

# Educação Especial na Educação Física: o que pensam os professores sobre o aluno com deficiência

Special Education in Physical Education: what teachers think about students with disabilities

*Educación Especial en Educación Física: lo que piensan los maestros sobre los estudiantes con discapacidades*

Rodrigo Barbuio<sup>1</sup>

Recebido em: 23/02/2023; aprovado para publicação em: 16/08/2024; aceito em: 05/10/2024  
DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v25i4.3975>

**Resumo:** O estudo investiga a escolarização de alunos com deficiência na escola comum. Tem por objetivo compreender os sentidos que professores de Educação Física atribuem a seus alunos com deficiência. A pesquisa fundamenta-se teórico e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial, nas elaborações de Lev Semionovitch Vigotski sobre a constituição social humana e suas proposições sobre as condições de possibilidades de desenvolvimento de alunos com deficiência. Ancora-se no método histórico-dialético e nos estudos biográficos ao trazer a narrativa como instância simbólica da linguagem. A construção dos dados foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade de pequeno porte no interior 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 contraditórios. Os achados direcionam para a necessidade de uma mudança educacional, que contemple um ensino real e efetivo para os alunos com deficiência, um modelo de política, uma escola, uma prática pedagógica que promova, para esses estudantes, oportunidades não apenas de estarem no meio social, mas de atuarem nele como protagonistas, como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver.

**Palavras-chave:** educação especial; Educação Física; 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 theoretically and methodologically on the historical-cultural perspective of human development, especially on the elaborations of Lev Semionovitch Vigotski on the social constitution of human development and its propositions on the conditions of development possibilities of students with disabilities. It is anchored in the historical-dialectical method and in biographical studies by bringing narrative as a symbolic instance of language. The data were constructed in a municipal public school in a small city in the northwest region of the interior of the state of São Paulo, during the 2022 school year, recorded through narrative interviews with four teachers. The results show that the meanings that teachers attribute to students with disabilities are contradictory. Moreover, the findings point to the need for an educational change, which includes a real and effective teaching for students with disabilities, a policy model, a school, a pedagogical practice that promotes for these students opportunities not only to be in the social environment, but to act in it, as protagonists, as subjects capable of learning and developing.

**Keywords:** special education; Physical education; narratives.

**Resumen:** O estudio investiga la escolarización de los estudiantes con discapacidades en la escuela común. Su objetivo es comprender los significados que los profesores de Educación Física atribuyen a sus estudiantes con discapacidad. La investigación se basa teórica y metodológicamente en la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, especialmente en las elaboraciones de Lev Semionovitch Vigotski sobre la constitución social del desarrollo humano y sus propuestas sobre las condiciones de las posibilidades de desarrollo de los estudiantes con discapacidad. Se ancla en el método histórico-dialéctico y en los estudios biográficos al traer la narrativa como una instancia simbólica del lenguaje. Los datos fueron construidos en una escuela pública municipal en una pequeña ciudad en la región noroeste del estado de São Paulo, durante el año escolar 2022, grabado a través de entrevistas narrativas con cuatro profesores. Los resultados muestran que los significados que los maestros atribuyen a los estudiantes con discapacidad son contradictorios. Además, los hallazgos apuntan a la necesidad de un cambio educativo, que incluya una enseñanza real y efectiva para

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil.

los estudiantes con discapacidad, un modelo de política, una escuela, una práctica pedagógica que promueva para estos estudiantes oportunidades no solo para estar en el entorno social, sino para actuar en él, como protagonistas, como sujetos capaces de aprender y desarrollarse.

**Palabras clave:** educación especial; Educación Física; narrativas.

---

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da Educação Física no contexto da Educação Inclusiva tem sido um eixo mobilizador de meus estudos. Olhar para os alunos com 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 com deficiência.

Meu interesse está na compreensão do trabalho educativo com alunos com 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.

Atualmente, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e está integrada à Base Nacional Comum Curricular. 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 com 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 e; ausência de estrutura das escolas (Carvalho; Araújo, 2018; Fiorini; Manzini, 2018; Castro; Telles, 2020).

Por outro lado, esses estudos ressaltam que a Educação Física tem um forte e importante papel como componente curricular para a escolarização dos alunos com deficiência, colaborando e superando os estigmas. Ressaltam, ainda, que as limitações da deficiência não podem sobressair as potencialidades e apontam para os diversos benefícios que as aulas de Educação Física proporcionam para esses estudantes, como as contribuições para a melhoria dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

Como supracitado, são muitos os desafios encontrados para o processo educativo desse alunado nas aulas de Educação Física. Desse modo, direciono meu pensamento de que a Educação Física, no contexto da diversidade escolar, deve exaltar as potencialidades dos alunos com deficiência, objetivando deslocar o olhar do déficit orgânico para as possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural.

