, bem como as potencialidades que a mesma tem. Vigotski (2011) afirma que de fato a deficiência ocasiona obstáculos no processo de desenvolvimento do indivíduo, e ao mesmo tempo cria possibilidades para que caminhos indiretos sejam criados e ampliados de modo a compensar a deficiência “... e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

A afirmação de Vigotski apresentada no parágrafo anterior destaca um aspecto importante na concepção desse autor sobre as diferentes formas de desenvolvimento: as condições para que

ele ocorra, inclusive aquelas constituídas por adoecimentos ou deficiência, promovem uma nova forma de desenvolvimento, que é diferente daquele que é mais comum, apenas isso. Tal concepção não nega as diferenças nos processos de desenvolvimento e que em alguns casos, as estratégias mediadoras que promoverão a aprendizagem serão mais específicas, podendo exigir situações mais elaboradas e por um tempo maior. No entanto, isso não é entendido por Vigotski como um problema ou defeito, apenas uma condição do desenvolvimento que não é usual e que os caminhos indiretos possibilitarão a superação das dificuldades ocasionadas pela deficiência. A humanidade já encontrou vários caminhos indiretos que possibilitam ao cego ler com as mãos e o surdo falar com as mãos.

A criação e ampliação dos caminhos indiretos (a nova ordem no desenvolvimento) só são possíveis pela compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir da zona de desenvolvimento próximo, que se refere à diferença entre o nível de capacidades/habilidades de um indivíduo em realizar uma tarefa de forma autônoma e o que consegue realizar com algum tipo de auxílio, evidenciando o que já foi aprendido (que possibilita realizar sozinho) e o que está prestes a ser aprendido, por meio do que já foi apropriado (VIGOTSKI, 1988). Nesse sentido, a concepção vigotskiana defende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. O autor bielorusso entende que o uso de testes mentais (tão usuais para os diagnósticos de deficiências intelectuais e que prognosticam o que a criança aprenderá na escola e fora dela) apenas demonstram o que já foi aprendido e desenvolvido, sem revelar as potencialidades existentes.

Isso porque ao chegar à escola, a criança já tem um conjunto de conhecimentos que devem ser o ponto de partida para a aprendizagem escolar. No entanto, a aprendizagem escolar não é uma continuação do que foi aprendido fora dela, seja pelos conteúdos como pela forma de ensiná-los. Em relação a esta última, a aprendizagem escolar se caracteriza por sua sistematização e intencionalidade no que e como será ensinado (conceitos científicos), diferente das aprendizagens cotidianas (conceitos cotidianos). Além disso, Vigotsky (1988, p. 110) afirma que “não é apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”, pois exige dela novas formas de organizar o pensamento para cumprir com as tarefas escolares, ao mesmo tempo que se apropria de conhecimentos novos, amplia os que já tinha e/ou desconsidera o que aprendeu, pois este não correspondia a realidade de fato.

Corroborando as proposições vigotskianas, Saviani (2003, p. 143) destaca que

À educação, na medida que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

A concepção de interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem a partir da zona de desenvolvimento próximo implica em retirar do professor a centralidade no processo como o único que pode ensinar. Cabe ao professor o planejamento do processo pedagógico, mas nele deve ser previsto auxílios que atuarão nas potencialidades dos alunos, que pode ser de diferentes tipos e pessoas. Quando Vigotski (1988) aponta a necessidade de auxílio, em nenhum momento se restringe ao professor, mas sim em uma pessoa mais experiente. Aparentemente, usar essa estratégia pode beneficiar apenas aquele tem dificuldade, pois o que já tem maior domínio do conteúdo promove o processo de aprendizagem daquele que tem dificuldade. No entanto, como afirmou Silva (2016, p. 123-124):

[...] no caso da EF, agrupar os alunos “não habilitados” pouco pode ampliar suas aprendizagens, pois a interação entre eles será mais pobre, se comparada com a interação com os “habilitados”. Por outro lado, os “mais habilitados”, quando são colocados como colaboradores no processo de aprendizagem, ampliam seus conhecimentos e habilidades,

pois necessitam pensar em como podem ensinar aquele que não sabe tanto quanto ele, o que implica em ter consciência de como ele faz, como o outro faz, e como ele pode explicar/mostrar/ajudar o outro a fazer. Nesse processo, pode haver maior consolidação do que foi aprendido, já que pode encontrar outras formas de fazê-lo ou ainda perceber que não sabe tanto quanto imaginava.

