



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
(PROEF)

ANANDA ALVES DE AZEVEDO

A Educação Física na Escola Especializada:
Uma crítica ao Currículo Funcional Natural à luz da
Teoria Histórico-Cultural.

GOIÂNIA-GO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA
DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ANANDA ALVES DE AZEVEDO

3. Título do trabalho

“A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESPECIALIZADA: Uma crítica ao Currículo Funcional Natural à luz da Teoria Histórico- Cultural”

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: **a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Termo de Ciência e de Autorização (TECA) 5623531 SEI 23070.041882/2025-00 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 02/09/2025, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ananda Alves De Azevedo, Usuário Externo**, em 03/09/2025, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=5623531 informando o código verificador **5623531** e o código CRC **FBB7E670**.

Referência:	Processo	nº	23070.041882/2025-00
-------------	----------	----	----------------------

SEI nº 5623531 Termo de Ciência e de Autorização (TECA) 5623531 SEI 23070.041882/2025-00 / pg. 2

ANANDA ALVES DE AZEVEDO

A Educação Física na Escola Especializada: Uma crítica ao Currículo Funcional Natural à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional PROEF - da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), da Universidade Federal de Goiás (UFG), na linha de pesquisa de Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado

Goiânia-GO

2025



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Azevedo, Ananda Alves de

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESPECIALIZADA [manuscrito]
: Uma crítica ao Currículo Funcional Natural à Luz da Teoria Histórico Cultural / Ananda Alves de Azevedo. - 2025. CXXIX, 129 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós
Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, tabelas.

1. Deficiência. 2. Educação Física. 3. Escola Especializada. 4.
Teoria Histórico-Cultural. I. Furtado, Roberto Pereira, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 31 da sessão de Defesa de Dissertação de **ANANDA ALVES DE AZEVEDO**, que confere o título de Mestre(a) em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos vinte e nove dias de agosto de dois mil e vinte cinco, a partir da(s) 14:00, na Faculdade de Educação Física e Dança, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESPECIALIZADA: Uma crítica ao Currículo Funcional Natural à luz da Teoria Histórico- Cultural”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) **Orientador(a)**, Professor(a) Doutor(a) **Roberto Pereira Furtado** (ProEF/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) Lênin Tomazett Garcia- FEFD-UFG; Professor(a) Doutor(a) Vanessa Helena Santana Dalla Déa - FEFD-UFG. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, a candidato(a) foi **aprovado** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Roberto Pereira Furtado**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **Aos vinte e nove dias de agosto de dois mil e vinte cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 01/09/2025, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Dea, Professor do Magistério Superior**, em 01/09/2025, às 20:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lenin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 02/09/2025, às 09:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5590191** e o código CRC **C497271F**.

Referência: Processo nº 23070.041882/2025-00

SEI nº 5590191

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a materialização de um sonho que há tempos vem sendo elaborado: dar continuidade nos estudos e na produção de conhecimento. E, para trilhar a trajetória desta pós graduação, em meio a jornadas de trabalho remuneradas – e àquela não remunerada, mas igualmente exigente, que é a maternidade – foram muitos os apoios. O espaço das páginas que se seguem nunca será suficiente para expressar tamanha gratidão a todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente na realização deste trabalho.

Agradeço primeiramente à espiritualidade que me acolhe em braços ancestrais, e que se expressa nas vivências do Ylê Axé Oju Odé. Só pude manter a cabeça firme nesta jornada extenuante graças aos Orixás que me regem.

Agradeço ao meu núcleo familiar e todo apoio de dona Ana de Fátima, minha mãe, que me deu todo o suporte necessário quando precisei me ausentar das demandas maternas. Assim, dona Ana – avó de Maria Flor – foi uma parceira crucial e colo necessário em momentos de angústia, sendo peça-chave na possibilidade de produção do presente trabalho. À minha irmã Anna Behatriz (Dedé), agradeço os conselhos, escuta, acolhimentos e partilhas. Cada palavra de incentivo e cada disponibilidade como dinda da Maria Flor me deram forças para continuar!

À Maria Flor, minha filha, agradeço por tanto me ensinar sobre paciência, compreensão e sobre o quanto é possível criar uma relação de cumplicidade entre mãe e filha: diante dela, em todo este processo, me senti confortável em poder me humanizar demonstrando genuinamente minhas emoções. E grandiosamente, este ser humano que coloquei no mundo me acolheu, dentro do possível da sua infância. A cada etapa vencida, Maria Flor vibrou comigo nas conquistas!

Agradeço ao meu companheiro Herick Rodrigues, pois aprendi sobre amor, companheirismo e paciência e nesta reta final, período em que tantas angústias se condensaram tão rapidamente, encontrei afeto, amparo e fôlego para seguir a jornada. Obrigada por me ensinar que amor é uma construção diária.

Às minhas amigas que o Samba me presenteou: Yasmin, Rachel, Cíntia, Bruna. Vocês não imaginam o quanto foram necessárias, justamente nos momentos

de escuta e de descontração, para que eu recobrasse o fôlego! O riso e a leveza são potências criativas!

Agradeço à minha terapeuta, Priscilla, que me deu suporte firme, cuidadoso e atento. Me senti fortalecida para dar conta das demandas durante todo o processo. Obrigada por tudo e tanto!

Às minhas colegas de trabalho: Nicácia (principalmente pelos florais que tanto me acalmaram), Fernanda, Luciana Landim, Cristiane, Celma, Taynara, Renata e ao colega Wermys, agradeço: a compreensão e apoio nos dias em que a jornada se tornou pesada; o amparo por vezes sutil. A cada projeto topado, construímos coletivamente vivências ricas e significativas para as crianças. E isso só foi possível por que vocês são pessoas e profissionais abertos à escuta e à possibilidade de renovar as práticas pedagógicas. Agradeço especialmente à professora doutora Renata Linhares (colega, amiga e tia da Maria Flor), pelos diálogos acadêmicos que tanto abriram minha visão para o Ensino Especializado.

Agradeço à diretora da unidade em que trabalho – Centro de Atendimento Especializado Renascer –, Mônica Vialli, pela pronta abertura em receber o meu projeto de pesquisa e incentivo à realização desta pós graduação stricto sensu.

Agradeço ao meu orientador, o professor doutor Roberto Pereira Furtado, que topou este desafio e, desde o início, me permitiu autonomia na realização desta pesquisa, sem abrir mão do rigor acadêmico e de orientações – de fato – muito cuidadosas e presentes. A cada reunião de orientação para a leitura e apontamento de caminhos para este trabalho, me senti respeitada academicamente e suas contribuições – fruto do seu acúmulo teórico e rigor acadêmico – fizeram esta ser uma jornada de muita aprendizagem. Agradeço a paciência e a compreensão de que a realização desta pesquisa se deu em um contexto concomitante às jornadas de trabalho.

À professora doutora Vanessa Dalla Déa, membra da banca, agradeço pelas ricas contribuições no processo de qualificação. Com sua maneira sensível, respeitosa e firme de apontamento de caminhos, foi possível enriquecer a escrita deste trabalho.

Ao professor doutor Lênin Tomazett Garcia, agradeço as também ricas contribuições no processo de qualificação do presente trabalho. Com firmeza e cuidado, suas indicações me fizeram refletir para com e para além da realização desta escrita acadêmica.

Aos professores da Faculdade de Educação Física e Dança que mediaram o conhecimento nas disciplinas ministradas, meu profundo agradecimento. Vocês também são peça-chave para a qualificação da minha formação continuada.

Agradeço aos colegas do ProEF, turma 4, pelo tempo de convivência e pelas trocas nas aulas. Em especial, às colegas Mércia, Joyce, Ione e Odine, agradeço a possibilidade de termos criado, mesmo que virtualmente, um espaço de escuta e de acolhimento neste processo que demandou tanto emocionalmente de nós. E como disse algumas vezes: nunca tive dúvidas de que seríamos capazes de finalizar nossos trabalhos!

Agradeço a todos os professores e professoras de Educação Física que se dispõem a compreender que estar na escola pública é um compromisso político pedagógico para com a classe trabalhadora. Qualificar nosso trabalho para retornar ao chão da escola, de modo a oportunizar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado acerca da Cultura Corporal, é reafirmar um compromisso histórico com a luta de classes.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física, ProEF/Unesp, juntamente à Universidade Federal de Goiás e à Faculdade de Educação Física e Dança, agradeço a oportunidade de qualificar minha trajetória profissional. Certamente estarei retornando ao chão da escola com um conhecimento mais desenvolvido, o que me permitirá oferecer às crianças, o melhor possível do meu fazer docente.

Por fim, agradeço às crianças – todas, com e sem deficiências - que foram minhas estudantes ao longo da minha jornada profissional até aqui. Posso aprender com cada olhar curioso de quem é recém chegado neste mundo, e posso com vocês, aprender a ser professora. Em especial, às crianças com deficiência, agradeço por me ensinarem cotidianamente a olhar com respeito e dignidade para suas demandas: a sociedade pode ser sim um lugar possível para vocês. E é na composição desta luta por um mundo mais justo e igualitário, que o presente trabalho se insere.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo contribuir com a discussão acerca do processo de escolarização de crianças com deficiência no contexto das escolas especializadas, considerando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano com foco no componente curricular da Educação Física. A pesquisa parte de inquietações surgidas da prática pedagógica da autora ao transitar da escola comum para a escola especializada, especialmente diante das limitações percebidas nas abordagens psicomotoras predominantes. A investigação assume como objetivo geral compreender de que forma os fundamentos teóricos mencionados podem subsidiar metodologias de ensino da Educação Física que superem perspectivas funcionalistas e inatistas do desenvolvimento. Para tanto, os objetivos específicos contemplam: a análise do percurso histórico da Educação Especial no Brasil; o exame de documentos institucionais de Escolas Especializadas com relevância histórica, visando identificar concepções subjacentes à presença da Educação Física; e a proposição de possibilidades metodológicas a partir da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com ênfase na análise documental. A revisão da produção acadêmica evidenciou a hegemonia da perspectiva inclusiva e da abordagem psicomotora, apontando para a escassez de estudos que enfoquem a Educação Física em Escolas Especializadas sob a ótica da apropriação dos conteúdos da Cultura Corporal como direito formativo. Os resultados indicam a importância de repensar o lugar da Educação Física no Ensino Especializado, reconhecendo sua potencialidade no processo de humanização e desenvolvimento dos estudantes com deficiência, bem como indica a produção de uma cartilha de orientação voltada para professoras e professores de Educação Física do Ensino Especializado.

Palavras-chave: Deficiência. Educação Física. Escola Especializada. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the discussion about the schooling process for children with disabilities in the context of special schools, considering the contributions of Historical-Cultural Theory to human development, with a focus on the curricular component of Physical Education. The research stems from concerns that arose from the author's pedagogical practice as she transitioned from regular to special schools, especially in light of the limitations perceived in the predominant psychomotor approaches. The overall objective of the research is to understand how the aforementioned theoretical foundations can support Physical Education teaching methodologies that overcome functionalist and innatist perspectives of development. To this end, the specific objectives include: the analysis of the historical path of Special Education in Brazil; the examination of institutional documents of Special Schools with historical relevance, aiming to identify concepts underlying the presence of Physical Education; and the proposition of methodological possibilities based on Historical-Cultural Theory. The research adopts a qualitative, exploratory approach, with an emphasis on documentary analysis. A review of academic literature highlighted the hegemony of the inclusive perspective and the psychomotor approach, highlighting the scarcity of studies focusing on Physical Education in Special Schools from the perspective of mediation and the appropriation of body culture content as a formative right. The results indicate the importance of rethinking the place of Physical Education in Special Education, recognizing its potential in the process of humanization and development of students with disabilities. They also suggest the production of a guidance booklet for Physical Education teachers in Special Education.

Keywords: Disability. Physical Education. Special School. Historical-Cultural Theory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES ATUAIS	26
2.1 A constituição histórica da Educação para pessoas com deficiência no país	26
2.1.1 Iniciativas oficiais e particulares de Educação da pessoa com deficiência no Brasil.....	27
2.1.2 Iniciativas oficiais de âmbito nacional para o atendimento educacional para pessoas com deficiência: as campanhas nacionais	32
2.1.3 Influências atuais na formulação de Políticas educacionais para pessoas com deficiência.....	37
2.2 Panorama atual da inserção do público da educação especial no processo de escolarização: alguns dados	42
2.3 Os principais marcos legislativos educacionais para pessoas com deficiência.....	45
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA ESPECIALIZADA: ONDE ESTAMOS E A QUEM SERVIMOS?	48
3.1 Educação Especial e Organização Didática: considerações necessárias para a compreensão da educação física no espaço das Escolas Especializadas.....	48
3.1.1 A natureza e o enfoque (clínico) curricular do currículo funcional natural ..	49
3.1.2 O enfoque clínico nas Escolas Especializadas e sua relação com a Educação Física	53
3.2 A proposta de Educação e Educação Física nas Associações Pestalozzi...56	56
3.2.1 Análise das Diretrizes de atuação nas unidades Pestalozzi: Educação (2010)	56
3.2.2 Análise do Projeto Político Pedagógico de uma unidade da Associação Pestalozzi	58
3.3 A proposta de Educação Física organizada pela FENAPAES	61
3.3.1 Análise do Documento Norteador – Educação e Ação Pedagógica	61
3.3.2 Análise do documento Educação Física, Desporto e Lazer: Proposta Orientadora das Ações Educacionais	63

3.3.3 Análise do documento Escola da Educação Básica na Modalidade Educação Especial - A Escolarização da Apae no Estado de Goiás	67
4 DEFECTOLOGIA E APROXIMAÇÕES COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CATEGORIAS INTRODUTÓRIAS	71
4.1 Breves considerações acerca da Defectologia de Vigostki e o desenvolvimento humano: principais conceitos	71
4.1.1 A Natureza Social da Deficiência	76
4.1.2 O princípio da Compensação	78
4.1.3 O Coletivo como fator de desenvolvimento para a criança com deficiência	81
4.1.4 Críticas às Escolas Auxiliares	83
5 A DEFICIÊNCIA E O TRABALHO EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	86
5.1 Fundamentos da Teoria Histórico Cultural e sua relação com a prática pedagógica	86
5.1.1 O conceito de Cultura na Teoria Histórico-Cultural	87
5.1.2 As Funções Psíquicas Superiores	88
5.1.3 Os Signos na Teoria Histórico-Cultural	89
5.1.4 As Atividades Guia e o desenvolvimento humano	90
5.2 A Pedagogia Histórico-Crítica: Educação como prática transformadora	98
5.2.1 A tríade conteúdo-forma-destinatário na Pedagogia Histórico-Crítica.....	100
5.3 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Física Escolar	102
5.4 A Educação Física na perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural no contexto da Escola Especializada: reflexões pedagógicas.....	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE.....	130

1 INTRODUÇÃO

Desde a minha formação inicial em Licenciatura em Educação Física e no percurso profissional que se seguiu – sobretudo após o ingresso no trabalho com o Ensino Básico comum – tenho feito a opção político-pedagógica de tratar a Cultura Corporal de maneira a proporcionar aos estudantes uma vivência ampla e crítica com Jogos e Brincadeiras, Ginástica, Esportes, Lutas, Danças e as demais práticas corporais que surgem do contexto dos estudantes. Ou seja, além de ensinar e proporcionar a vivência prática dos elementos da Cultura Corporal, sempre houve uma preocupação com a problematização e reflexão sobre procedimentos, conceitos e atitudes inerentes às práticas.

Contudo, ao sair da escola comum e iniciar o trabalho em uma escola especializada tive uma inquietação com o papel da Educação Física para estes sujeitos em processo de escolarização.

Esta escola especializada é destinada à educação formal de crianças com deficiência intelectual em maior grau de comprometimento, atraso global do desenvolvimento, deficiência múltipla (intelectual associada a deficiências neuromotoras, visão subnormal e deficiência auditiva leve) Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) ou hipótese diagnóstica de autismo. A Educação Física tem o que ensinar nesse contexto? Ou deve se limitar às contribuições funcionais e motoras à estas crianças?

Estes questionamentos se deram devido a diversos fatores: meus próprios limites iniciais em lidar com corpos cuja deficiência necessita de um grande nível de suporte; a percepção de que a organização do trabalho pedagógico na instituição gira em torno dos esforços para tornar estes corpos funcionais; e também pela observação do “atendimento” e da organização dos próprios professores de Educação Física da instituição, cuja atuação se estrutura, majoritariamente, em atividades psicomotoras. Na referida escola, que atende crianças da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Física ocorre em dois momentos semanais, com atendimentos de 35 a 40 minutos em pequenos grupos ou de forma individualizada,

sendo um no chamado “salão de psicomotricidade” e outro na piscina, através de atividades aquáticas.

Minhas observações concatenadas com diálogos e debates junto aos meus colegas de trabalho (também professores de Educação Física) me levaram a investigar quais perspectivas sobre a Educação Especial constavam nos documentos educacionais nacionais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) estabelecem que o currículo do Ensino Especializado deve manter relação direta com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas do ensino básico proposto para a rede regular (Brasil, 2001, p. 57). Assim, embora sejam necessárias adaptações curriculares para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) — termo que, no contexto escolar, abrange todos os alunos que, diagnosticados ou não, demandam atenção diferenciada em seus processos de aprendizagem —, não se deve perder de vista os conteúdos historicamente construídos destinados à escola comum.