Estudos de autores contemporâneos, fundamentados na perspectiva histórico-cultural, 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 (Andrade; Freitas, 2016; Barbuio, 2016; Barbuio; Camargo; Freitas, 2019).

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 às vivências escolares desse estudante nas aulas? Quais emoções emanam de suas relações com esses discentes?

Partindo das indagações mencionadas, abordo a temática da inclusão escolar como foco para a escuta dos que protagonizam esse processo. Compreendo que as respostas a essas questões poderão me auxiliar a expor o pensamento de que as narrativas revelam os modos de constituição dos professores nas relações de ensino e de que, por meio delas, eles produzem sentido ao que vivenciam.

Além disso, a escuta atenta às narrativas dos professores pode permitir levantar indicadores sobre condições e possibilidades de aprendizagem, o que contribuirá para a elaboração de práticas pedagógicas que culminem com a escolarização dos alunos com deficiência, uma vez que, ao narrarem suas vivências, os professores poderão refletir sobre elas e atribuir sentidos ao que foi vivenciado.

O estudo fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 1995, 2000), em especial nas elaborações de Lev Semionovitch Vigotski sobre as possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência. Ademais, apoio-me no método biográfico (Sarmiento, 2018), com foco nas narrativas, compreendendo-as como instância simbólica da linguagem (Barbuio, 2021; Freitas, 2019).

Conforme Barbuio (2021) e Freitas (2019), a narrativa como dimensão simbólica da linguagem tem papel preponderante na elaboração de novas funções psíquicas. As funções psíquicas mediadas se complexificam, inter-relacionam-se na dinâmica do psiquismo e mobilizam outras funções – memória, imaginação, formação de conceito, vivência, entre outras –, tornando-se fonte para novas funções psíquicas.

Assim, compreendo como possível uma articulação entre a perspectiva histórico-cultural e os estudos biográficos. A narrativa pode ser entendida como dimensão simbólica da linguagem e constitutiva do sujeito, visto que o ato de narrar é uma atividade tipicamente humana, não inata do indivíduo, mas que vai sendo constituída ao longo de sua vida, nas/das interações estabelecidas com os outros, por meio de suas práticas socioculturais (Barbuio, 2021; Freitas, 2019).

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 o 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. Por fim, são apontadas algumas reflexões construídas ao longo do estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apoio-me nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1995, 2000), pela forma como ocorre o desenvolvimento humano e os caminhos para a aprendizagem e o 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 (1991, 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.

O social e o cultural são dois aspectos-base de todo o desenvolvimento humano, que se caracteriza pela transformação de um ser biológico em um sujeito sociocultural. As funções da natureza não são encerradas na formação humana, mas sim redimensionadas à medida que o indivíduo estabelece relações sociais mediadas por signos culturais criados socialmente, os quais são significados e internalizados por ele.

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 que o desenvolvimento da criança com deficiência é norteado pelas mesmas leis gerais de todas as pessoas.

De acordo com Vigotski (1997), 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).

Para Vigotski (1997), 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. Se a criança com deficiência estiver inserida em um ambiente que recebe pouca ou nenhuma influência social e cultural, isso certamente acarretará um atraso em seu desenvolvimento. Desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência estão ligados essencialmente ao social.

O autor fez críticas aos modelos escolares e métodos pedagógicos praticados nas escolas de sua época, discordando da ideia de que deveriam existir dois modelos de escola, um voltado para crianças com deficiência e outro para crianças sem essa condição. O autor aponta e defende a

ideia de um sistema educacional que tenha como objetivo a integração dos princípios pedagógicos da Educação Especial com os da pedagogia geral.

As críticas apontadas por ele eram de que a escola tinha um olhar clínico para a criança com deficiência, um olhar voltado apenas para o déficit que esta apresentava. As práticas pedagógicas realizadas tinham como foco trabalhar as funções psíquicas elementares. Baseavam-se em técnicas mecanizadas, repetitivas e treinamentos de atividades, visando a um pensamento concreto, o que acabava gerando um limite no desenvolvimento e na aprendizagem desses educandos (Vigotski, 1997).