Uma das possibilidades de tal colaboração é a tutoria. O estudo de Souza et al. (2017) teve como objetivo avaliar como a atuação de um colega tutor poderia incidir no processo pedagógico de discente com deficiência nas aulas de EF. Uma das pesquisadoras conduziu um programa de formação de tutores com colegas de turma da discente com deficiência intelectual e posteriormente, ela e os demais autores observaram o quanto os tutores ofertaram auxílio (dicas verbais, demonstração de como fazer o movimento e auxílio físico) e o fizeram de maneira correta, a partir das dificuldades da aluna com deficiência.

Quando o professor compreende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem de modo interdependente e suas derivações como exposto acima, que todos os indivíduos têm capacidades em aprender, e essa compreensão orienta a prática pedagógica, pode criar/promover atividades em que o aluno possa demonstrar suas potencialidades a partir do que já apropriou, por mais incipiente que seja, o que leva o educador a buscar meios para que as possibilidades descritas nos prognósticos das deficiências, na maioria das vezes limitantes e padronizadas, sejam superadas. Tal concepção deve ser construída inicialmente nos cursos de licenciatura.

Um bom exemplo é o documentário “As borboletas de Zagorski” (BBC TV,1992), o qual retrata algumas atividades desenvolvidas em uma escola de surdos-cegos em parceria com o Instituto de Defectologia, fundado por Vigotsky. O trabalho desenvolvido está baseado na teoria de Vigotsky, e nele é possível observar a importância da mediação, dos instrumentos/estratégias adaptativas que procuram auxiliar a criança a superar as barreiras determinadas pela deficiência. O documentário apresenta depoimentos, como o de uma ex-aluna com formação em psicologia e filosofia, que trabalha na escola e que atribui estas conquistas ao processo de ensino-aprendizagem pelo qual passou na instituição.

Importante destacar que os conteúdos aprendidos são significados que a humanidade construiu ao longo de sua história e que sua apropriação é permeada também pelos sentidos pessoais. Como apontando anteriormente sobre os sentidos, eles dependem tanto da história de cada indivíduo como também das condições dessas apropriações, que promovem não apenas aprendizagem de conteúdos escolares ou o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, mas também a própria personalidade. Silva (2020, p. 807) afirma que:

A personalidade integra, de forma indissociável, todas as demais particularidades psicológicas do indivíduo, de tal modo que o torna singular, a partir das apropriações que faz do mundo, se objetivando nelas, ou seja, é o processo que concretiza a existência do “eu”

Leontiev (2004, p. 129) compreende que

[...] ninguém *nasce personalidade*, chega-se a ser personalidade por meio da socialização e da formação de uma endocultura, através da aquisição de hábitos, atitudes e formas de utilização dos instrumentos. A personalidade é um produto da atividade social e suas formas poderão ser explicadas somente nestes termos (grifo do autor).

Ou seja, é a partir da personalidade que o indivíduo estabelece vínculos com o mundo, se apropria dos significados e sentidos sobre suas experiências e o que observa em sua realidade, ao mesmo tempo em que estas são condições para o desenvolvimento da própria personalidade. Desse modo, a educação formal não se restringe apenas a apropriação dos conteúdos científicos,

filosóficos e artísticos mas promovem também o desenvolvimento da própria personalidade do indivíduo.

Considerar as formas como esses conteúdos são apropriados, como as relações interpessoais dentro do espaço escolar, as formas como o aluno é percebido e tratado dentro da escola, as condições que lhe são ofertadas para o processo pedagógico, entre outros aspectos, devem ser considerados em qualquer prática pedagógica, como aquelas voltadas para as pessoas com deficiência. Afinal não se trata apenas de criar condições para que uma pessoa com deficiência tenha ou não mais capacidade para fazer algo, mas também a promoção do desenvolvimento de como o indivíduo se percebe no mundo enquanto uma pessoa singular com potencialidades e limites, como qualquer outra.

A partir do exposto, defende-se que os pressupostos da teoria vigotskiana podem orientar a EFA na compreensão de que toda criança é capaz de aprender e que as peculiaridades de cada indivíduo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem requer um olhar do professor nas potencialidades de sua turma. Dessa forma, o professor, ao se deparar com as características individuais de seus alunos, deve pensar menos na presença ou ausência de um diagnóstico, para considerar mais os caminhos indiretos possíveis do desenvolvimento, a partir do conhecimento da zona de desenvolvimento próximo de seu aluno, que lhe permitirá criar possibilidades dentro dos conteúdos da cultura corporal que promova a humanização.

O Projeto Político Pedagógico de um curso de licenciatura ou bacharelado em EF deve ser menos fragmentado nas disciplinas que o compõem, especialmente nas que abordam os conteúdos da cultura corporal, para que possam tratar o conteúdo em si nas mais diversas formas de adaptação. Tal concepção foi identificada nos estudos de Tavares, Santos e Freitas (2016), ao defenderem a necessidade do tema inclusão fazer parte de todo o currículo, e não apenas de uma disciplina, como a EFA.