Em contrapartida, ressalta-se que segundo este mesmo documento, “deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida” (Brasil, 2001, p. 58) nos casos em que o estudante tenha graves comprometimentos e não possa se beneficiar do currículo da base nacional comum.

No entanto, questiono abordagens que se limitam a “treinar” a funcionalidade corporal dos estudantes com deficiência, desconectando-as do processo de escolarização. Esses sujeitos, para além do direito de acesso à escola, podem apropriar-se dos conteúdos da Cultura Corporal — objeto específico da Educação Física nas escolas comuns — e de conceitos compatíveis com suas possibilidades cognitivas, motoras e afetivas.

Historicamente, várias abordagens sobre como lidar com pessoas com deficiências na escola foram forjadas. Na escola tradicional a deficiência é exilada às escolas especializadas (que ainda existem). Na escola integrativa, a diferença era legitimada desde que por um parecer médico-psicológico (o que ainda ocorre), isto é, desde que a diferença fosse uma deficiência. E, por fim, a escola inclusiva procura responder não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos estudantes, sejam elas culturais, étnicas, de gênero etc. Este é o entendimento predominante tanto do ponto de vista de construção de políticas públicas, quanto na produção acadêmica

e construção discursiva, mas que têm encontrado pouca efetividade na materialidade das escolas brasileiras.

O esforço empreendido nesta pesquisa parte do pressuposto de que as Escolas Especializadas devem tratar a Educação Física como um componente curricular, portanto, com estratégias pedagógicas para que essas crianças se apropriem do conhecimento, nos moldes referenciados por Saviani (2011), considerando-se a função social da Escola. Assim, a Escola Especializada pode vir a ser também um lugar de produção de suporte permanente de conhecimentos, metodologias, recursos materiais, pedagógicos e humanos.

Assim como Dos Reis Silva, Souza e Vidal (2008), acredito em uma escola capaz de assegurar o que é clássico da instituição escolar – a transmissão e assimilação do conhecimento. Não obstante, é crucial que a escola também se preocupe com o caráter objetivo e universal do conteúdo a ser ensinado, e com suas bases epistemológicas, reconhecendo que nenhum conhecimento é neutro.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) destacam a necessidade essencial do suporte de instituições especializadas para criar ambientes de aprendizagem que estejam em sintonia com o conceito de escola inclusiva. Mendes (2019) e Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) afirmam que o debate sobre o tema tende a se concentrar mais em posicionamentos contra ou a favor de instituições especializadas, ao invés de se empenhar na reconfiguração dessas instituições e na mobilização dos atores sociais que sustentam nossas redes de ensino para promover escolas inclusivas. A criação de escolas inclusivas é um desafio global, e enfrentá-lo adequadamente exige intervenções profissionais baseadas em análises críticas que rompam com as convenções históricas (Junior *et al.* 2021).

De uma forma assertiva, Glat, Pletsch e Fontes (2007) discorrem que o processo de inclusão escolar só é significativo se proporcionar o ingresso e a permanência do estudante na escola, bem como o aproveitamento acadêmico, “e isso só ocorrerá a partir da atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 345).

De acordo com Mendes (2006):

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Além da predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público, uma tendência de privatização (considerando que a maioria das matrículas está concentrada na rede privada, mais especificamente em instituições filantrópicas) e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente (Mendes, 2006, p. 397).

Neste sentido, quando uma família de classe trabalhadora, ainda tem a opção de querer que a sua criança se aproprie dos bens culturais em ambiente escolar, e esta mesma família escolhe uma instituição especializada, isto é um sinal de fracasso do ensino comum, tal qual o temos hoje.

No Brasil, espera-se que as escolas especializadas sejam instituições que ofereçam serviços específicos a estudantes com características únicas, o que tem um impacto significativo em seus processos educacionais, inclusive do ponto de vista curricular. No entanto, há uma contradição evidente na queixa frequente de que a formação profissional não prepara adequadamente os profissionais das escolas comuns para lidar com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que são o público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). Curiosamente, segundo Junior *et al.* (2021) parece que essa queixa não se aplica às escolas especializadas, apesar de seus profissionais terem a mesma formação que aqueles das escolas comuns e, eventualmente, trabalharem também nessas instituições. A partir desta constatação, outra inquietação se apresentou para mim no percurso inicial desta pesquisa: o que diferencia o processo de escolarização de uma criança na escola especializada, de outra da escola comum?

À primeira vista, o enfoque dado nos processos de escolarização das crianças na escola especializada estava sobremaneira pautado na perspectiva clínica sendo expressa, especificamente no Projeto Político Pedagógico da instituição em que trabalho, na área da Educação Física, pela opção da abordagem psicomotora. Portanto, é necessário aprofundar a análise e desenvolver reflexões sobre o lugar contraditório e, por vezes, controverso que a Educação Física ocupa na Escola Especializada.

Cabe considerar que os termos Educação Especial e Ensino Especializado são polissêmicos e assumiram enfoques diferentes ao longo do tempo. Para melhor compreensão do desenvolvimento deste trabalho, o termo Educação Especial aqui é

empreendido tal qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), isto é, como a modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino que têm como público alvo pessoas com deficiências e altas habilidades e superdotação. O Ensino Especializado refere-se às metodologias, estratégias e métodos de ensino para esse público e, por fim, Escolas Especializadas são o lócus onde a escolarização de sujeitos com deficiência se dá, na impossibilidade da inserção dos mesmos nas escolas comuns.

Importa destacar que, embora documentos oficiais utilizem frequentemente o termo “escola regular”, este termo pressupõe a existência de uma escola “irregular”, o que pode desconsiderar a legitimidade das escolas especializadas, cuja existência é garantida pela legislação educacional brasileira. Por isso, neste trabalho, adota-se o termo “escola comum” para se referir às escolas que não são especializadas, preservando “escola regular” apenas quando a referência for direta aos documentos oficiais que ainda utilizam essa nomenclatura.

Conforme o exposto, e de acordo com o capítulo V, artigo 58 da LDB nº 9.394/96 de 1996, o público da educação especial é aquele que tem acesso à modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, abrangendo pessoas com diversas formas de deficiência, tais como deficiência intelectual — termo oficial que substitui “deficiência mental” desde a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) para usar uma linguagem mais precisa e respeitosa —, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios do desenvolvimento. Além disso, também engloba indivíduos com altas habilidades e superdotação que fazem parte da comunidade escolar voltada para essa modalidade educacional. Ainda nos termos do artigo 58, define-se que

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Brasil, 2023, p. 42-43)

Nos termos do parágrafo 2º, há uma garantia legal e ainda muito fortalecida sobre a necessidade de instituições especializadas quando existem condições muito específicas que possam ser impeditivas de inserção deste alunado nas escolas comuns. E é aqui que reside o interesse desta pesquisa.

As inquietações que permearam tanto meu cotidiano de trabalho, quanto a minha prática pedagógica foram se desenvolvendo ao ponto da elaboração do seguinte problema de pesquisa: Quais as perspectivas de Educação Física presentes em documentos de instituições de educação especial e como a presença deste componente curricular pode ser reelaborada a partir de contribuições da Teoria Histórico Cultural?

Em geral, ao se considerar Educação Física e Deficiência na revisão de trabalhos acadêmicos, a discussão acadêmica tem sido majoritariamente permeada pela perspectiva da inclusão. Na investigação acerca da temática foram utilizadas as palavras-chave de maneira combinada: Educação Física e Deficiência, Educação Física e Ensino Especial/Especializado e Educação Física e Escola Especial/Escola Especializada. No total, foram encontrados 16 artigos, 19 dissertações e 3 teses com as palavras-chaves elencadas. Já na pesquisa das produções do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede da UNESP (ProEF), foi necessário entrar nas produções de cada pólo e identificar as temáticas trabalhadas e foram encontrados 6 trabalhos com a temática da Inclusão, 1 com a temática da Psicomotricidade e 1 acerca da Diversidade.

Ao fazer a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, embora haja variações nos focos específicos dos estudos – como a ênfase em deficiências ou metodologias específicas de ensino para o contexto da escola comum –, a ideia de inclusão escolar permeia a maioria das produções, o que revela uma tendência contemporânea nas discussões acadêmicas. A revisão empreendida abrangeu 6 bases de dados, quais sejam: Google Acadêmico, Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Revista Educação Especial, Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) e, por fim, as produções do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede da UNESP (ProEF).

A análise das produções acadêmicas sobre temáticas relacionadas a esta pesquisa, especificamente sobre a Educação Física nas Escolas Especializadas,

revelou que esta é uma área de pesquisa pouco explorada e que, das produções encontradas, a hegemonia dos estudos volta-se para a abordagem da Psicomotricidade ou para a análise de aspectos psicomotores das crianças com deficiência.

Portanto, diante do panorama de produções acadêmicas no recorte da Educação Física nas Escolas Especializadas, a presente pesquisa se torna relevante ao lançar um olhar sobre como esse componente curricular têm se desenvolvido e como é possível refletir sobre outra possibilidade metodológica do trabalho com ele em Escolas Especializadas.

O objetivo geral do presente trabalho é investigar como a Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a Educação Física podem contribuir para o desenvolvimento humano no processo de escolarização de crianças com deficiências no contexto das Escolas Especializadas.

Os objetivos específicos foram delineados para aprofundar a compreensão sobre como o componente curricular em questão se insere no contexto da Escola Especializada. Primeiramente, foi analisado o percurso histórico da Educação Especial no contexto brasileiro, o que permitiu situar a Educação Física e as perspectivas que a atravessam neste panorama. Em seguida, foram explorados documentos institucionais de escolas especializadas com relevância histórica em busca das concepções de Educação Física presentes, com o intuito de problematizar as concepções inatistas do desenvolvimento humano. Por fim este trabalho à luz da Teoria Histórico-Cultural, propõe uma possibilidade metodológica de ensino da Educação Física para crianças com deficiência.

A consecução dos objetivos supracitados foi viabilizada por meio de uma pesquisa quantitativa de caráter exploratório que, de acordo com Gil (2010), visa proporcionar uma visão geral, para se gerar uma aproximação de determinado fato. Destarte, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental para tratar de material que ainda não recebeu tratamento analítico (Gil, 2010). A pesquisa documental em educação, é importante especialmente por sua capacidade de explorar e interpretar documentos que servem como registros de práticas, políticas e decisões educativas. De acordo com Cellard (2010), a pesquisa documental envolve a análise sistemática

de fontes primárias, como relatórios, leis, atas, entre outros, que permitem ao pesquisador compreender o contexto e as intenções dos atores envolvidos.

Saviani (2007) destaca a relevância da pesquisa documental para a compreensão crítica da história da educação, enfatizando que "os documentos são vestígios deixados pela prática social" e, portanto, constituem fontes essenciais para a análise das ideias pedagógicas ao longo do tempo (Saviani, 2007, p. 15). O autor argumenta que, ao investigar esses documentos, o pesquisador deve adotar uma postura crítica, considerando o contexto histórico em que foram produzidos e as intenções subjacentes dos autores. Saviani sublinha que "a análise documental permite desvelar as ideologias e os interesses que perpassam as políticas educacionais", fornecendo subsídios para uma compreensão mais aprofundada das práticas educativas (Saviani, 2007, p. 23). Dessa forma, a pesquisa documental não só preserva a memória histórica da educação, mas também contribui para a elaboração de novas interpretações e estratégias pedagógicas.

Dentro dos limites desta dissertação, é apresentado no primeiro capítulo um percurso de como a Educação Especial se desenvolveu ao longo do tempo em contexto brasileiro, com vistas a apresentar o campo no qual esta pesquisa se situa. De maneira breve, foi considerado o desenvolvimento das práticas educativas e apresentação de concepções pedagógicas voltadas para esse público, analisando as influências das vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica ao longo do tempo. Assim, foram identificadas algumas pistas do modo como as práticas e concepções da Educação Física estão presentes na educação especial – objeto de estudo deste trabalho que terá maior destaque no Capítulo 2. Foram também sintetizados alguns dados atualizados sobre o cenário educacional da Educação Especial a nível nacional e local, com vistas a ilustrar o posicionamento assumido, nesta pesquisa, em relação ao atual embate entre a total inserção dos estudantes com deficiência no ensino comum e a manutenção de instituições especializadas.

O segundo capítulo desenvolve, através de pesquisa documental, o problema de pesquisa. A legislação sobre Escolas Especializadas no Brasil pode ser vista como uma síntese das contradições entre o ideal de uma educação inclusiva e as condições materiais e históricas que limitam sua implementação. As Escolas Especializadas ainda permanecem como uma resposta contraditória às falhas e limitações do sistema

comum, destacando a necessidade de transformação estrutural para a realização plena do direito à educação inclusiva. A análise crítica revela que, enquanto as políticas avançam em direção à inclusão, as estruturas sociais e econômicas do país ainda impõem barreiras significativas, refletindo a necessidade de uma abordagem transformadora que supere essas contradições históricas.

Foi dada maior ênfase nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB, 2001), e nos documentos específicos de instituições especializadas, tais como: as Diretrizes de Atuação das Unidades Pestalozzi – Educação (2010); o Projeto Político Pedagógico de uma unidade da Associação Pestalozzi de Goiânia (Biênio 2023-2024); Documento Norteador – Educação e Ação Pedagógica nas APAES (2017); Educação Física, Desporto e Lazer – Proposta Orientadora das Ações (FENAPAES, 2001); e Escola da Educação Básica na Modalidade Educação Especial – A escolarização nas APAEs do Estado de Goiás (2020). Assim sendo, problematizou-se qual o lugar a Educação Física vem ocupando na Escola Especializada, tensionando o que tem sido exercido como prática calcada em uma concepção clínica de escolarização de pessoas com deficiência e o que se espera de um espaço cuja função social é – ou pelo menos deveria ser, independentemente de ser especializado ou comum – o de transmitir os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos historicamente acumulados pela humanidade (Saviani, 2005).

A Educação Física Escolar se constituiu ao longo dos anos, sobretudo com a LDB 9.394/96, como um componente curricular obrigatório e que possui conteúdo específico. Todavia, ao voltar o olhar para escolas especializadas, o que geralmente ocorre é um ensino substitutivo, não só no sentido de a escolarização de sujeitos com deficiências acontecer em outro espaço que não o da escola comum, mas com a predominância de um Currículo Funcional Natural (CFN) que objetiva tornar pessoas com deficiência mais independentes e produtivas, enfatizando habilidades funcionais que seriam necessárias para uma vida mais exitosa (Suplino, 2005). Assim, a perspectiva da Psicomotricidade como prática da Educação Física no espaço das escolas especializadas, embora apareça com maior ou menor ênfase nos documentos analisados, se relaciona com esta perspectiva de currículo funcional. Dessa forma, há um afastamento do processo de escolarização e do cumprimento do papel social da escola, qual seja o trato e transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico

historicamente acumulado pela humanidade. Por isso, há um afastamento do que é desenvolvido no componente curricular de Educação Física das escolas comuns.

No terceiro capítulo, com o intuito de explicitar a compreensão do desenvolvimento humano de pessoas com deficiência como fundamentalmente histórico e cultural, rompendo assim com uma visão inatista, apresentam-se categorias introdutórias da Defectologia soviética, compreendida como o fio condutor da Teoria Histórico-Cultural. Esta Defectologia desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores apresenta uma concepção revolucionária acerca das pessoas com deficiência e seu potencial desenvolvimento. Defectologia foi a área de estudo das deficiências sob uma perspectiva sócio-histórica, no contexto temporal dos escritos de Vigotski. Um dos principais enfoques foi na análise de como o desenvolvimento das crianças com deficiência pode ser promovido através de interações sociais e da educação, ao invés de ser visto apenas como uma limitação biológica. Vigotski argumentou que a deficiência não deve ser vista como uma limitação biológica fixa, mas sim como uma condição que pode ser superada através da apropriação da cultura, mediada por interações sociais, enfatizando a importância do ambiente cultural e da educação no desenvolvimento das potencialidades dessas crianças (Vigotski, 2021).

Para o alcance do objetivo geral proposto por esta pesquisa, no quarto e último capítulo, são desenvolvidos os fundamentos teórico-metodológicos que embasam as reflexões sobre o componente curricular de Educação Física no contexto da Escola Especializada, tendo como referência a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica como o caminho para a efetivação da prática pedagógica. O horizonte das reflexões, portanto, é a construção de práticas pedagógicas que aproximem pessoas com deficiência dos conteúdos historicamente elaborados pela humanidade, referentes à Cultura Corporal. Como é apresentado por Asbahr e Nascimento (2013), um dos principais argumentos da Teoria Histórico-Cultural é a crítica à biologização do desenvolvimento humano, que tende a atribuir a explicações do fracasso escolar a fatores biológicos, desconsiderando a complexidade dos processos de aprendizagem e a influência do contexto cultural.