Em contrapartida, o autor busca enfatizar, em seus estudos e análises, o objetivo de criar possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para a criança com deficiência, respeitando os mesmos princípios e as linhas gerais utilizadas para as crianças sem essa condição. O autor afirma que, se há impossibilidades de algumas funções, também há possibilidades ofertadas pelas condições socioculturais.

Ele argumenta a favor de uma prática pedagógica na qual a criança desenvolva atividades que ainda não estejam consolidadas e que não consegue desenvolver sem a ajuda de um adulto ou pares; atividades que se desenvolvem por meio da interação social, com a ajuda do outro, de modo a possibilitar aos discentes uma constante transformação.

Trata-se de uma educação direcionada para o aluno e não para sua deficiência em si; ou seja, norteadas para as potencialidades que o discente apresenta, não para o seu déficit. Para o autor, a tarefa escolar, quanto à educação para a criança com deficiência, é a de introduzi-la em práticas sociais, criando processos compensatórios, que se dão pelas relações intersubjetivas mediadas semioticamente (Vigotski, 1997).

Respaldado 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, tradução nossa), “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.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo, além de fundamentar-se nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1995, 2000), apoia-se também nos estudos biográficos (Sarmiento, 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 (Sarmiento, 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 diante do 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 apresenta uma boa estrutura física: tem 30 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, sala de informática, sala de artes, um pátio com cobertura, uma quadra de esportes coberta, uma cantina com venda de alimentos e banheiro adequado aos alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida. Também dispõe de alimentação escolar para todos os discentes.

Um processo investigativo pautado na perspectiva histórico-cultural, conforme apresentado por Vigotski, parte do pressuposto de que a resposta não se dará no produto da investigação, mas sim será revelada em todo o processo (Vigotski, 1995). Dessa maneira, em busca de respostas para minhas indagações, propus-me a colocar-me à escuta de quatro professores de Educação Física, a fim de conhecer e compreender suas significações sobre os alunos com deficiência.

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

Para a realização da pesquisa, tive grande preocupação com a questão ética dos participantes, buscando a todo o instante criar um ambiente descontraído, ter um olhar sereno e uma escuta sensível durante a construção dos dados. Inicialmente, antes de entrar no campo de pesquisa, realizei alguns procedimentos, como buscar a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, sob o processo n. 3.346.13; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por todas as participantes.

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 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 com deficiência. 3) Para você, a escola é um ambiente inclusivo? Conte-me. 4) Fale-me o que você pensa sobre os alunos com deficiência, sobre a participação e a escolarização deles. 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.

As narrativas produzidas pelos participantes se deram por pequenos fragmentos, pequenas frases e dizeres. Portanto, 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 com deficiência.

Desse modo, retomo suas narrativas, atentando-me em realizar uma análise cuidadosa, buscando indícios nos discursos dos sujeitos, de maneira a transformar aquelas poucas e isoladas palavras 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. As situações estão nomeadas com frases extraídas das narrativas dos sujeitos.

#### 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresento e busco compreender e interpretar o que sentem, pensam e falam os professores de Educação Física sobre os alunos com 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).

*Ah, eu tenho pena, tenho dó... Ah, assim, eu faço o que dá... Às vezes eu deixo eles (sic) no cantinho, eles fica olhando (sic) 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... As meninas falam que sou pessimista, mas eu não sou, eu sou realista! Eles nunca vão conseguir ter uma vida normal... (Moacir).*

O professor Moacir inicia sua narrativa fazendo importante revelação; afirma deixar os alunos com deficiência isolados, afastados dos demais sem essa condição. Menciona, ainda, ter um sentimento de pena; mostra-se 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 Kassar (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) 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 vêm 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 acerca dos elementos culturais e sociais para observarmos a constituição do sujeito, o 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 com deficiência incidirá no modo como esse aluno se constituirá no âmbito escolar. Se o educador olhar para o aluno com deficiência por uma ótica prospectiva, visualizando possibilidades, tenderá a ver caminhos de trabalho e agir de modo a ensinar esse aluno. Por outro lado, *esquecer-se* de olhar para o estudante em si e focalizar apenas o déficit que ele apresenta, possivelmente não o fará capaz de pensar práticas educativas que o leve a se desenvolver e a aprender.

*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...*  
(Regina)

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, objetivando promover tarefas que contemplem as potencialidades e as singularidades.

Nesse sentido, corroboro 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 resalta 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 resalta 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, pois “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.

*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... (Vera).*

Na opinião da professora Vera, os alunos com deficiência deveriam frequentar instituições especiais; ela alega que, na escola regular, esses discentes não conseguem aprender e se desenvolver. Em sua historicidade, o aluno com deficiência 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) 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, tradução nossa).