Nesse sentido, apesar da contribuição inegável da EFA, tanto na produção teórica como nas estratégias que desenvolveu e desenvolve para possibilitar o processo de inclusão, defende-se que suas possibilidades serão significativamente ampliadas quando estiver sustentada por uma teoria de desenvolvimento e aprendizagem que compreende que o indivíduo, mesmo com deficiências de grau severo, pode aprender e se desenvolver. A psicologia histórico-cultural possibilita o desenvolvimento de uma práxis educativa que promova o processo de humanização nas pessoas com deficiência, em que o limite não é dado por um prognóstico médico, mas pelas particularidades dos indivíduos, que são sempre muito mais amplas que as descritas nos compêndios sobre deficiência.

Tal posicionamento encontra respaldo também em Taffarel e Escobar (2009) que defendem que apenas uma teoria que compreenda a sociedade e o indivíduo em totalidade, que questione a realidade e busque possibilidades de transformação da mesma, pode auxiliar a EF a superar suas limitações. Em consonância com Taffarel e Escobar (2009), Silva (2016) defende que no campo da psicologia, a teoria desenvolvida por Vigotski pode oferecer à EF fundamentos teóricos e metodológicos de tal modo a superar a dicotomia mente e corpo, bem como auxiliar na construção de uma concepção pedagógica no ensino da EF que possibilite que a cultura corporal seja apropriada de forma a promover e ampliar o processo de humanização.

É possível que em breve, quando a pedagogia se envergonhar do conceito de “criança com deficiência” como um defeito inalterável na natureza da criança. Uma pessoa surda que fala e uma pessoa cega que trabalha forem ambas participantes da vida no sentido pleno da palavra. Eles não se considerarão anormais e não darão a outros motivos para tal. É nossa responsabilidade garantir que uma pessoa surda, cega ou com déficit intelectual não seja deficiente. Só então essa noção que, por si só, é um verdadeiro sinal de nossa própria inadequação, desaparecerá. (VYGOTSKY, 1987, p. 83, tradução nossa)

Ao fazer isso, cria-se condições para que a pessoa com deficiência seja compreendida apenas como alguém que tem uma condição diferente no desenvolvimento, como bem apontou Vigotski.

Considerações Finais

Taffarel e Escobar (2009) defendem que uma das dificuldades para a EF superar a lógica esportivizada da performance e competição está justamente na função social que ela cumpre ao referendar/atender ao capitalismo. Essa forma de EF está implementada na EFA, que também reproduz a esportivização – muitas vezes paralímpica, que, quando oportunizada na escola regular, a pessoa com deficiência é geralmente a mais habilidosa, já que o esporte é adaptado a sua condição.

Os relatos das pesquisas brevemente analisados neste texto revelam situação contrária, mais comum que a que foi acima relatada, mas tão excludente quanto. Vale destacar também que praticamente todos os autores analisados apontam e defendem a necessidade de os cursos de formação de professores abordarem de forma mais contundente a inclusão, tanto nos seus aspectos legais, como nos conhecimentos sobre como adaptar as estratégias pedagógicas. Apesar desses conteúdos serem essenciais na formação do professor, eles devem estar fundamentados numa teoria de desenvolvimento e aprendizagem, e a concepção vigotskiana oferece ferramentas para orientar a práxis pedagógica com tal finalidade.

O ensino dos conteúdos da cultura corporal para a pessoa com e sem deficiência, deve possibilitar a apropriação e ampliação de uma parte da cultura construída historicamente pela humanidade, a partir do que já foi aprendido, buscar as possibilidades imanentes nesse aprendizado, oferecer diferentes auxílios, para possibilitar novas aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento, mesmo que seja pelos caminhos indiretos, como preconiza Vigotski (1988). Tais conteúdos devem ser ensinados em diversas disciplinas, tendo em vista que a finalidade de um curso de graduação, tanto na licenciatura como no bacharelado, é ensinar o graduando a ensinar em determinados espaços (escola, academias, unidades de saúde) com públicos específicos (crianças, adolescentes, adultos, idosos), que podem ter peculiaridades clínicas, como diabetes, hipertensão, ou no processo de desenvolvimento, como as deficiências. Nesse sentido, espera-se que no futuro, a disciplina de EFA deixe de ser necessária em um curso de formação, para permanecer conteúdos/disciplinas que explicitem os aspectos gerais de uma educação inclusiva, das características de algumas deficiências e os cuidados que o professor deve ter ao lecionar determinada prática corporal (por exemplo, em casos de doenças coronárias ou epilepsia, entre outros).