Portanto, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, bem como os estudos sobre a Defectologia empreendidos pelo autor apresentam-se como

uma alternativa robusta ao Currículo Funcional Natural e à Psicomotricidade, pois compreende que as novas qualidades de desenvolvimento das crianças não emergem apenas pela maturação, mas fundamentalmente por meio da apropriação contínua da cultura.

Dessa forma, esta pesquisa pode contribuir com outros/as professores/as de Educação Física que se deparam com a realidade da Escola Especializada e se incomodam com a perspectiva reducionista atrelada ao Currículo Funcional Natural e a psicomotricidade. Deste modo a expectativa é de que elaboração de uma cartilha de orientação voltada para professores de Educação Física do Ensino Especializado, como Produto Educacional, seja uma porta de acesso às possibilidades metodológicas construídas a partir da Teoria Histórico Cultural, ampliando os horizontes de atuação destes profissionais.

Ademais, corroborando com a premissa de que esta dissertação se torne mais acessível para leitores com deficiência visual que fazem uso de leitores de tela ou outros recursos, optou-se pela não utilização de notas de rodapé ao longo do texto.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES ATUAIS

Antes de adentrar na especificidade desta pesquisa, qual seja a Educação Física como componente curricular no Ensino Especializado, este primeiro capítulo tem por objetivo descrever a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil. Tal trajetória é marcada por transformações significativas que refletem em parte os tensionamentos sociais, políticos e culturais do país, sendo ainda um campo de controvérsias.

2.1 A constituição histórica da Educação para pessoas com deficiência no país

As práticas destinadas às pessoas com deficiência não podem ser compreendidas de outra forma, se não como resultado de um processo histórico. Soma-se a isto, o fato de que a sociedade brasileira se configura dentro de um processo de colonização, longos séculos de escravização e de economia dependente, abismos sociais profundos e ainda hoje evidentes. As opressões sofridas pelos grupos não-hegemônicos dentro do contexto supracitado também se expressam com o público com deficiências sob vários aspectos: de acesso à locomoção, lazer, moradia, saúde, educação de qualidade etc. É importante compreender que, em acordo com os dizeres de Januzzi (2004):

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem a visão de si mesmo (Januzzi, 2004, p. 10).

De acordo com Rechineli, Porto e Moreira (2008), ao longo da história as pessoas com deficiências foram frequentemente sujeitas a comportamentos de eliminação, destruição e menosprezo, centrados em suas características físicas e marcantes. Embora Sasaki (1997) afirme que os fenômenos históricos não aconteçam em uma linearidade, para fins de compreensão das práticas educacionais para pessoas com deficiência, o autor considera quatro fases distintas: exclusão, segregação, integração e inclusão (para fins de uma melhor delimitação de análise, o período caracterizado como exclusão não será considerado neste trabalho). É importante questionar a suposição de um desenvolvimento linear nesse processo, visto que o desenvolvimento da humanidade ao longo da história não é uniforme.

Do ponto de vista conceitual e prático, os avanços em relação à deficiência foram evidentes, sobretudo com o advento de avanços científicos, destacando-se o seu auge no início do século XX. O modelo biomédico contribuiu para o surgimento de novas perspectivas e, embora haja muitas críticas – bem como ele ainda exerça influências no trato educacional da deficiência – hoje várias perspectivas coexistem na organização de serviços para pessoas com deficiência. As práticas de marginalização, assistência, reabilitação e educação se mantêm ativas no tecido social, em uma mesma época histórica.

Três períodos distintos de desenvolvimento da educação especial no Brasil serão destacados a seguir. O primeiro vincula-se ao paradigma da segregação e refere-se ao período de iniciativas particulares e oficiais, porém desvinculadas do sistema educacional geral; o segundo vincula-se ao paradigma da integração, e refere-se às iniciativas de âmbito nacional, com a criação de campanhas que tinham por objetivo promover o alcance da educação e assistência em todo o território nacional; e o terceiro e mais atual, que se vincula ao paradigma da inclusão escolar.

2.1.1 Iniciativas oficiais e particulares de Educação da pessoa com deficiência no Brasil

No decorrer da história da sociedade brasileira, a atenção e preocupação com a educação foram direcionadas principalmente quando os segmentos dominantes da

sociedade perceberam a sua necessidade imediata. Portanto, tal premissa também se aplica à Educação Especial. A história, corroborando com a afirmação de Bueno (1993^a), nos revela que a Educação Especial não foi concebida para proporcionar oportunidades a crianças que, por “anormalidades” específicas, enfrentavam dificuldades na escola comum. Ao contrário, ela surge com a intenção de oferecer escolarização a crianças cujas “anormalidades” foram, desde o início, consideradas prejudiciais ou impeditivas para sua participação no ensino comum. Esta não é apenas uma diferença de ênfase na análise histórica da Educação Especial, mas uma diferença essencial que revela o caráter segregador em relação aos indivíduos com “anormalidades”, refletindo as exigências dos novos modelos de organização social.

A institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes desde o século XVI (Mendes, 2006). Já em relação à educação das crianças com deficiência — denominação atual adotada a partir da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), em substituição a termos hoje superados, como “idiotas”, “excepcionais”, “anormais”, “portadores de necessidades especiais” ou “deficientes” (grafias que, contudo, são preservadas quando aparecem em citações de obras das décadas de 1990 e 2000, como as de Mazzotta e Januzzi) —, Januzzi (2012) observa que, institucionalmente, ela surgiu de maneira tímida no conjunto das ideias liberais divulgadas no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX.

Ainda sobre o caso brasileiro, Mazzotta (2005) e Bueno (1993b) explicitam que o atendimento escolar especial foi iniciado ainda no período Imperial, precisamente em 12 de setembro de 1854, com a fundação na cidade do Rio de Janeiro do Imperial Instituto dos Meninos Cegos através do decreto nº 1.428. Já em 1857, o mesmo imperador vigente fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Estes marcos dão início ao período que, de acordo com o autor, marcam as iniciativas oficiais, porém particulares e isoladas, que vão de 1854 a 1956.

Bueno (1993b, p. 87) considera que a Educação Especial, bem como a educação geral brasileira foi lentamente se expandindo no Brasil após a proclamação da República (1889) e paulatinamente a deficiência mental (sic) foi assumindo a primazia da educação especial. Este fato, de acordo com o autor, está relacionado ao grande número de instituições que foram criadas para se dedicarem a ela, bem como

a pretensa preocupação relacionada à saúde, com a eugenia da raça e com o fracasso escolar. Sobre este ponto, torna-se oportuno considerar que tal preocupação também se relaciona com a influência que a psicologia passou a assumir na orientação dos processos de ensino, vide criação do Laboratório de Pedagogia Experimental da Escola Normal de São Paulo (Pessoti, 1975, p. 7 *apud* Bueno, 1993b, p. 88).

No período de surgimento e consolidação das iniciativas particulares – período este que, para Mazzota (2001), diz respeito ao fato de que estas não eram iniciativas que possuíam impacto em todo o território nacional, portanto, sua abrangência não era generalizada – duas vertentes se expressam no trato com a escolarização destes sujeitos: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica que, mesmo durante o percurso de ampliação das iniciativas oficiais de âmbito nacional ainda assim permaneceram no trato pedagógico com o público com deficiências. Havia uma preocupação com a higiene da população, o que pode ser interpretada como “o início do processo de legitimação da segregação pelos especialistas do aluno diferente [...]” (Bueno, 1993b, p. 89).

De acordo com Januzzi (2004), a vertente médico-pedagógica se concentra mais nas causas físicas, neurológicas e mentais das deficiências, buscando respostas também em teorias de aprendizagem sensorial que eram difundidas na época, especialmente da França, a principal influência intelectual entre nós – apesar de nossa dependência econômica da Inglaterra.

Com a vinda de Helena Antipoff na década de 1930 e sua ação em Minas Gerais e depois no Rio de Janeiro, com a fundação das Sociedades Pestalozzi, percebe-se a entrada de teorias de aprendizagem psicológicas que passam a influenciar significativamente a educação, tanto geral, quanto à de pessoas com deficiência. Trata-se da vertente psicopedagógica, fase marcada pelo movimento da Escola Nova, que destaca a importância da escola, enfatizando métodos e técnicas de ensino. No início da República, a escola era valorizada pela possibilidade de participação política e direito ao voto, evidenciando um “entusiasmo pela educação”. Posteriormente, a escola passa a ser vista como a redentora, a solucionadora dos problemas sociais, dentro de um “otimismo pedagógico” (Nagle, 1976, *apud* Januzzi, 2004, p. 12).

Ao analisar o período referente ao início do século XX até a década de 1970, Teixeira (2019) aponta que os testes de avaliação do nível mental propostos por Binet e Simon foram preponderantes para a formulação de políticas educacionais para o público com deficiências. Segundo o autor, a relevância do teste foi reconhecida pela sociedade de pesquisadores, levando a um amplo e irrestrito uso do instrumento por profissionais em todo o mundo, especialmente na área da educação e da saúde, sendo significativo o seu impacto na educação especial no Brasil, fazendo uma relação direta entre diagnóstico e intervenção pedagógica. Em decorrência disso, a caracterização do teste de inteligência foi determinante para o processo de isolamento obrigatório das pessoas com deficiência do contexto escolar e social, e evidencia a influência da perspectiva médica e de saúde na abordagem da educação especial.

Até a primeira metade do século XX (1950), existiam quarenta instituições de ensino comum mantidas pelo poder público: uma federal e as demais estaduais. Estas instituições ofereciam algum tipo de atendimento escolar especial para deficientes mentais. Além disso, quatorze estabelecimentos de ensino comum, incluindo um federal, nove estaduais e quatro particulares, também acolhiam alunos com outras formas de deficiência. Nesse mesmo período, três instituições especializadas (sendo uma estadual e duas particulares) ofereciam atendimento específico para deficientes mentais, enquanto outras oito instituições (três estaduais e cinco particulares) se dedicavam à educação de outros tipos de deficiência (Mazzotta, 2005, p. 31).

No esforço de elencar instituições públicas e privadas que se destacaram no período de segregação das pessoas com deficiência, Mazzota (2005) apresenta:

- Instituições que prestavam assistência a indivíduos com deficiência visual ou cegueira: Instituto Benjamin Constant - antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que teve seu nome modificado em janeiro de 1981, via decreto nº 1.320, já no governo republicano – (Rio de Janeiro, 1891), Instituto de Cegos Padre Chico (São Paulo, 1928, uma organização sem fins lucrativos) e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (São Paulo, 1946).
- Instituições que ofereciam atendimento a pessoas com deficiência auditiva ou surdez: Instituto Santa Terezinha (Campinas, 1929, uma organização privada), Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos

Helen Keller (São Paulo, 1951, uma instituição pública), Instituto Educacional São Paulo (São Paulo, 1954, uma organização privada e sem fins lucrativos).

- Instituições que ofereciam atendimento a pessoas com deficiência física: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (São Paulo, com registros que indicam o movimento escolar em 1931, de natureza pública), Lar Escola São Francisco (São Paulo, 1956, particular reconhecido como de Utilidade Pública Estadual em 1956), Associação de Assistência à Criança Defeituosa (São Paulo, 1950, particular);
- Instituições que ofereciam atendimento a pessoas com deficiência intelectual: Instituto Pestalozzi de Canoas (Criado em Porto Alegre em 1926 e transferido para Canoas em 1927, funciona em convênio com instituições públicas estaduais e federais), Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (Belo Horizonte, 1935, criado como órgão oficial da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, de caráter filantrópico), Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 1948, instituição particular de caráter filantrópico), Sociedade Pestalozzi de São Paulo (São Paulo, 1952, entidade particular sem fins lucrativos), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (Rio de Janeiro, 1954, entidade particular sem fins lucrativos).

Nota-se uma ampla participação de entidades filantrópicas que assumem esta responsabilidade da escolarização da pessoa com deficiência. A inserção da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a privatização desta modalidade de ensino, permaneceram em toda a história da Educação Especial, até os dias de hoje, e ainda exercem influência tanto no âmbito das políticas educacionais, quanto na oferta de atendimento para o público.

Portanto, a educação especial foi se desenvolvendo como um sistema separado do sistema educacional geral, isto é, de maneira paralela até que, por razões morais, lógicas, científicas, políticas, econômicas e legais, começaram a surgir fundamentos para uma proposta de unificação (Mendes, 2006). Para Mazzota (2005) esse foi o início das iniciativas oficiais.

2.1.2 Iniciativas oficiais de âmbito nacional para o atendimento educacional para pessoas com deficiência: as campanhas nacionais

Para Mazzotta (2005), a inclusão da Educação Especial na política educacional brasileira só vem a ocorrer no final da década de 1950 e início de 1960 e, embora ela figure no cenário das políticas educacionais desde então, esta tem sido frequentemente interpretada como um “apêndice indesejável”. O sentido atribuído a esta modalidade de ensino é “ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.” (Mazzotta, 2005, p. 11).

O período correspondente às iniciativas de âmbito nacional se dá de 1957 a 1993, através de Campanhas de Educação, sendo a primeira denominada Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B), datada de 3 de dezembro de 1957, pelo decreto federal nº 42.728 e seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão através do decreto nº 44.236 de 1º de agosto de 1958 (Mazzotta, 2005).

Kassar (1998, p. 1) ressalta a linha tênue que separa os limites e papéis dos serviços públicos e privados no atendimento às pessoas com deficiência. Essa distinção é influenciada pela dinâmica de interesses dos diferentes segmentos sociais, afetando a composição das equipes do MEC e das Secretarias de Educação ao longo do tempo. As instituições privadas se destacam na história do atendimento principalmente ao público com deficiência intelectual, ocupando um espaço significativo nos discursos oficiais e, muitas vezes, se confundindo com o atendimento público devido à gratuidade de alguns serviços.

Por isso, com grande influência de movimentos liderados pelas Sociedades Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro, nasce em 23 de setembro de 1960, sob decreto nº 48.961 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. Para Januzzi (2004), sobre estas organizações que vão compondo a cúpula das deliberações governamentais.

[...] é preciso observar que estes agrupamentos se situam no conjunto mais amplo dos movimentos sociais da nossa sociedade, que a partir dos anos de 1960 – Centros Populares de Cultura e Movimento de Educação de Base –, com acentuação na década de 1980, foram se organizando em torno de temas específicos defendendo grupos até então silenciosos como o das mulheres, o dos negros e outras etnias, dos homossexuais, movimentos ecológicos etc (Januzzi, 2004, p. 18).

Partindo das campanhas, nota-se uma maior atenção por parte do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, em seu capítulo III dedicado à “educação dos excepcionais”:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Nota-se a garantia de apoio financeiro às instituições particulares de maneira a normatizar, com a referida LDB, a legitimidade das instituições privadas e a não responsabilização direta do Estado. Assim, a educação especializada não ocorreria em sua maioria na escola pública, mas nas instituições de caráter assistencial (Kassar, 1998, p. 2).

A efetivação legal da articulação entre educação especial e educação geral, marcadamente fruto de tais campanhas e elevada à importância na LDB de 1961, deu-se com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em contexto da ditadura militar brasileira, pelo decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973. Tal órgão surge também através de grande influência de entidades privadas na determinação das políticas públicas para a educação especial. Assim, as campanhas foram extintas e o CENESP tornou-se o órgão oficial de deliberação para a educação de “excepcionais” de maneira geral.

Para Januzzi (2004), com a criação do CENESP a década de 1970 torna-se um dos marcos da educação da pessoa com deficiência, pois tal órgão teve como objetivo definir metas governamentais específicas para a educação especial, oficializando e parecendo prometer uma ação política mais efetiva a nível governamental. Isso

poderia organizar as atividades que vinham sendo realizadas de forma precária na sociedade, como escolas e instituições para Ensino Especializado desse alunado, além da formação para o trabalho. A integração dessas ações à educação comum variava, dependendo em parte da percepção das famílias, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, dos militantes dessa educação e da própria comunidade.

Embora Barros (2024, p. 28) argumente que “na década de 1970, teve início uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integradora, levada a efeito pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência e seus aliados”, durante o governo Médici, a educação estava sendo compreendida como investimento, com vistas a formar recursos humanos para o desenvolvimento brasileiro. Ainda de acordo com Januzzi (2004), esta concepção estava presente no GT do Projeto Prioritário, que foi idealizador do CENESP, e teve como um dos consultores internacionais James J. Gallagher (diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança Frank Porter Graham), o qual defendia que “era mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a existência”. (p. 15-16)

Com o fim da ditadura militar, no ano de 1986 tal órgão foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SEESP, além de ser transferido do Rio de Janeiro para Brasília. Tais transformações indicam que a hegemonia que detinha o poder político sobre a educação especial (IBC, INES, Sociedades Pestalozzi e APAE) foi temporariamente diminuída, entretanto, já em 1990 a SEESP fica extinta com a reestruturação do MEC, e as demandas relativas à educação especial passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb com a criação do Departamento de Educação Supletiva e Especial em 1990 o que pode indicar maior acirramento na perspectiva de integração dos estudantes com deficiência no ensino comum.

Um ponto importante a se considerar é que em 1992, com a queda do governo Collor, há uma reorganização ministerial que faz a SEESP ressurgir em curto espaço de tempo (entre 1990 e 1992), o que pode refletir opções políticas diferentes que impactaram diretamente nos campos administrativo, financeiro e pedagógico. É também na década de 1990 que a perspectiva da inclusão do ponto de vista educacional começa a aparecer, com a Declaração de Salamanca (1994) que foi e continua sendo um marco importante que corrobora para a perspectiva da escola inclusiva, quando diz que:

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994, p. 3-4).