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 com deficiência não apresentam possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem; 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 eles

têm 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, ocupando o lugar de uma pessoa invisível.

Pela narrativa da professora, os estudantes com deficiência estariam inseridos no lugar de sujeito invisível, como apontado pela autora? Eles frequentam a escola, porém não são enxergados, sendo considerados alunos sem possibilidades, reconhecidos apenas por um corpo marcado pela deficiência (Souza, 2013; Souza; Smolka, 2009), reconhecidos por aquilo que não tem, 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”.

*A gente tem que tentar, tem que ensinar, fazer eles (sic) 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? (Luiz).*

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 aulas. Ademais, ressaltam a necessidade de estratégias de ensino que acolham as singularidades deles, de modo a possibilitar condições e práticas de trabalho que visem às 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 do aluno com deficiência: o papel da coletividade. Em Vigotski (1997), encontra-se a tese intitulada de

“coletividade como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e anormal.” (Vigotski, 1997, p. 139, tradução nossa). O autor defende o pensamento de que a coletividade é fonte de desenvolvimento das funções psíquicas mediadas. Ele 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 e 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. Ele pontua: “para o pedagogo, é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança” (Vigotski, 1997, p. 17, tradução nossa).

Portanto, é inserido na coletividade, no convívio social, que o aluno com deficiência encontrará meios favoráveis para o desenvolvimento das funções psíquicas mediadas. Desse modo, as relações partilhadas com adultos e pares são indicativos de desenvolvimento. Conforme o autor, “o desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta sempre em função do desenvolvimento de seu comportamento coletivo” (Vigotski, 1997, p. 220, tradução nossa).

## **5 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 com 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 com deficiência. Com a intenção de sistematizar os achados, entendo 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 com 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.

Acredito ser papel da escola disponibilizar meios de trabalho que correspondam às peculiaridades e ao desenvolvimento dos alunos com 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 e nas práticas culturais significativas, atuando com a utilização de instrumentos simbólicos, de modo a propiciar e a garantir a eles o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem.

As discussões realizadas nesta investigação mostram a pluralidade de suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Embasado 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: Summus, 1998. p. 11–30.

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

ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163–73, out. 2016.

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. 2021. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

BARBUIO, R. Possibilidades de participação de uma aluna em condição de deficiência: focalizando a Educação Física Escolar. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

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: Atena, 2019. v. 3. p. 24–39.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF: MEC, 2017.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Interface com os conteúdos da Educação Física. *Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires, v. 20, n. 1, [s.p.], 2018.

CASTRO, M. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. *Motrivência*, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr./jun. 2020.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, S.; FERNÁNDEZ, C. M. *Pesquisa narrativa biográfica em educação – abordagem e metodologia.* Madrid: Wall, 2001.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicología*, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151–60, 2017.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília-DF, v. 27, n. 3, p. 433–52, 2011.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 24 n. 2, p. 183–98, abr./jun. 2018.

FREITAS, A. P. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto da educação inclusiva. *In: BERNARDES, M. E. M. (Org.) Narrativas e Psicologia da Educação: pesquisa e formação.* São Paulo: Terracota, 2019. p. 43–66.

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*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 27–36, 2015.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.* São Paulo: 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. (Org.). Educação especial: diálogo e Pluralidade.* Porto

Alegre: Mediação, 2008. p. 37–46.

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. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 95-114.

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

KASSAR, M. C. M. O sujeito, a marginalidade e o jogo de sentidos. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 171–92.

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*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 41–54, 2000.

KELLY, B. O. *A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais*. 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 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*, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1–25, maio/ago. 2019.

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-RN: Editora da EDUFRN, 2018. p. 123–43.

SOUZA, F. F. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F.; SMOLKA, A. L. B. Políticas de Educação Inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 3., 2009, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: [s.n.], 2009. p. 1–13.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21–44, 2000.

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

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

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

### **Sobre o autor:**

**Rodrigo Barbuio:** Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML). Especialização em Educação Física Escolar (UNIFEV, 2009). Especialização em Educação Especial e Inclusiva (IFRN, 2020). Especialização em

Atendimento Educacional Especializado (UFPEL, 2020). Graduação em Educação Física (UNIFEV, 2007). Graduação em Pedagogia (UMESP, 2021). Graduação em Educação Especial (UFSCar, 2022). Graduação em Letras, com ênfase em Libras (UFMG, 2022). **E-mail:** rbsfctjs@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4937-4498>