No que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência reconhece-se os avanços que já ocorreram ao longo da história, especialmente nas garantias legais, entretanto sabe-se que ainda há muito por se fazer. Assim, o que foi apontado no presente texto é uma possibilidade – a necessidade de uma teoria de desenvolvimento e aprendizagem que prime pelas capacidades dos indivíduos, mas com a certeza de que é preciso um grande salto rumo às discussões e proposições possíveis para que de fato consigamos enfrentar a constituição histórica da EF, da EFA e da escola, em busca de uma formação de professor que lhe permita uma práxis educativa que realmente promova o processo de humanização nos alunos e que não fique presa aos discursos das impossibilidades.

Referências

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edson. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329–338, 2014. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200329>

BARBUIO, Rodrigo; FREITAS, Ana Paula. Educação física, deficiência e inclusão escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 421–425, 2016. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12301>

BBC TV. **As borboletas de Zagorski**. (Documentário). Série Os Transformadores. Direção: Ann Paul. Produção, Narração e Roteiro: Michael Dean. Londres, 1992.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215/87**. Documental, 315, 157-185, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 13 de mar 2017.

BRASIL.INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica**. 2018. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em 15 jul 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Camila de Moura. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física: um estudo de caso**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2015.

FERREIRA, Natasha Reis; RANIERI, Leandro Penna. O uso da tecnologia assistiva por professores de educação física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 215–229, 2015.

FIORINI, Maria Luiza Sauzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 49–64, 2016.

FIORINI, Maria Luiza Sauzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387–404, 2014.

FREITAS, Cristiane. **Mudança de atitudes sobre inclusão em professores de educação física na rede pública de ensino**. 2012. Dissertação. (Centro de Mestrado em Educação, Comunicação e Artes). Departamento de Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2012. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7582>

GOMES, Dênia Paula. **Os Sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2011. <https://locus.ufv.br/handle/123456789/3469>

LEONTIEV, Alexei Nicholaievch. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nicholaievch. Ninguém nasce personalidade. In: GOLDBERGER, Mario. (org.) **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica/Xamã, 2004, p.115-132.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto: Novo Conceito Editora, 2011.

MORGADO, Fabiane Frota Rocha; *et al.* Representações Sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 245–260, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200007>

NACIF, Marcella Fernandes Patricié; *et al.* Educação Física Escolar: percepções do aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 111–124, 2016.

OLIVEIRA, Sandra Regina Garijo de. **A Educação Física e a Inclusão de pessoas com deficiência na escola: uma revisão sistemática-integrativa.** Tese [Doutorado em Educação: Psicologia da Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 2019. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22352>

RODRIGUES, David. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo.** São Paulo: Artes Médicas, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial da desigualdade social.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

SILVA, Cláudio Silvério; DRIGO, Alexandre Janotta. **A Educação Física Adaptada: Implicações curriculares e formação profissional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. <http://hdl.handle.net/11449/109248>

SILVA, Flávia Gonçalves. A educação física escolar e a psicologia histórica cultural: possibilidades e desafios. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 1, p. 108-126, jan./abr. 2016.** Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/4009/3317>. Acesso em set de 2016. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.4009>

SILVA, Flávia Gonçalves. Sobre o sentido na obra de Leontiev: notas a partir de sua biografia. Obutchénie: **R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG. v.4, n.3, p.793-817, |set./dez. 2020 ISSN: 2526-7647. <https://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58437>

SIQUEIRA, Daniela Souza. **Educação física e inclusão: análise da formação inicial nas perspectivas do projeto pedagógico e dos discentes.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020. <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2349>

SOUZA, Angela Tavares de. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com deficiência: um estudo em escolas do ensino regular da Rede Pública Estadual de São Paulo.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10725>

SOUZA, Joslei Viana; et al. Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Praxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 373–394, 2017. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0005>

SOUZA, Kele Aparecida; SILVA, João Batista Lopes. Educação Física: inclusão ou exclusão? **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 146–154, 2013. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5882/1/21212654.pdf>

SOUZA, Gisele Cristina de; PICH, Santiago. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, v. 19, n. 3, p. 149–169, 2013. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.35851>

TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é educação física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. **Arquivo da Faculdade de Educação da UFBA**, online, Bahia, agosto de 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=552>. Acesso em 29 jan 2015.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527–542, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação Pesquisa** [online]. 2011, vol.37, n.4, pp.863-869. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **The collected Works of L.S. Vygotsky**. The fundamentals of Defectology (Volume 2). Abnormal Psychology and learning disabilities.(1924-1931). New York:Plenum Press, 1987.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev. Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. Nicholaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-118.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michel. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich (1932). El problema de la edad. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas, Tomo IV**. Madri: Visor, 1996, pp.251-274.

VYGOTSKI, Lev Semenovich (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas, Tomo III**. Madri: Visor/MEC, 1995, pp. 11-340.

Recebido em 11 de março de 2022.

Aceito em 16 de maio de 2023.