A materialização discursiva do paradigma da inclusão se dá em 2008, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), até então vigente no cenário brasileiro atual da Educação. Por fim, em 16 de maio de 2011, sob o decreto presidencial nº 7.480 é extinta a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para que os assuntos de sua competência fossem tratados pela atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

A consolidação de políticas públicas voltadas à população com deficiência no Brasil não ocorreu de forma espontânea, mas sim como fruto de um intenso processo de mobilização e organização política desse segmento social. Conforme registrado na obra História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil, a trajetória histórica do movimento é marcada por reivindicações voltadas à garantia de direitos básicos, como o acesso à educação, ao trabalho, ao transporte, à saúde e à participação cultural (Lanna Júnior, 2010). Tal mobilização ganhou força especialmente a partir da década de 1980, culminando com a atuação efetiva de militantes com deficiência na Constituinte de 1988, o que possibilitou a inserção de dispositivos legais importantes na nova Constituição.

Portanto, a trajetória legislativa e oficial da Educação da pessoa com deficiência no Brasil é inegavelmente também fruto de movimentos sociais e está entrelaçada com o processo de redemocratização do país e com o fortalecimento dos movimentos sociais na década de 1980, protagonizados pelos próprios sujeitos com deficiência.

Inspirados pelo paradigma da luta contra a exclusão e pela valorização da diversidade, emergiram distintos coletivos e organizações compostos por pessoas com deficiência que reivindicavam sua participação ativa na construção de políticas públicas. Um marco histórico dessa mobilização foi a criação do Movimento das Pessoas com Deficiência (MPD), também conhecido como Movimento Político das Pessoas com Deficiência (MPPD), cuja atuação foi decisiva para que a deficiência fosse reconhecida como uma questão de direitos humanos e de justiça social, superando o paradigma assistencialista dominante (Diniz, 2007; Sassaki, 2005).

Conforme expõe Lanna Júnior (2010), a trajetória do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por distintas fases de organização e luta por direitos. Um dos marcos pioneiros foi a fundação da Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), em 1949, seguida da criação de entidades por áreas específicas, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1955. Nos anos 1980, o Movimento pelos Direitos das Pessoas com Deficiência (MDPD), emergiu no contexto da redemocratização do país e desempenhou papel fundamental na inclusão da temática da deficiência na Constituição Federal de 1988, assegurando direitos como educação e acessibilidade (Lanna Júnior, 2010).

Já nas décadas seguintes, destaca-se a Associação Brasileira de Síndrome de Down (ABSD), em 1993, além da atuação de redes como a Rede Inclusiva de Pessoas com Deficiência, que desempenharam papel estratégico na articulação com instâncias internacionais e na mobilização para que o Brasil ratificasse a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Cabe mencionar, ainda, o papel estratégico do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) como instância de participação social institucionalizada, fruto da pressão de diversos movimentos por espaços democráticos de deliberação.

A atuação desses movimentos contribuiu para a consolidação de uma agenda política centrada no modelo social da deficiência, o qual compreende as barreiras impostas pela sociedade como principais fatores de exclusão, em contraposição à abordagem biomédica. Essa mudança de paradigma influenciou diretamente a construção de legislações como a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Contudo, como alerta Diniz (2007), essas conquistas não se deram sem tensões e disputas, pois o campo das políticas públicas é marcado por embates entre interesses contraditórios, especialmente quando as demandas dos movimentos sociais confrontam a lógica da racionalidade neoliberal e da gestão tecnocrática.

Embora os movimentos sociais organizados por pessoas com deficiência tenham desempenhado papel fundamental na construção de políticas públicas voltadas à garantia de direitos, sua atuação se dá em uma arena de disputas marcada por profundas contradições sociais e econômicas. A formulação de marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) por exemplo reflete, por um lado, a incidência política dessas organizações e a afirmação da deficiência como expressão da diversidade humana; por outro, evidencia os limites estruturais impostos pela lógica do capital. Como aponta Mészáros (2008), as políticas públicas sob o capitalismo tendem a operar dentro dos marcos da reprodução do sistema, muitas vezes incorporando demandas sociais de forma parcial ou fragmentada, sem alterar as bases da desigualdade.

Nesse sentido, a participação ativa dos sujeitos com deficiência na formulação de políticas públicas deve ser compreendida não apenas como conquista, mas também como campo de disputa ideológica entre projetos societários antagônicos: de um lado, a reprodução do capital; de outro, a construção de uma sociedade efetivamente justa e igualitária.

2.1.3 Influências atuais na formulação de Políticas educacionais para pessoas com deficiência

Embora a ênfase deste trabalho não recaia sobre a perspectiva amplamente presente do paradigma da inclusão, no panorama atual das políticas educacionais das escolas comum brasileiras há uma profunda influência de dois marcos mundiais da educação inclusiva que merecem destaque. O primeiro deles refere-se à Conferência

Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Mendes, 2006), organismos multilaterais. Nesta conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

O segundo marco, também promovido pela UNESCO e pelo governo da Espanha deu-se em 1994, com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, a qual culminou na já mencionada Declaração de Salamanca. Semelhante ideia já ocorria em momento histórico precedente, no movimento pela integração escolar. Entretanto,

Peter Mittler (*apud* Martins, 1999) acrescenta que na perspectiva da integração não havia pressuposição de mudança da escola, ao passo que a inclusão estabelecia necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática (Mendes, 2006, p. 395).

A ideia de educação inclusiva – proposta nos dois grandes marcos já citados e que como veremos adiante, têm ditado a política educacional – chega em um momento no Brasil no qual o modelo que priorizava a integração do estudante com deficiência em turmas comuns, com a continuidade de serviços, nunca foi realmente implementado na "integração escolar" do país.

Um pano de fundo relevante a ser considerado, a partir da ampla incorporação dessas declarações na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, é a influência estadunidense, cuja abordagem serviu de base para diretrizes que se consolidaram em um movimento de alcance mundial. Embora esta dissertação não contemple um aprofundamento sobre os fundamentos desse modelo norte-americano de inclusão escolar, recomenda-se, para esse fim, a leitura do artigo *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*, de Enicéia Gonçalves Mendes. Mendes (2006) explicita que o

movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos,

e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990 (Mendes, 2006, p. 391).

Portanto, pode se perceber que a origem da inclusão escolar não se dá apenas com as iniciativas promovidas pelas já citadas agências multilaterais. Isto explica e contextualiza o processo de formulação de tais políticas. Faz-se necessário salientar os dizeres de Kassir (1998) no que diz respeito a organização da educação especial, que é percebido ainda nos dias atuais:

O discurso hegemônico na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se, como vimos, sobre a crença na evolução "natural" da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (Kassar, 1998, p. 7).

No mesmo ano da publicação da Declaração de Salamanca (1994), foi lançada a primeira Política Nacional de Educação Especial que mantém, caracteriza e legitima conceitos como Classe Especial, Centro Integrado de Educação Especial, Escola Especial etc. Tal política também apresenta uma perspectiva integradora, na qual condiciona o acesso às Classes Comuns do ensino comum dos "portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (Brasil, 1994, p. 19).

No capítulo V, art. 58 da LDBEN 9.394/96, entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede comum de ensino (p. 42-43), e no art. 59 versa que

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Nota-se uma ênfase na organização da escola para atender os estudantes, nos incisos supracitados, que estão de acordo com a passagem da Declaração de Salamanca que diz que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Atualmente, em que pesem as disputas, a expressão máxima da educação inclusiva está na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008 e que tem por objetivo garantir:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa então a figurar o ambiente escolar, com sala de recursos multifuncionais que pretendem complementar o fazer pedagógico das salas de aula, com professores que adaptam recursos, promovem ajudas técnicas e tecnologia assistiva para a efetivação da inclusão escolar.

Por fim, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 enfatiza a perspectiva da educação inclusiva ao discorrer nos artigos subsequentes:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] (Brasil, 2015).

Os avanços legais e discursivos do ponto de vista da ampliação do acesso ao espaço educacional comum a todos é inquestionável. Entretanto, diante de todo o panorama do fortalecimento da inclusão do alunado com deficiências na escola comum, no Brasil, as escolas especializadas também existem, fruto das disputas políticas que podem ser expressas no seguinte trecho:

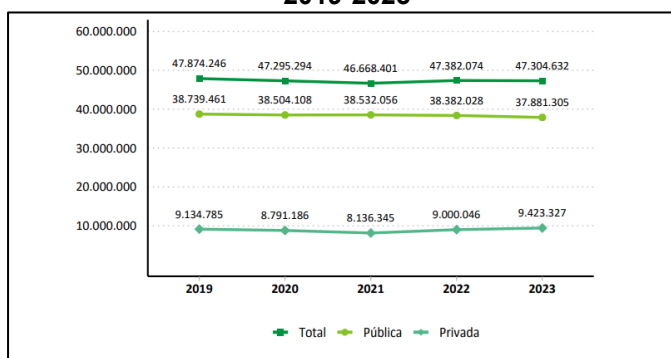
A Fenapaes, presente em alguns momentos de discussão da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), insistiu em manter as escolas especiais, considerando o compromisso com a educação e outras políticas públicas, com mais de meio século de experiências dedicadas à oferta da educação especializada aos alunos com deficiência intelectual e múltipla. Ao mesmo tempo, a Fenapaes vivenciou a ameaça ao legado histórico, construído passo a passo, conforme as necessidades e anseios das pessoas com deficiência e de suas famílias [...] (FENAPAES, 2017, p. 40).

No que tange este aspecto, a Federação Nacional das APAE (FENAPAES) fez-se presente nas discussões sobre a PNEEPEI, garantindo a manutenção das escolas especializadas no cenário da política educacional inclusiva.

2.2 Panorama atual da inserção do público da educação especial no processo de escolarização: alguns dados

Segundo o resumo técnico do Censo Escolar em seu levantamento mais recente em 2023, houve o registro de 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de educação básica no Brasil, expressos no gráfico a seguir entre matrículas da rede pública e privada:

Gráfico 1: Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino – Brasil – 2019-2023



Fonte: Resumo técnico do Censo Escolar, elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar de 2023 da Educação Básica.

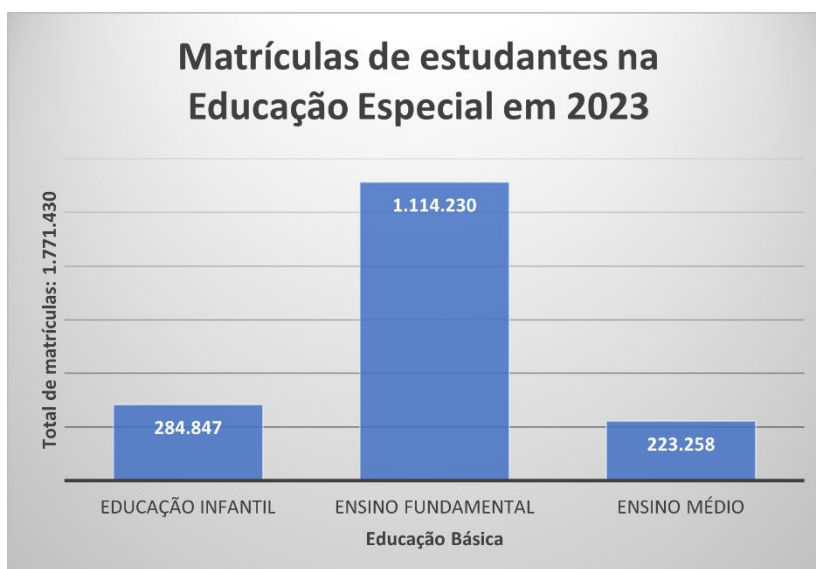
Nota-se que, embora com uma leve queda entre 2022 e 2023, a maioria das matrículas no Ensino Básico se concentram na rede pública (80,07%). Portanto, a maioria da população brasileira depende da rede pública para o acesso à educação, dessa forma, a qualidade e a capacidade de inclusão escolar são cruciais para o público com NEE.

Em linhas gerais, de acordo com os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 o Brasil possui cerca de 18,6 milhões de pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade do país. E, especificamente

sobre as matrículas do alunado da Educação Especial, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação no referido Censo, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento de 41,6% nas matrículas da educação especial, entre 2019 e 2023. Este aumento significativo mostra uma crescente demanda por educação especial, indicando que mais estudantes com NEE's estão sendo identificados e matriculados, expressos nos números a seguir:

- 1.771.430 (um milhão, setecentos e setenta e um mil, quatrocentos e trinta) matrículas computadas considerando-se aqui Educação Especial enquanto estudantes de Escolas Especializadas, Classes Especiais e Incluídos, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, o que corresponde a 9,52% do total de pessoas com deficiência.
- maior concentração está no ensino fundamental, o correspondente a 62,90% do total;
- segue a educação infantil, 16% de crianças matriculadas;
- por fim, o ensino médio, que contabilizou 12,6% dos estudantes.

Gráfico 2: Distribuição das matrículas dos estudantes Escolas Especializadas, Classes Especiais e Incluídos



Fonte: elaborado pela autora, dados retirados do site do Ministério da Educação.

Em contexto local excetuando-se aqui as escolas especializadas no âmbito do Estado de Goiás, no município de Goiânia, segundo relatório parcial do Mapeamento das crianças/estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) disponibilizado pela Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (GERINC), da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), temos 379 unidades

educacionais municipais, com um total de 11.089 matrículas. Deste total de matrículas, 3.251 se referem a crianças/estudantes com NEE's em 253 unidades educacionais, sendo que em instituições de ensino especial conveniadas com a SME temos:

Quantitativo de estudantes matriculados em Escolas Especializadas na SME-Goiânia

Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)			
APAE (Escola de Ensino Especial Helena Antipoff)	CORAE (Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata)	CAE RENASCER (Associação Pestalozzi)	TOTAL DE CRIANÇAS/ESTUDANTES QUE RECEBEM O ATENDIMENTO NO ENSINO ESPECIAL (EE)
125	83	91	299

Fonte: Mapeamento das crianças/estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (p. 20)

Os dados locais nos sugerem que uma parcela significativa de estudantes com NEE's está frequentando unidades educacionais comuns, enquanto uma parte menor – mas existente – é atendida em Escolas Especializadas. Embora haja esforços para inclusão nas escolas comuns, as instituições especializadas ainda desempenham papel de destaque no atendimento de estudantes com deficiências que demandam um maior nível de suporte.

Com base nos dados apresentados, podemos concluir que a existência de Escolas Especializadas continua ocupando lugar de destaque na educação básica brasileira. O aumento nas matrículas da modalidade educação especial e a distribuição dos estudantes em diferentes níveis de ensino mostram um sistema em desenvolvimento, que pretende cada vez mais incluir todos os estudantes, mas que ainda depende fortemente das Escolas Especializadas para atender as demandas específicas de uma parcela da população escolar.

2.3 Os principais marcos legislativos educacionais para pessoas com deficiência

A legislação brasileira sobre Educação Especial tem se desenvolvido e vem refletindo mudanças sociais, econômicas e políticas. O papel das Escolas Especializadas, como já explicitado anteriormente, resulta das contradições inerentes ao desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. Em linhas gerais, os principais marcos legais relacionados à educação da pessoa com deficiência são apresentados a seguir.

A Constituição Federal de 1988, promulgada em um período de redemocratização do país e marcada por avanços nos direitos sociais, em seus artigos 205, 206, 208 e 227, assegura o direito à educação para todos em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e prevê a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988). Embora a Constituição não mencione explicitamente as Escolas Especializadas, ela cria a base legal para o atendimento educacional especializado em diversos contextos, o que pode refletir uma tensão entre os ideais de universalização da educação e a realidade concreta das limitações institucionais e pedagógicas.

Já a LDB nº 9.394/1996 avança ao definir a Educação Especial como uma modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, mas que admite a existência de escolas e classes especiais em caráter de excepcionalidade. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, expresso pela Lei nº 13.005/2014, na Meta 4, propõe universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2014). No entanto, o reconhecimento da necessidade de Escolas Especializadas em determinados contextos evidencia a persistência de desafios estruturais e pedagógicos que impedem a plena inclusão. Este plano, ao mesmo tempo que reforça o ideal inclusivo, expõe as limitações materiais e históricas do sistema educacional brasileiro.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) são estabelecidas diretrizes para a prioridade da inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, e o reconhecimento das escolas especializadas se dá apenas como local de suporte para atender as necessidades o estudante na escola comum, sobretudo. É válido mencionar que, no ano de 2020, foi lançada um novo documento denominado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Essa nova política pretendeu substituir a anterior, entretanto, foi alvo de críticas contundentes e sofreu efeito suspensivo pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no final do mesmo ano de seu lançamento. Os principais pontos de controvérsia em relação ao Decreto Nº 10.502/2020 incluem: inconstitucionalidade, uma vez que foi considerado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como uma violação das leis vigentes, especialmente da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que possui status de Emenda Constitucional no Brasil; retrocesso, com a criação de um sistema educacional paralelo para pessoas com deficiência, o que contraria a estratégia 4.8 do Plano Nacional de Educação (PNE), que enfatiza o direito à educação inclusiva e a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (Rocha, Mendes e Lacerda, 2021).

Este decreto provocou divisões entre movimentos sociais que lutam pelos direitos dos estudantes com deficiência, gerando conflitos entre diferentes grupos, como a comunidade surda e os movimentos de familiares, além de setores públicos e privados da educação. A pouca receptividade da nova política reflete a complexidade e a polarização em torno da política de educação especial no Brasil, evidenciando a necessidade de um debate mais aprofundado sobre a inclusão e os direitos educacionais das pessoas com deficiência (Rocha, Mendes e Lacerda, 2021).

Dando prosseguimento à apresentação das leis atuais vigentes, temos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015, a qual reforça o direito à educação inclusiva, mas também admite a possibilidade de atendimento em Escolas Especializadas também conforme as necessidades individuais dos estudantes. Este estatuto é um reflexo das lutas sociais e das pressões para o reconhecimento das especificidades, mas também

da resistência das estruturas educacionais e sociais em se adaptarem totalmente ao modelo inclusivo.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) complementa esse quadro ao estabelecer diretrizes para a educação especial reconhece o papel das Escolas Especializadas, bem como as classes hospitalares e a educação em ambiente domiciliar em situações específicas. É importante observar que neste documento, há orientações específicas no âmbito pedagógico, ao apontar que nestes espaços, deve-se assegurar “um currículo escolar que observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam” (Brasil, 2001, p. 54).

Entretanto, as diretrizes também preveem que:

Em casos muitos singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida.

O currículo funcional, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, distingue-se pelo caráter pragmático das atividades previstas nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do Artigo 26 e no Artigo 32 da LDBEN e pelas adaptações curriculares muito significativa (Brasil, 2001, p. 58).

Assim, tanto o currículo quanto a avaliação também assumem caráter de funcionalidade para os estudantes com comprometimentos severos, segundo as Diretrizes. Para tanto, deve-se realizar uma avaliação pedagógica, com o objetivo de identificar barreiras que estejam dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. A perspectiva do Currículo Funcional será melhor explicitada no capítulo a seguir.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA ESPECIALIZADA: ONDE ESTAMOS E A QUEM SERVIMOS?

Este capítulo apresenta, através de pesquisa documental, o problema de pesquisa. Através de análise dos documentos educacionais de Escolas Especializadas de relevância histórica no cenário educacional brasileiro, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Associações Pestalozzi, é problematizado qual o lugar a Educação Física vem ocupando nestes espaços. Tensiona-se o que tem sido exercido como prática calcada em uma concepção clínica de escolarização de pessoas com deficiência, e o que se espera de um espaço cuja função social é – ou pelo menos deveria ser, independente de ser especializado ou comum – o de transmitir os conhecimentos culturais, artísticos e científicos historicamente acumulados pela humanidade.

3.1 Educação Especial e Organização Didática: considerações necessárias para a compreensão da educação física no espaço das Escolas Especializadas

Conforme apresentado no capítulo I, a década de 1970 foi um marco importante no que diz respeito à institucionalização da Educação Especial. Foi na efervescência deste período que houve uma preocupação do sistema educacional público geral em se articular com a educação especial. O CENESP, órgão já citado anteriormente e criado em 1973, é a expressão de tal articulação.

Nos interessa considerar esta década para lançar um olhar sobre a organização didática para o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Esta década tem muito a nos dizer também sobre a Educação Física Escolar.

3.1.1 A natureza e o enfoque (clínico) curricular do currículo funcional natural

Em linhas gerais, Januzzi (2004) considera que as concepções para a educação das pessoas com deficiência podem ser divididas em três blocos: o primeiro é aquele que considera preponderantemente a capacitação da pessoa para a vida em sociedade, centrada na deficiência, e que são expressas pela ênfase nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica; o segundo se refere às concepções que dão ênfase na conexão entre deficiência e contexto, sendo a educação um meio de preparação para tal contexto; e o terceiro e último é aquele relacionado às concepções que consideram a complexidade do sujeito num momento histórico específico (Januzzi, 2004, p. 10-11).

Interessa aqui situar que o segundo bloco de concepções apresentado pela autora – embora não represente uma ruptura com o primeiro bloco – ganha destaque na década de 1970. Garcia e Michels (2018) apontam que a educação especial nas instituições privado-assistenciais assumiu, neste período, um trabalho educacional permeado pela influência de uma psicologia comportamental. Para estes autores, embora esta atuação não tenha se caracterizado como forma escolar:

[...] tais direcionamentos já se encontravam em disputa na forma de políticas integracionistas. A educação especial no período passa também a ser organizada sistematicamente nas redes públicas de ensino em classes especiais e salas de recursos por área de deficiência, com enfoque educacional e uma perspectiva de integração. Todavia, sem romper com os 9enfoques assistenciais e terapêuticos, na forma segregada e substitutiva das instituições privadas (Garcia e Michels, 2018, p. 56).

Em análise empreendida por Mazzotta, no final da década de 1980, sobre a organização didática do ensino das pessoas com deficiência no Brasil — tendo como base os Pareceres nº 848/72 e 1.682/74, bem como a LDB 5.692/71 — o autor considera que os objetivos do atendimento especial aos estudantes com deficiência intelectual então classificados como “deficientes mentais educáveis” — denominação historicamente ligada à atuação de instituições como a Sociedade Pestalozzi e a APAE, cujas práticas moldaram políticas e diretrizes e serviram de referência para a organização do trabalho nas escolas especializadas — são: “ajudar a criança a compreender o ambiente em que vive, tornando-se mais adaptada a ele; levar a

criança a produzir algo útil sob o ponto de vista social, dentro de suas possibilidades” (Mazzotta, 1987, p. 70).

Além deste objetivo geral, são estabelecidos objetivos específicos sobre as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora. Na área afetiva destacam-se: treinar funções intelectuais, adquirir vocabulário básico e realizar aprendizagem sistemática, dentro do possível, para atender interesses, necessidades e possibilidades. Na área afetiva, discorre-se: tornar a criança mais útil, a fim de diminuir suas carências afetivas, formar hábitos de autossuficiência e reconhecer suas limitações. Por último, do ponto de vista psicomotor, traçam-se os objetivos de: adquirir a organização de esquema corporal, desenvolver estruturação temporal e equilíbrio, desenvolver senso de responsabilidade coletiva e reeducação motora (Mazzotta, 1986, p. 70).

Estes objetivos não se restringiram apenas aos documentos relacionados às instituições privado-assistenciais, pois em 1979 o CENESP elaborou uma “Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis” composta por quatro volumes, representando assim uma posição oficial a nível federal sobre os aspectos básicos do currículo para este público. Como forma de escolarização, foi considerada apenas o regime seriado, o tempo de duração desta escolarização e o desempenho esperado pelo estudante.

Uma perspectiva educacional presente ainda hoje nos documentos relacionados à Educação Especial refere-se ao Currículo Funcional Natural (CFN) que, segundo Suplino (2005) ganhou este nome apenas na década de 1990, sendo antes denominado apenas de Currículo Funcional. Segundo Suplino (2005), Judith Le Blanc afirmou na década de 1970 que esta nomenclatura para o currículo serve para explicitar que seu objetivo é desenvolver habilidades funcionais que sejam úteis para o indivíduo em seu ambiente.

Em linhas gerais, além de aumentar as respostas adaptativas da criança, a aplicação deste currículo deveria diminuir os comportamentos que as tornassem menos integradas ao meio, com vistas a tornar o aluno mais independente e produtivo. Portanto, a ênfase nas habilidades funcionais (das mais básicas, como comer, tomar banho, escovar os dentes, amarrar os sapatos, etc. denominadas de Atividades de Vida Diária até as acadêmicas, como ler e escrever) seriam necessárias para uma vida mais exitosa (Suplino, 2005, p. 35).

O aspecto denominado “natural” neste currículo diz respeito ao ato de ensinar, isto é, as situações de ensino, o material selecionado e os procedimentos utilizados devem corresponder à idade do sujeito que aprende. Os princípios norteadores do CFN resumem-se da seguinte forma: a pessoa como centro do processo; ênfase e concentração nas habilidades que a pessoa apresenta; todos são capazes de aprender e participação ativa das famílias no processo de aprendizagem.

Para autores como Garcia (2006), Batista e Mantoan (2007), a implementação de um currículo funcional como ação própria das escolas especializadas, empobrece os conteúdos escolares e minimiza aprendizagens acadêmicas. Em suma, ao se adotar o CFN como currículo de referência, o direito ao acesso à conteúdos científicos, culturais e artísticos no contexto escolar, estará sendo negado.

Dando um salto no tempo, considerando as políticas e diretrizes vigentes para a escola comum e escola especializada nos dias atuais, esta perspectiva de currículo ainda está presente nos documentos, concomitantemente a uma orientação de que o currículo a ser trabalhado deve ser o mesmo desenvolvido nas diretrizes nacionais para as diversas etapas da educação básica. Isso evidencia uma contradição entre duas concepções de educação especializada distintas: uma que valoriza uma funcionalidade imediata dos sujeitos com deficiência, e outra que considera os conteúdos escolares, alinhado às diretrizes nacionais para a educação básica.

No artigo 26 da LDB 9.394/96, está clara a normativa de que os educandos do ensino básico devem ter acesso a um currículo comum, apontando para uma parte diversificada que complemente tal currículo. Tal artigo aponta:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Contudo, na sessão destinada à Educação Especial, capítulo 5, artigo 59, orienta-se que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (Brasil, 2023, p. 43).

Considera-se que tal organização assume caráter complementar ou suplementar, mas não substitutivo ao currículo comum. Conforme já mencionado, no documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica divulgado em 2001, aponta-se que o currículo a ser desenvolvido é o mesmo para as diferentes etapas da Educação Básica. Este documento ainda aponta que:

O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva (Brasil, 2001, p. 57).

Contraditoriamente, tal documento também aponta que, em casos muito singulares em que o educando não possa se beneficiar do currículo da base nacional comum, o currículo funcional deve ser proporcionado para o atendimento das necessidades práticas da vida (Idem, p. 57).

É oportuno considerar que, corroborando com a ideia de Mazzotta (1993):

[...] o professor de educação especial não constitui uma duplicação do psicólogo, do oftalmologista, do fonoaudiólogo, do fisioterapeuta, do terapeuta ocupacional, do psiquiatra, do foniatra ou de outros profissionais médicos, paramédicos ou 'para-educacionais'. É um professor que deve ensinar o mesmo que ensinou ou continua a ensinar aos alunos "normais" desde os hábitos mais elementares e as habilidades de ler, escrever e contar, até as Ciências, os Estudos Sociais, a Educação Física etc. O trabalho que lhe compete, segundo a prescrição legal, reveste-se de um nítido e exclusivo sentido pedagógico" (Mazzotta, 1993, p 2).

Fato inegável em se tratando de pessoas com deficiência que apresentam a necessidade de atendimentos intensivos e generalizados na área da saúde é que o direito ao acesso a estes atendimentos seja garantido. Portanto, como Bueno (2011, p. 34) aponta, faz parte das necessidades de cegos o desenvolvimento de sua mobilidade e independência pessoal, bem como para pessoas com paralisia cerebral a minimização de suas sequelas motoras, dentre outros exemplos possíveis. Entretanto, estas necessidades devem ser preenchidas e ofertadas por processos de reabilitação que são do campo da Saúde.

Por isso, assertivamente como nos aponta Bueno (2011).

O que ocorre, especialmente em nosso país, são duas distorções. A primeira refere-se à baixa qualidade dos serviços de saúde oferecidos à maior parte da população: na medida em que os cuidados muito mais rudimentares que os necessários à criança [...] com deficiência, ou com necessidades educacionais especiais não são oferecidos à população em geral, a educação especial passa a abarcar-los como se fossem de sua alçada. A segunda, e mais importante: como o núcleo da atuação da educação especial reside nas *dificuldades específicas geradas pela excepcionalidade*, as “*atividades pedagógicas especiais*” para cada tipo de deficiência ou necessidade educacional especial assumem a primazia em relação ao trabalho do professor, em detrimento do conteúdo escolar (Bueno, 2011, p. 12).

Assim sendo, a escolarização de pessoas com deficiência das camadas sociais mais baixas está historicamente, sobretudo aqui no Brasil, intimamente relacionada à um *enfoque clínico*, expresso sobretudo por um Currículo Funcional, na tentativa de abarcar, em um mesmo fazer, o papel de educação e reabilitação. Garcia e Michels (2018) consideram que, com grande influência da psicologia comportamental e da herança do modelo clínico na abordagem pedagógica, reitera-se uma abordagem individualizada de educação de sujeitos com deficiência.

Portanto, cabe uma problematização sobre o papel do professor de Educação Física no espaço das Escolas Especializadas, considerando que a Educação Física é um componente curricular que tem como objeto de ensino a Cultura Corporal. Parece-nos oportuno também considerar que as perspectivas do trato da Educação Física através da Psicomotricidade – como veremos a seguir – relaciona-se com uma perspectiva curricular baseada no Currículo Funcional Natural.

3.1.2 O enfoque clínico nas Escolas Especializadas e sua relação com a Educação Física

Considera-se que a década de 1970 também foi um marco importante para a Educação Física Escolar. Conforme apontado por Darido e Neto (2008), a Psicomotricidade foi o primeiro movimento mais articulado de ruptura com o modelo esportivista que, de acordo com Soares (1996), constituía a hegemonia do conteúdo de ensino da Educação Física nas escolas a partir de 1940.

Para Soares (1996), este momento de ruptura apresenta-se como rico e contraditório, pois a Educação Física perde sua especificidade do ensino dos esportes e começa a servir de suporte para outras tarefas da escola, sendo um meio para outros objetivos educacionais, compreendidos como de maior relevância. A Educação Física era apenas “um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências” (Soares, 1996, p. 9). Assim, a preocupação do professor de Educação Física passa a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica (Darido e Neto, 2008), mas para um fim externo à própria área.

Curiosamente, a proposta de educação psicomotora possui estreita relação com a Educação Especial no Brasil, consequência de uma ampla relação entre educação e reabilitação nestes espaços. A abordagem pedagógica da psicomotricidade foi, segundo Darido e Neto (2008), divulgada inicialmente em programas de escolas especializadas para educandos com deficiência física e mental.

A grande influência de tal abordagem no Brasil se dá pelos estudos da Psicocinética, empreendidos pelo francês Jean Le Bouch, bem como outros autores como Ajuriaguerra, Piaget, Vayer, Wallon e Winnicott. Para Le Bouch (1986), a educação psicomotora tem duas finalidades principais: garantir o desenvolvimento funcional, considerando as capacidades da criança para promover sua eficiência, e ajudar na sua expansão e equilíbrio por meio da interação com o ambiente humano.

Em extensa obra dedicada ao desenvolvimento psicomotor e aprendizagem, epistemologia da psicomotricidade e sua relação com a educação especial, destaca-se também a contribuição de Vítor da Fonseca, estudioso português muito influente nos estudos e na reflexão sobre a educação especial em contexto brasileiro. Nas palavras deste autor, “a psicomotricidade pode ser definida como campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade” (Fonseca, 2008, p. 9).

Dentro da abordagem da psicomotricidade, os principais aspectos a serem desenvolvidos ou estimulados são aqueles que integram processos mentais e atividades motoras. De tais aspectos, destacam-se: a coordenação motora, o equilíbrio, a lateralidade, a noção espacial, noção temporal, o tônus muscular, esquema corporal, motricidade fina e grossa, orientação espacial e a percepção sensorial (Santos, 2013).

Em última análise nota-se que, dentro desta abordagem, não há um conteúdo escolar a ser desenvolvido. Conforme apontado no início deste tópico, a Psicomotricidade nas Escolas Especializadas parece ainda assumir um lugar acessório para o desenvolvimento de outras áreas, tal qual aconteceu na escola comum. Pode-se afirmar, assim, que há uma grande aproximação da perspectiva do CFN com a Psicomotricidade.

É importante salientar que a Educação Física, nas LDBN nº 4.024/1961 e nº 5.692/71 assumia o caráter de atividade, o que remete à ideia de era uma área que não se configurava como um campo de conhecimento dotado de saber próprio (Impolcetto e Darido, 2020, p. 16).

Todavia, fruto de intensos debates acadêmicos dentro da área e do estabelecimento do chamado movimento renovador da Educação Física, com a LDB nº 9.394/96 a Educação Física deixa de ser mera atividade e passa a ser componente curricular, dotada de conhecimentos próprios (assim como outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática) e obrigatória no Ensino Básico. Tal movimento que rompeu com o modelo tradicional, mecanicista e esportivista vigente até os anos 1980, trouxe um olhar mais amplo e crítico sobre a Educação Física Escolar, conforme destacam autores como Soares *et al* (1992), Bratch (1992), Freire (1989), Kunz (1994) e Tubino (1985).

Entretanto, apesar dos grandes avanços e melhor delimitação da área de atuação pedagógica da Educação Física Escolar, com o ensino dos elementos da Cultura Corporal que começaram a ganhar contornos mais claros a partir da década de 1990, o trato deste componente curricular no âmbito das escolas especializadas parece estar ainda arraigado nas práticas psicomotoras, em maior ou menor grau. Para melhor explicitação desta questão, veremos a seguir análise empreendida nos documentos oficiais de algumas instituições de ensino especial do Brasil, que historicamente tiveram grande influência na formulação de políticas para o público da Educação Especial.

Em consonância com o já explicitado panorama da Educação Especial apresentado no capítulo I, historicamente as instituições Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e as Associações Pestalozzi – que se organizaram para o

atendimento às deficiências de ordem cognitiva e intelectual, mas que também atendem à deficiências múltiplas atualmente – influenciaram órgãos oficiais, como o já extinto CENESP e as Secretarias específicas da Educação Especial subsequentes. Desta forma, também a análise dos documentos oficiais atuais a nível federal e local dessas instituições desvela caminhos ainda trilhados pela Educação Física para o público das Escolas Especializadas.

3.2 A proposta de Educação e Educação Física nas Associações Pestalozzi

A Federação Nacional das Associações Pestalozzi como movimento organizado surge no ano de 1970 – embora a primeira unidade tenha surgido em Canoas, no ano de 1926 –, em 28 de agosto e, desde então, faz-se presente em ações e atividades realizadas no país, com fins a beneficiar a vida de pessoas com deficiência (FENAPESTALLOZZI, 2010, p. 3). De acordo com dados atualizados em 2022 (Jornal Estado de Goiás, 2022), as Associações Pestalozzi possuem um total de 235 unidades em todo o território nacional, o que demonstra força na sua constituição como locus de suporte de assistência social, clínica e serviço educacional (incluindo aqui a escolarização) de pessoas com deficiência.

3.2.1 Análise das Diretrizes de atuação nas unidades Pestalozzi: Educação (2010)

Partindo da perspectiva da Política Nacional da Educação Inclusiva, foi produzido o documento nacional intitulado Diretrizes de Atuação das Unidades Pestalozzi: Educação (2010), o qual dá ampla ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento do Ensino Comum. Tais diretrizes apontam que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento

educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (FENAPESTALLOZZI, 2010, p. 7).

No documento não está explícita a perspectiva de escolarização, tal qual acontece em relação ao AEE. Entretanto, no item de apresentação da organização das etapas e modalidades de ensino, especificamente no item sobre o Ensino Fundamental, o termo e a estrutura utilizadas são os da escolarização. Dessa forma, são divididos dois períodos de ensino: o primeiro referente à escolarização de estudantes de seis a quatorze anos de idade e o segundo referente à escolarização para estudantes com idade superior a 14 anos.

O documento indica que a unidade vinculada à Associação Pestalozzi atenda às diretrizes sugeridas pelos Municípios ou Estados – haja vista o estabelecimento de convênio entre as unidades filantrópicas e as secretarias estaduais e municipais de educação –, entretanto existem objetivos gerais e específicos explicitados no documento, para o processo de escolarização. O objetivo geral apresenta-se da seguinte maneira:

Promover a formação integral do aluno por meio de sua escolarização, bem como a aplicação de conteúdos funcionais de acordo com as suas necessidades e peculiaridades, desenvolvendo habilidades e competências que contribuam para a sua autonomia no sentido de pensar, raciocinar e resolver situações problemas do cotidiano, promovendo sua cidadania e inclusão social (FENAPESTALLOZZI, 2010, p. 17).

Para o alcance dos objetivos propostos, sugere-se como estratégia um trabalho didático-pedagógico com embasamento nas diretrizes curriculares nacionais e ajuste das necessidades do aluno com deficiência, “utilizando um currículo funcional sempre que necessário” (*Idem*, p. 17).

Claramente o documento cita que devem ser observadas e consideradas as habilidades sociais, práticas e intelectuais e também a base curricular comum expressa pelos: Códigos e Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências da Natureza (Ciências e Matemática); bem como os Temas Transversais. Todavia, aspectos como desenvolver

atividades de vida prática diária, desenvolver habilidades de comunicação verbal e não-verbal, desenvolver bases conceituais de consciência de si mesmo etc. são marcados nos objetivos específicos sugeridos pelo documento. Nota-se que as Diretrizes de Atuação das Unidades Pestalozzi não estabelecem objetivos e nem caminhos especificamente para cada componente da base curricular comum, apenas os apresentando como algo a ser considerado.

3.2.2 Análise do Projeto Político Pedagógico de uma unidade da Associação Pestalozzi

Já no Projeto Político Pedagógico de uma unidade educacional da Associação Pestalozzi, correspondente ao biênio 2023-2024, os direcionamentos para o processo de escolarização das crianças se encontram mais desenvolvidos, em comparação ao documento anteriormente analisado. Nesta instituição – que faz parte da rede de convênios entre instituições especializadas e Secretaria Municipal de Educação, a qual oferece os profissionais da educação – a escolarização abrange Educação Infantil (6 meses a 6 anos e 11 meses) e Ensino Fundamental (7 a 14 anos). Os educandos são encaminhados pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's) mediante parecer da Equipe Multidisciplinar para escolarização, em casos de crianças que não obtiveram êxito na inserção da escola comum, mas a demanda espontânea também é recebida pela unidade.

Na concepção de currículo apresentada no PPP é mencionada a proposta curricular para escolas comuns, presente na Proposta Político Pedagógica da RME a qual enfatiza a apropriação dos conhecimentos visando a formação integral da criança. É mencionado também o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DCGO-Ampliado) – que tem como referência a Base Nacional Curricular Comum, homologada em 2017 – no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades das crianças e seus modos próprios de agir. Contudo, para o cumprimento das proposições feitas pelos documentos supracitados, sugere-se que:

[...] são necessários adaptações curriculares que deverão ir ao encontro de um **currículo funcional natural**, buscando atingir uma programação que desenvolva habilidades importantes, para que os educandos possam agir da melhor forma no seu ambiente diário, tornando-os mais independentes, produtivos e aceitos socialmente (PPP, 2023, p. 30, grifo nosso).

É apresentado também que o currículo escolar muitas vezes não atende estudantes com necessidades educativas especiais, portanto, o currículo funcional natural busca suprir essas necessidades, promovendo a independência e dignidade dos estudantes dentro de seu contexto social. Há um caráter substitutivo e altamente individualizado nesta perspectiva.

No que tange a área da Educação Física, nota-se no documento duas perspectivas conflitantes: a primeira considera brevemente que um dos seus objetivos no Ensino Especializado é o de desenvolver a consciência corporal, conhecer, vivenciar e experimentar a Cultura Corporal (PPP, 2023, p. 60); a segunda considera que Psicomotricidade e Atividade Aquática são as duas subáreas da Educação Física. Estas duas últimas possuem tópicos próprios dentro do PPP para melhor apresentação de suas propostas.

Afirma-se no documento que no “campo da educação física estão as atividades aquáticas, Cultura Corporal e psicomotricidade, com atendimentos em pequenos grupos ou individualizados” (PPP, 2023, p. 61). Nota-se que há a utilização das Atividades Aquáticas como uma prática da Educação Física, na qual é considerado apenas o espaço onde as aulas acontecem, enquanto a Psicomotricidade e a Cultura Corporal, os quais ocupam campos epistemológicos distintos, estão sendo utilizados no mesmo documento.

O termo Cultura Corporal aparece no documento em 8 (oito) menções, de maneira genérica e não-sistematizada. Isto é, não há um desenvolvimento do conceito e desta abordagem da Educação Física no processo de escolarização apresentado no documento. Já o termo Psicomotricidade encontra-se muito mais desenvolvida em todo o documento, aparecendo em 26 (vinte e seis) menções, além de estar estruturado conceitualmente com um objetivo geral e 13 (treze) objetivos específicos. A abordagem da psicomotricidade é defendida no documento analisado ao afirmar-se que:

[...] pensar em estimulação psicomotora significa a possibilidade que se oferece ao educando de criar elementos facilitadores para sua apreensão dos

processos pedagógicos, ou seja, utilizando-se das experiências motoras intencionais, este educando explora, percebe, cria, brinca, relaciona-se, imagina, planeja e sente (PPP, 2023, p. 73).

A respeito das Atividades Aquáticas, são feitas 18 (dezoito) menções no documento, e ele também possui um tópico próprio um objetivo geral e 12 (doze) objetivos específicos. É apresentado que estas Atividades contribuem, junto com outras atividades pedagógicas, para a modificação de comportamentos afetivos/sociais, comunicacionais e psicomotores (PPP, 2023, p. 75). O trecho a seguir expressa qual o papel desempenhado por esta atividade no contexto escolar:

Entende-se que a prática corporal da natação permitirá ao educando a ambientação, o deslocamento no meio líquido, associando, quando possível, a respiração e movimento de braços e pernas. As atividades aquáticas em meio aquecido reduzem a tensão muscular induzindo ao relaxamento, havendo assim, uma consequente melhora na movimentação articular. Além de facilitar o processo de adaptação ao meio aquático, pois a criança não sentirá desconforto devido à temperatura da água (PPP, 2023, p. 76).

No documento analisado, os objetivos gerais e específicos, bem como os recursos metodológicos e materiais para a efetivação das propostas da Psicomotricidade e da Atividade Aquática estão bem desenvolvidos e fundamentados teoricamente, ao mesmo tempo em que há uma menção genérica sobre a Cultura Corporal, com a citação dos objetivos de aprendizagem apresentados para área de Educação Física no DCGO-Ampliado. Vale ressaltar que a área de Educação Física compõe um tópico referente aos atendimentos em comum entre AEE e Ensino Especializado, ou seja, a mesma orientação que é dada à abordagem da Educação Física no processo complementar à escolarização (AEE) é aplicada também ao processo de escolarização (EE).

Pode-se afirmar que, os documentos institucionais analisados apontam para a compreensão de que a Educação Física não possui características educativas e pedagógicas próprias, e assume um caráter acessório no desenvolvimento de outras finalidades educativas, expresso por uma abordagem clínica com o trato de sua prática. Desta forma, a perspectiva da Psicomotricidade aliada ao Currículo Funcional Natural apresenta-se como perspectiva hegemônica no documento analisado.

3.3 A proposta de Educação Física organizada pela FENAPAES

Em relação às Associações Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) possuem inquestionável expressividade e presença em território nacional. Estima-se atualmente um total de 2.255 unidades espalhadas em todo o território nacional, o que é expresso em sua estrutura organizacional, elaboração de documentos e impacto nas políticas públicas para o público da Educação Especial.

Ao empreender leitura e análise dos documentos referentes à APAE, foi identificado que esta instituição possui, a nível nacional e estadual vários documentos elaborados e desenvolvidos referentes à área educacional. Há também um documento de âmbito nacional específico para a área de Educação Física, o que pode demonstrar um avanço na compreensão deste componente curricular, com um conteúdo próprio, apresentado de forma mais elaborada. Portanto, serão apresentados brevemente três documentos: Documento Norteador – Educação e Ação Pedagógica (2017); Educação Física, Desporto e Lazer – Proposta Orientadora das Ações (2001); e Escola da Educação Básica na Modalidade Educação Especial – A escolarização nas APAEs do Estado de Goiás (2020). Embora não seja objeto de análise deste trabalho, cabe mencionar que este último documento foi tomado como referência e norteia as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022), no âmbito das Escolas Especializadas do estado.

Observou-se que uma das características das propostas da FENAPAES é que, diferente do caso dos documentos das Associações Pestalozzi, são reconhecidos os limites do enfoque clínico nas práticas pedagógicas, embora ainda a sua superação não tenha se efetivado de maneira suficiente.

3.3.1 Análise do Documento Norteador – Educação e Ação Pedagógica

Segundo o Documento Norteador – Educação e Ação Pedagógica (2017), as escolas especializadas da rede APAE vêm atualizando suas propostas no modelo

educacional, de maneira a se afastar dos modelos anteriormente de natureza clínica das instituições especializadas (FENAPAES, 2017, p. 35). Assim:

Reconhecemos avanços na organização dessas escolas, ao romperem com o tradicionalismo com que foram criadas e do momento histórico da primeira metade do século XX, quando muitas surgiram. Diferentemente da época em que tudo começou hoje se defende uma organização com perspectivas educacionais, conforme orientam as normativas vigentes, priorizando-se a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência, com orientações para que seja superada a visão clínico/ assistencialista na educação das pessoas com deficiência (FENAPAES, 2017, p. 38).

Desta forma, há uma orientação no documento referente à escolarização por Ciclos ou por Grupos Não Seriados, e uma contundente crítica ao modelo de seriação, aplicado ao contexto de escola comum e especial. Sobre a organização curricular, destaca-se a “diferenciação do processo de ensino-aprendizagem mediante a flexibilização e adaptações curriculares, conforme as necessidades educacionais comuns e especiais dos alunos [...] e a “Educação Física, Desporto e Lazer” (FENAPAES, 2017, p. 59).

Há um avanço na perspectiva de desenvolvimento humano apresentado no documento, ao considerar a concepção histórico-cultural de Vigostki e sua crítica à pedagogia terapêutica das escolas auxiliares (Vigotski, 1997, *apud* FENAPAES, 2017, p. 66) – a qual será melhor apresentada no capítulo 3 – , bem como uma constatação de que a pedagogia historicamente teve dificuldades de se afastar do modelo médico, no percurso da Educação Especial no Brasil. Destarte, há um claro distanciamento nas orientações deste documento nacional da APAE de uma perspectiva de currículo funcional – a qual não é citada no decorrer do documento, mas são feitas críticas aos currículos com pressupostos inatistas ou comportamentais – para a concepção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Este tem, como principal característica, a organização estratégica do ensino para estudantes com deficiência, com vistas ao seu desenvolvimento escolar, seja nas escolas especializadas, classes comuns ou AEE.

Portanto, a relevância destacada em relação ao PEI é o de:

[...] colaborar de maneira concreta para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, de forma contextualizada com os objetivos e com a proposta curricular que será desenvolvida para toda a turma, funcionada como mediação entre o professor e o estudante (FENAPAES, 2017, p. 69).

A *individualização* voltada para as necessidades específicas do estudante com deficiência, de acordo com a perspectiva apresentada no documento, não se trata de adaptar atividades pedagógicas isoladamente, segregando-o na sala de aula. Pelo contrário, consiste em implementar ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todo o grupo, considerando as especificidades dos sujeitos.

Merece destaque a concepção de acessibilidade curricular apresentada no documento, que se refere aos modos de diferenciar o currículo em relação a fatos, conceitos e habilidades; modo de apresentar as informações etc. Assim, “a premissa da diferenciação curricular é que uma lição será ensinada a um grupo diverso de estudantes” (UNESCO 2016, p. 87 *apud* FENAPAES 2017, p. 84). Assim, aponta-se para uma ruptura de compreensão das diferenças como déficit e de um ensino remediativo, o que gera uma pedagogia menos exigente e uma simplificação curricular, cujo foco principal seja a aquisição de funcionalidades práticas.

Por fim, no âmbito geral das concepções de Educação para pessoas com deficiência apresentadas no documento norteador da APAE, objetiva-se a ênfase na diversidade dos percursos dos aprendentes, dando destaque à atividade de organização do ensino e da aprendizagem, bem como a apropriação do currículo escolar adotado, afastando-se, assim de uma perspectiva que enfatiza uma estreita relação entre atendimento pedagógico e atendimento clínico.

3.3.2 Análise do documento Educação Física, Desporto e Lazer: Proposta Orientadora das Ações Educacionais

Observemos agora, como se dá a concepção apresentada acerca da Educação Física, em proposta orientadora construída pela FENAPAES no ano de 2001. Tal proposta foi construída anteriormente ao documento pedagógico supracitado e, não houve atualização da mesma, de maneira a compreendermos que, no âmbito da Educação Física Escolar, é esta proposta que está em vigência.

No documento Educação Física, Desporto e Lazer: proposta orientadora das ações educacionais (2001) são apresentadas a contextualização histórica da

Educação Física nas APAES do Brasil, com a abordagem dos marcos referenciais, bem como a evolução da oferta educacional para pessoas com deficiência e os aspectos constitucionais e legais. É também apresentada uma justificativa da proposta, com objetivos, conteúdos, eixos estruturantes e estrutura operacional, dividida em dois segmentos: Educação Física Escolar e Atividades de Desporto e Lazer.

Nos interessa aqui considerar o primeiro segmento, o qual é tratado no documento como um componente curricular norteado pela LDB 9.394/96 e que deve integrar a proposta pedagógica das escolas das APAEs. A estrutura organizacional do ensino nas instituições APAE acontece em três níveis, a saber: fase I, com Educação Física para a Educação Infantil (0 a 6 anos); fase II, com Educação Física na escolarização inicial (de 7 a 14 anos); e na terceira fase, Educação Física na Escolarização e Profissionalização (acima de 14 anos) (FENAPAES, 2001, p. 13).

Na organização do que deve ser trabalhado em cada uma das fases, nota-se:

Nível I – Estimulação motora:

- Desenvolvimento do sistema motor global por meio da estimulação das percepções motora, sensitiva e mental com experiências vividas do movimento global.
- Desenvolvimento dos movimentos fundamentais.

Nível II – Estimulação das Habilidades Básicas

- Melhoria da execução e aumento da capacidade de combinação dos movimentos fundamentais.
- Desenvolvimento de atividades lúdicas coletivas, visando à adoção de atitudes cooperativas e solidárias, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais.

Nível III – Estimulação Específica e Iniciação Desportiva

- Aprendizagem e desenvolvimento de habilidades específicas, visando à iniciação desportiva.
- Treinamento de habilidades esportivas específicas de forma lúdica, visando à identificação de habilidades e potencialidades para a participação em treinamentos e competições (FENAPAES, 2001, p. 13-14).

A própria organização em níveis de estimulação se aproxima da perspectiva da psicomotricidade, quando observamos as nomenclaturas utilizadas, a exemplo dos termos: sistema motor global, movimentos fundamentais etc. Destarte, fica evidente que a opção epistemológica para o trato com a Educação Física ainda se sustenta sobremaneira nos pilares da Psicomotricidade.

Há de se considerar que a proposta orientadora da Educação Física na APAE também considera outros aspectos para a formação dos estudantes, destacando a importância de reconhecer e valorizar as diferenças de desempenho, linguagem e expressividade decorrentes das diversidades culturais, sexuais e sociais (FENAPAES, 2017, p. 40). Ao citar os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCN's), concordando que este componente curricular deve ser contextualizado, relacionando as manifestações da Cultura Corporal com o ambiente e o contexto sociocultural dos estudantes (Idem, p. 32), abre-se espaço para a compreensão de que existem perspectivas diferentes contempladas no documento. Vale ressaltar que, atualmente a utilização dos PCN's está superada pela obrigatoriedade da utilização da Base Nacional Comum Curricular. Em que pesem as críticas que não conseguem dar conta dos limites deste trabalho, os sistemas estaduais e municipais de ensino vêm, desde 2017, adequando seus currículos à BNCC.

Entretanto, apesar de haver a menção da utilização dos PCN's, bem como o apontamento de que seja tarefa da Educação Física garantir o acesso dos estudantes às práticas de Cultura Corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las, bem como oferecer instrumentos para que eles sejam capazes de apreciá-las criticamente (FENAPAES, 2001, p. 32), o foco da proposta incide no desenvolvimento psicomotor dos estudantes.

Tal apontamento pode ser expresso nos aspectos a serem considerados no desenvolvimento da criança e os objetivos estabelecidos pelo documento orientador, desde a educação infantil até o ensino fundamental, no qual são privilegiados aspectos próprios da Psicomotricidade.

Os conteúdos da Educação Física nas Escolas das APAEs, segundo o documento, podem ser organizados em três blocos: Conhecimento Corporal; Esportes, Jogos e Ginásticas; e Atividades Rítmicas e Expressivas. Estes blocos parecem ter sido inspirados nos PCN's da Educação Física para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série), entretanto no documento foram ressignificados.

No primeiro bloco, os aspectos a serem desenvolvidos são as funções psicomotoras de esquema corporal, coordenação dinâmica geral, coordenação visomotora, motricidade fina, lateralidade equilíbrio, estruturação espaço-temporal, ritmo

e tónus postural. Tais funções psicomotoras estão embasadas teoricamente em autores como Le Boulch (1983; 1992), Costalt (*apud* Negrine, 1987), De Meur & Staes (1984), Hurtado (1991) e Aucouturier e Lapiere (1986). Já para os dois blocos subsequentes, sua organização considera os conceitos e procedimentos propostos pelos PCN's, e são apresentados em tópicos, considerando a compreensão de aspectos histórico-sociais relacionados aos jogos, esportes, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas, bem como suas vivências e compreensões técnicas (FENAPAES, 2011, p. 55-56).

Considerando as diretrizes institucionais em duas dimensões temporais: a da proposta pedagógica geral (2017) e a da proposta específica para a Educação Física, Desporto e Lazer (2001) nota-se que, apesar dos avanços apontados no Documento Norteador – Educação e Ação Pedagógica (FENAPAES, 2017), especialmente no que se refere ao esforço em romper com a tradição assistencialista e clínico-terapêutica que marcou historicamente as escolas especializadas, observa-se que essa ruptura não se efetiva completamente quando se analisa a proposta específica da Educação Física ainda vigente. O próprio documento de 2017 se alinha a princípios da Teoria Histórico-Cultural, ao valorizar a aprendizagem e o desenvolvimento humano a partir da mediação pedagógica e da organização intencional do ensino, como se nota na valorização do Plano Educacional Individualizado (PEI). Essa orientação vai ao encontro da crítica de Vigotski (1997) à pedagogia terapêutica e ao modelo médico centrado no déficit.

Entretanto, quando se observa o documento Educação Física, Desporto e Lazer: proposta orientadora das ações educacionais (FENAPAES, 2001), nota-se um descompasso entre a concepção geral da proposta educacional e a forma como a Educação Física é operacionalizada. A organização da área em fases com foco em "estimulação motora", "habilidades básicas" e "iniciação desportiva" evidencia uma centralidade da psicomotricidade como base epistemológica — como demonstram as referências aos autores Le Boulch, De Meur & Staes, Aucouturier e outros. Nessa perspectiva, o corpo é tratado predominantemente como instrumento funcional, com ênfase no desenvolvimento motor e na correção de déficits, o que alinha essa proposta mais a uma visão reabilitadora do que a uma perspectiva crítica e emancipadora da Educação Física.

Ainda que o documento de 2001 traga menções aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à Cultura Corporal, propondo conteúdos como jogos, esportes e atividades rítmicas, essa dimensão aparece secundária, diluída em meio à ênfase psicomotora. Tal abordagem reduz a potencialidade da Educação Física como componente curricular comprometido com a formação humana omnilateral, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), e a própria Teoria Histórico-Cultural, ao compreender o corpo como expressão da historicidade e da cultura, não como mero receptor de estímulos motores.

Portanto, o que se observa é uma tensão entre os avanços teóricos apresentados no Documento Norteador de 2017 e a manutenção de uma prática baseada em pressupostos da psicomotricidade no documento orientador da Educação Física de 2001. Essa defasagem revela a necessidade urgente de revisão da proposta específica da área, de modo a alinhá-la com os princípios de uma educação emancipadora e crítica, capaz de promover o acesso pleno à Cultura Corporal do movimento como direito dos estudantes com deficiência. Isso implica superar uma lógica tecnicista e individualizante e afirmar a Educação Física como um campo de produção de conhecimento e de humanização, comprometido com a formação para além da adaptação ou da funcionalidade.

3.3.3 Análise do documento Escola da Educação Básica na Modalidade Educação Especial - A Escolarização da Apae no Estado de Goiás

Em contexto local, no terceiro e último documento a ser aqui analisado, denominado Escola da Educação Básica na Modalidade Educação especial – A escolarização nas APAE do Estado de Goiás (2020), a concepção de currículo apresentada é a de que:

A estrutura do currículo da escola especial das APAEs fundamenta-se no documento da Base Comum Curricular Nacional (BNCC, 2017) que alicerça a proposta da Educação Infantil, e Educação Fundamental em 10 (dez) competências gerais, juntamente com o Documento Curricular de Goiás (2019) os quais visam a formação integral dos estudantes com deficiência intelectual e múltipla garantindo as aprendizagens essenciais definidas em cada etapa de Ensino Básico (FEAPAES-GO, 2020, p. 35).

Pode-se perceber que o documento de Goiás faz o apontamento da consideração de uma aproximação com o que atualmente tem sido compreendido como currículo comum da escola comum. Todavia, concomitantemente há também o apontamento para um currículo que norteie uma “aprendizagem significativa” contendo “atividades pedagógicas direcionadas, orientadas e contextualizadas” (idem, p. 35) admitindo-se, assim, o trabalho de um “currículo funcional”. Isto fica expresso da seguinte maneira:

O trabalho pedagógico realizado através do currículo funcional tem como objetivo ajustar e atender os estudantes com Deficiência Intelectual e Múltipla e desenvolver conceitos os quais poderão permitir melhor compreensão do meio que ele está inserido e, caso seja necessário, deve ser complementado com atendimentos multiprofissionais (FEAPAES-GO, 2020, p. 42).

É importante considerar a maneira como é proposta a organização do Ensino Fundamental no modelo Apae de Escola Especializada neste documento. O Ensino Fundamental é organizado em duas fases, sendo a primeira destinada a aos estudantes de 7 a 14 anos: o período inicial da primeira fase tem duração de quatro anos, e é nesta fase que fica explícita a consideração do currículo funcional; já o período final apresenta duração de três anos e, além da utilização de um plano curricular baseado no DC-GO, também propõe atividades de vida prática diária com o nível maior de independência por parte dos estudantes (FEAPAES-GO, 2020, p. 85).

A segunda fase do Ensino Fundamental se destina a estudantes acima de 14 anos e é composto pelo Programa de Aprendizagem Avançado e Conclusivo e têm duração de 6 anos (FEAPAES-GO, 2020, p. 41). Há também o Programa Pedagógico Específico que se destina a estudantes que: necessitam de níveis de apoios extensivos e generalizados; apesar de virem do programa de escolarização especial, não apresentam perfil para frequentarem o programa Avançado e Conclusivo, devido ao seu comprometimento; e estudantes transferidos de outras instituições especiais, vindos da comunidade sem escolarização anterior e sem perfil para frequentar a EEJA (Educação Especial para Jovens e Adultos) (idem, p. 192).

Conforme consta no Plano Curricular da Educação Física proposto no documento Escola da Educação Básica na Modalidade Educação especial – A escolarização nas APAE do Estado de Goiás (2020), a organização dos conteúdos de

Educação Física apresenta-se como outro problema, para além das questões relacionadas à perspectiva clínico-pedagógica do trabalho com a Educação Física nas Escolas Especializadas, e que apareceram nos documentos anteriores.

Nota-se, tanto as Unidades Temáticas quanto as Habilidades (nomenclaturas estas que constam na Base Nacional Comum Curricular) a serem desenvolvidas ao longo do processo do Ensino Fundamental até a segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos, isto é, em toda a escolarização (excetuando-se as diretrizes para a Educação Infantil) organizada para o público das escolas são exatamente as mesmas. Além disso, o documento nacional específico da Educação Física - o qual foi analisado anteriormente – sequer é citado na formulação do presente documento.

Pode-se então, assim, questionar se não está acontecendo um empobrecimento curricular na área de Educação Física ao se restringir o conceito de “currículo adaptado” às mesmas manifestações da Cultura Corporal a serem ensinadas ao longo da escolarização, desconsiderando assim, a possibilidade de aprofundamento nestas práticas ou mesmo conhecimento e vivência de outras.

É possível notar que o documento aqui apresentado, embora ainda faça menção a um currículo funcional, se afasta consideravelmente da perspectiva clínica de educação nas escolas especializadas como orientação oficial. Pode-se compreender que, apesar do empobrecimento de conteúdo – como foi acima exposto –, a escolha metodológica do ensino da Educação Física ficará a critério do professor que estará lecionando nestes espaços, desde que sejam garantidos os conteúdos escolares selecionados.

Por fim, a análise das propostas de Educação e Educação Física nas Associações Pestalozzi e nas APAEs revela um panorama das diretrizes e práticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência intelectual, múltipla e com transtornos globais do desenvolvimento, atendidas em instituições especializadas no Brasil. Pela perspectiva dos documentos da Associação Pestalozzi, a ênfase no desenvolvimento de habilidades funcionais dos estudantes é uma característica marcante, e a Educação Física recebe tratamento genérico, privilegiando a psicomotricidade como ferramenta para o alcance de outros objetivos pedagógicos, externos ao componente curricular.

Por outro lado, a APAE, com uma presença mais ampla e documento específico para a Educação Física, propõe um desenvolvimento mais estruturado deste componente curricular, integrando-o ao currículo escolar desde a educação infantil até a profissionalização.

Apresenta-se a necessidade de superar modelos clínicos e também garantir um currículo que contemple a diversidade e especificidade dos estudantes, bem como dos elementos da Cultura Corporal que podem ser abordados. No entanto, o objetivo deste trabalho é justamente analisar criticamente estas propostas, especialmente na integração e valorização da Educação Física como componente curricular essencial para o desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência, com vistas a elaboração de uma proposta de trabalho com os elementos da Cultura Corporal para o público da Educação Especial.

Portanto, corroborando com a perspectiva de Mazzotta (1993, p. 18), para definir claramente seus objetivos e os meios adequados para uma ação transformadora coerente com a promoção humana, a educação escolar deve ser caracterizada como uma atividade teórico-prática. Assim, objetiva-se no próximo capítulo um aprofundamento teórico na perspectiva da Defectologia de Vigostki e sua aproximação com a Teoria Histórico-Cultural para auxiliar em reflexões sobre a organização do trabalho da Educação Física com o público da Educação Especial.

4 DEFECTOLOGIA E APROXIMAÇÕES COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CATEGORIAS INTRODUTÓRIAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos básicos da Defectologia soviética e suas aproximações com a Teoria Histórico-Cultural, evidenciando como o desenvolvimento das crianças com deficiência é enriquecido e potencializado por meio das interações sociais e da mediação cultural. A partir das contribuições de Vigotski, discute-se a superação de concepções reducionistas que vinculam a deficiência exclusivamente a fatores biológicos, destacando as categorias de análise: Natureza Social da Deficiência, Compensação, o Coletivo como fator de desenvolvimento da criança e a Crítica às Escolas Auxiliares.

4.1 Breves considerações acerca da Defectologia de Vigotski e o desenvolvimento humano: principais conceitos

Segundo Berechtein Netto e Leal (2013), o surgimento do termo *defektologija* se deu em 1912, pelas mãos do psiquiatra russo Vsevolod Petrovich Kashchenko. Embora a Defectologia como campo de estudos que trata sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência – seja de natureza sensorial, física ou intelectual – já estivesse consolidado antes das contribuições de Lev Vigotski, tais estudos eram marcados por uma abordagem predominantemente inatista (Rupel, Hansel e Ribeiro, 2021).

Influenciados por correntes positivistas e pelas determinações biológicas ao longo do século XIX e início do século XX, esses estudos focavam na classificação puramente quantitativa das crianças com deficiência, valendo-se de testes psicométricos e escalas que abarcavam aspectos anatômicos e fisiológicos de maneira determinista, desconsiderando as potencialidades que as crianças pudessem

apresentar. Embora algumas iniciativas educacionais tenham surgido nesse período, elas ainda estavam arraigadas num profundo sentimento de caridade que vinha tomando a sociedade russa (Berechtein Netto e Leal, 2013, p. 75) e estavam fundamentadas na ideia de que as dificuldades dos sujeitos eram determinadas exclusivamente por fatores orgânicos, sem considerar o papel do ambiente e das interações sociais em seu desenvolvimento.

Foi partido da crítica a esta perspectiva quantitativa de se avaliar as deficiências que Vigotski propôs uma nova perspectiva, enfatizando a importância do meio sociocultural e das possibilidades de compensação no desenvolvimento de pessoas com deficiência. Destarte, a Defectologia vigostkiana surgiu na União Soviética durante um período de grandes transformações sociais, políticas e ideológicas, que afetaram diretamente as abordagens educacionais e psicológicas. De acordo com a nota dos tradutores da edição brasileira do tomo V (Vigotski, 2022, p. 13) “Vigotski realizou seus estudos em um momento histórico específico, para atender a necessidades também específicas da Revolução Russa”. Ressalta-se que Vigotski, como parte de um movimento intelectual no contexto pós-revolução de 1917 na União Soviética, desenvolveu a Defectologia em consonância com as ideias da psicologia soviética, que eram influenciadas pela teoria marxista e pelo materialismo histórico-dialético.

Após a Revolução de 1917, a União Soviética implementou um projeto de transformação radical na sociedade, e a educação passou a ser vista como um pilar fundamental para a construção do novo Estado socialista. No entanto, a Revolução também trouxe desafios significativos para o tratamento de questões relativas às pessoas com deficiência, um tema pouco abordado até então como um problema da educação social (Kozulin, 1990).

No Brasil, a publicação da tradução para o português dos textos de Vigotski na área da Defectologia é recente. Os textos que compõem os livros Problemas da Defectologia (Vigotski, 2021) e as Obras Completas Tomo V - Fundamentos de Defectologia (Vigotski, 2022 – Tradução da versão cubana) são as obras publicadas até o momento. Entretanto, também existem trabalhos acadêmicos em diversas áreas que se valeram das traduções do espanhol e de iniciativas pontuais, como a

publicação de um artigo inédito no ano de 2011, sob o título de A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (Vigostki, 2011).

Este fato influencia no pouco conhecimento, no meio acadêmico da Educação Física, dos estudos vigotskianos em relação à deficiência, muito embora autoras e autores da área da psicologia e psicopedagogia já se debrucem sobre a temática, a partir das traduções em espanhol (Padilha, 2000; Sales, Oliveira e Marques, 2011; Dias, Castro e Oliveira, 2021).

Conforme apresentam Prestes e Tunes (2021, p. 20) no capítulo introdutório da obra Problemas da Defectologia, o interesse do autor em estudar o desenvolvimento da criança normal e anormal [*sic*] esteve presente desde os primórdios de sua atividade no campo da educação. Para as autoras os estudos de Vigotski sobre a defectologia “não têm a mesma repercussão dos que tratam da psicologia do desenvolvimento, de um modo geral e em referência ao homem comum com um biótipo considerado normal” (p. 22). Entretanto, a compreensão de que o desenvolvimento de processos atípicos é fundamental para a elucidação dos processos típicos, constitui um princípio central que permeia todos os estudos de Vigotski sobre a Defectologia e, em última análise empreendida pelas autoras, esta ciência tornou-se fio condutor da Teoria Histórico-Cultural (Prestes e Tunes, 2021, p. 17).

Pode-se dizer que a produção de Vigotski sobre Defectologia antecede, em certa medida, a formulação mais consolidada da Teoria Histórico-Cultural, embora ambas as linhas de investigação tenham se desenvolvido de forma inter-relacionada ao longo de sua trajetória. Desde meados da década de 1920, Vigotski esteve envolvido em estudos sobre crianças com deficiência, atuando em instituições especializadas e refletindo sobre os processos de desenvolvimento desses sujeitos em contextos educacionais (VIGOTSKI, 2022). No entanto, foi a partir do final da década de 1920 e início dos anos 1930 que ele consolidou a Teoria Histórico-Cultural, que passou a fundamentar suas concepções sobre a Defectologia (Gindis, 2003).

Assim, pode-se afirmar que seus estudos defectológicos precederam a formulação sistemática da Teoria Histórico-Cultural, mas foram sendo progressivamente reformulados à luz dessa perspectiva. Como destaca Prestes

(2010), a Defectologia vigotskiana não deve ser compreendida como um campo isolado, mas como um espaço privilegiado no qual Vigotski aplicou e aprofundou seus conceitos acerca do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem mediados pela cultura e pela interação social. Dessa forma, sua abordagem acerca da deficiência não se restringiu a um viés clínico, mas se estruturou como uma vertente da Teoria Histórico-Cultural, ampliando sua compreensão sobre as bases do desenvolvimento humano.

Ressalta-se que sua teoria não se baseia na falta ou na deficiência como algo insuperável, mas sim no potencial de desenvolvimento dos sujeitos dentro de um contexto social e cultural. Para Vigotski e a Teoria Histórico Cultural, o desenvolvimento humano ultrapassa o desenvolvimento meramente biológico e é mediado por fatores como a interação social, a linguagem e a cultura. Com a deficiência, esta compreensão se faz ainda mais necessária, de maneira que ela não pode ser compreendida apenas a partir das limitações biológicas.

Dessa forma, diferentemente das abordagens organicistas ou médico-clínicas predominantes em sua época, Vigotski concebe a deficiência como um fenômeno social e cultural, cujo impacto não está restrito às limitações biológicas, mas é também moldado pelo contexto e pelas interações sociais da criança. Portanto, “assim como para a medicina contemporânea o importante não é a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto não é a insuficiência em si, mas *a criança acometida por ela*” (Vigotski, 2021, p. 153, grifo nosso).

Logo, seu trabalho desloca o foco da deficiência como um déficit intrínseco para uma perspectiva que enfatiza o papel das relações sociais no desenvolvimento humano (Vigotski, 2021), propondo uma compreensão dinâmica do desenvolvimento, em que os sujeitos com deficiência constroem suas capacidades por meio da mediação social e da “compensação social, que é o modo de realização de uma singularidade concreta” (Prestes e Tunes, 2021, p. 22).

O autor propôs uma visão revolucionária para a abordagem da deficiência, contrariando a concepção tradicional que tratava as deficiências como falhas irreparáveis do corpo ou da mente. Para ele, as deficiências não devem ser consideradas como fenômenos isolados e biologicamente determinados, tampouco

medidos quantitativamente, mas devem sim ser compreendidas como aspectos que podem ser superados, adaptados ou potencializados dentro de um contexto social e cultural (Vigostki, 2021). Nos idos da década de 20 do século passado, o autor definiu o estudo da criança com deficiência da seguinte maneira:

No momento, a defectologia luta pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência; precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida *de outro modo* (Vigostki, 2021, p. 148).

A ideia de que o desenvolvimento humano é moldado pelas condições históricas, culturais e sociais foi central para a Teoria Histórico Cultural, como apontado por autores como Luria (2005) e Leontiev (2004), que, como Vigostki, viam o desenvolvimento psicológico como um processo mediado pela sociedade e pela cultura. Nesta seara, destaca-se a importância da apropriação dos signos, da mediação e da socialização na aprendizagem, defendendo que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – como a linguagem, o pensamento e a memória – não depende de fatores biológicos isolados, mas sim das condições sociais e culturais (Vigostki, 2021). A Defectologia, nesse sentido, estava intrinsecamente ligada à busca por uma educação que valorizasse as capacidades dos indivíduos com deficiência e também os colocasse no centro do processo de transformação social.

De acordo com Kozulin (1990), a Defectologia soviética e, em particular, a contribuição de Vigostki, representou um avanço significativo para a educação especial. A proposta de Vigostki era de que a deficiência, em vez de ser um obstáculo, poderia ser uma oportunidade para o desenvolvimento de outras capacidades, mediadas pela educação e pela interação social (Vigostki, 2021).

Para fins didáticos e melhor compreensão de como se dão os processos de desenvolvimento de crianças com deficiência em suas máximas potencialidades a partir da perspectiva teórica aqui apresentada, faz-se necessário elucidar algumas categorias importantes que foram abordadas nos estudos da Defectologia. As categorias *Natureza Social da Deficiência*, *Compensação*, *o Coletivo como fator de desenvolvimento da criança com deficiência* e *as Críticas às Escolas Auxiliares* se

interrelacionam mutuamente, entretanto a sua apresentação ponto a ponto ajuda a compreensão dos processos educativos de crianças com deficiência.

4.1.1 A Natureza Social da Deficiência

Na Defectologia vigotskiana, a deficiência deve ser entendida a partir de uma dupla estrutura: por um lado, há uma limitação biológica que pode afetar determinadas funções, caracterizada como *deficiência primária*; por outro, há o impacto social dessa limitação, que muitas vezes se torna mais significativo do que o próprio comprometimento físico ou cognitivo, o qual é caracterizado como *deficiência secundária*. Portanto a elucidação desta dupla estrutura permite compreender como a deficiência não é apenas uma condição biológica, mas um fenômeno socialmente construído e mediado culturalmente.

A *deficiência primária* refere-se ao fator biológico ou neurológico que dá origem à condição da pessoa com deficiência. Isto é, trata-se de uma limitação de ordem orgânica, como uma lesão cerebral, uma alteração genética ou um déficit sensorial. Vigotski (2021) reconhece que essas condições podem representar desafios ao desenvolvimento, mas enfatiza que, por si só, não determinam a trajetória da criança.

Ou seja, a deficiência primária é o ponto de partida, mas não deve ser vista como um fator absoluto ou intransponível. Para Vigotski, o mais importante não é a limitação em si, mas como a sociedade e a cultura lidam com ela, fornecendo (ou negando) oportunidades de desenvolvimento. Portanto,

[...] a própria ação do defeito sempre resulta ser secundária, indireta e refletida. Como já dissemos, a criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que derivam dele. A consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social. Reestruturam-se os vínculos com as pessoas, os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como partícipe da vida, as funções da existência social. Como foi destacado pela escola de Adler, as causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas, diretamente, mas de maneira indireta, por meio do descenso da posição social da criança que ela provoca (Vigostki, 2021, p. 159-160).

A *deficiência secundária*, por outro lado, refere-se aos impactos que a deficiência primária gera no desenvolvimento da criança devido à forma como a sociedade organiza suas práticas educativas e interacionais. Em outras palavras, a deficiência secundária não é uma consequência inevitável da limitação biológica, mas sim um produto das condições sociais que restringem o acesso da criança às experiências de aprendizagem e interação.

Destarte, o contexto social, a interação com os pares e as possibilidades de mediação pedagógica são fatores centrais na constituição da subjetividade das crianças com deficiência. Para o autor,

Toda a vida psíquica do indivíduo é a mudança de estruturas de luta direcionadas para a solução de um problema único – ocupar uma posição determinada em relação à lógica imanente da sociedade humana, às exigências da existência social. Não é o defeito que, por si só, resolve o destino da personalidade, em última instância, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica (Vigostki, 2021, p. 62).

Por exemplo, uma criança surda pode ter um déficit auditivo (deficiência primária), mas sua dificuldade de desenvolvimento linguístico só ocorrerá se não houver acesso precoce a uma língua de sinais ou a estratégias de comunicação adequadas. Se as mediações necessárias estiverem presentes no seu processo de desenvolvimento essa limitação poderá ser superada. No entanto, caso a criança seja privada dessas ferramentas culturais, ela poderá apresentar dificuldades cognitivas, linguísticas e educacionais que são um efeito secundário da deficiência, não da condição biológica em si (Vigotski, 2021).

Portanto, o conceito de deficiência secundária torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas. Para Vigotski, a educação que possibilita a apropriação das ferramentas culturais é o principal instrumento para minimizar os impactos das deficiências secundárias. Isso significa que o professor deve também se apropriar de ferramentas que permitam a criação de estratégias de ensino adequadas, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência, possibilitando que elas tenham acesso ao conhecimento e participem ativamente da cultura.

4.1.2 O princípio da Compensação

Em sua obra, Vigotski desenvolve o conceito de *compensação* para explicar como as crianças com deficiência podem superar barreiras de desenvolvimento, sendo esta a premissa central da Defectologia. De acordo com Prestes e Tunes (2021, p. 23), “os processos compensatórios são a chave para a compreensão e a formulação da lei geral da diversificação dos modos de desenvolvimento cultural”, de maneira que tais processos são característicos do desenvolvimento de todos os seres humanos, muito embora assumam contornos mais nítidos nas pessoas com deficiência. Por isso, para as autoras, “o estudo dos modos de compensação social desenvolvido por pessoas defectivas [*sic*] colabora intensamente para a compreensão de processos compensatórios em pessoas normais e, vale dizer, muito mais do que o contrário” (idem, p. 23). Assim para Vigostki (2021), no que tange a educação de crianças com deficiência,

[...] deve-se basear no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, as possibilidades compensatórias para a superação do defeito, que são exatamente as que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (Vigostki, 2021, p. 67).

Portanto, na Defectologia soviética, rejeita-se a ideia de que a deficiência significa um destino irremediável de limitação e propõe que, por meio de estímulos adequados, a criança pode utilizar outras funções para suprir aquelas comprometidas. Como destaca o autor, “o organismo humano é um sistema dinâmico e flexível que pode reorganizar suas funções em resposta às exigências do meio” (Vigostki, 2021, p. 78). Esse princípio é fundamental para práticas pedagógicas que buscam potencializar as capacidades das crianças ao invés de enfatizar suas limitações. Destarte,

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento dificultado por um defeito é o papel duplo que a insuficiência orgânica desempenha no processo de desenvolvimento e formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a retração do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldade, estimula um movimento elevado e intenso para adiante. O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: todo defeito cria os estímulos para a realização da compensação (Vigostki, 2021, p. 152).

Em suma, a *compensação* refere-se ao processo pelo qual a condição orgânica não restringe o desenvolvimento da criança por si só, mas, ao criar dificuldades concretas, desencadeia um impulso para formas superiores de atividade psíquica. Ou seja, o déficit funciona simultaneamente como *obstáculo* e *força motriz*: ao mesmo tempo em que representa uma carência (o “menos”), gera condições para que outras funções se reorganizem qualitativamente, sob mediação social e cultural, a fim de suprir a limitação inicial.

Conforme apresentado no item anterior, Vigotski (2022) argumenta que a deficiência primária, de origem orgânica, não determina isoladamente o desenvolvimento da criança. O que impacta diretamente suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento são as chamadas deficiências secundárias, que emergem das condições sociais e educacionais impostas ao sujeito (Vigotski, 2022). Dessa forma, o desenvolvimento humano não se restringe a fatores biológicos, mas requer também a apropriação da cultura.

A compensação, nesse sentido, não significa uma mera substituição mecânica da função comprometida, mas um processo ativo de reorganização do funcionamento psicológico, em que outras funções superiores são mobilizadas para desempenhar papéis essenciais ao desenvolvimento do indivíduo. Para o autor,

Assim como no caso do adoecimento ou retirada de um dos órgãos duplos (rins, pulmões), o outro órgão do par assume as funções e se desenvolve compensatoriamente, o sistema nervoso central assume a compensação do órgão deficiente único, refinando e aperfeiçoando o trabalho dele. O aparato psíquico cria sobre esse órgão uma superestrutura psíquica das funções superiores, que facilita e eleva a efetividade de seu funcionamento (Vigotski, 2021, p. 35).

Nessa direção, o autor distingue os caminhos diretos e indiretos de desenvolvimento. Os *caminhos diretos de desenvolvimento* se encontram impedidos na criança com deficiência, ou seja, as vias de desenvolvimento não são as mesmas das crianças típicas. Assim, quando por meio da resposta *natural* a criança não consegue realizar as tarefas em questão, entra em cena as funções substitutivas, isto é, os *caminhos indiretos do desenvolvimento*.

Como enfatiza Prestes (2010), a proposta de Vigotski rompe com a visão médico-clínica que percebia a deficiência como uma sentença de limitação permanente e intransponível. Pelo contrário, ele defende que, com a mediação de instrumentos culturais e o apoio social adequado, o sujeito pode desenvolver estratégias para superar barreiras impostas pela deficiência (Vigotski, 2022)

Portanto, outro conceito que está intrinsecamente relacionado à compensação é a *mediação*, isto é, o papel que os *instrumentos culturais* desempenham no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotski, "as funções psicológicas superiores não surgem espontaneamente, mas são mediadas pelo uso de signos e ferramentas culturais" (Vigotski, 2021, p. 102). No caso das crianças com deficiência, essa mediação assume um papel compensatório, permitindo que habilidades sejam desenvolvidas por meio de estratégias intencionais e de um ambiente educacional estruturado, sendo a mediação pedagógica o aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança com deficiência. Por isso, nos processos educativos das crianças com deficiência, a categoria compensação relacionada a intencionalidade pedagógica ganha contornos ainda mais evidentes.

Góes (2000) reforça essa perspectiva ao destacar que o processo de compensação, apropriação da cultura, ocorre em um contexto de interação social e aprendizagem, onde professores, familiares e colegas desempenham um papel fundamental na reorganização das funções psicológicas. Em outras palavras, a compensação é processo dinâmico e intrínseco ao desenvolvimento que depende das condições de ensino, do acesso a ferramentas simbólicas e da qualidade das interações sociais que a criança (com e sem deficiência) vivencia.

Outro ponto de importante consideração acerca dos processos compensatórios, sobretudo quando se trata de crianças com deficiências que demandam um grande nível de suporte, é que, segundo Vigotski (2021, p. 157), "seria incorreto supor que o processo de compensação conduz sempre e de modo ineludível ao sucesso, ao êxito, conduz sempre à formação do talento, tendo por base o defeito". O autor ressalta que a compensação, como qualquer processo de superação e luta, pode ter diferentes desfechos, desde a vitória até a derrota, dependendo da relação entre a insuficiência apresentada e os recursos compensatórios disponíveis.

Assim, "seja qual for o desfecho esperado para o processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento dificultado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança" (Vigotski, 2021, p. 157). Portanto, sendo a linha defeito-compensação o fio condutor do desenvolvimento da criança com defectividade em algum órgão ou função (Vigotski, 2021, p. 157), cabe aos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento da criança com deficiência organizar as ferramentas e estratégias para que, dentro do possível, suas máximas possibilidades sejam alcançadas – logrando êxito ou não durante o processo.

4.1.3 O Coletivo como fator de desenvolvimento para a criança com deficiência

Para Vigotski, há uma lei geral de desenvolvimento humano que pressupõe ser na vida social coletiva que a criança encontra recursos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nos estudos defectológicos,

[...] a observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a estruturação de cada uma delas está rigorosamente subordinada à mesma regularidade, isto é, cada função psíquica aparece duas vezes no processo de desenvolvimento do comportamento; primeiramente, em função do comportamento coletivo, como forma de colaboração ou inter-relação, como meio de adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo de comportamento individual da criança, isto é,, como categoria intrapsicológica, como meio de adaptação pessoal, como processo interno de comportamento (Vigotski, 2021, p. 199).

Destarte, a formulação geral que se apresenta é a de que as funções psicológicas superiores primeiramente se organizam social e culturalmente para depois serem internalizadas pelo sujeito, nos processos intrapsíquicos. Assim, em relação ao desenvolvimento atípico, as regularidades e o postulado geral acima expresso, adquire uma expressão específica, peculiar, "que não é um simples decalque nem uma fotografia do desenvolvimento típico da criança" (Vigotski, 2021, p. 198).

A investigação comparativa entre processos típicos e atípicos de desenvolvimento deve cumprir um duplo objetivo: identificar as regularidades compartilhadas e compreender como elas se manifestam nas diferentes variantes do desenvolvimento infantil. Por isso,

A capacidade de discernir o que é fundamental e o que é suplementar, o que é o primário e o que é o secundário no desenvolvimento da criança anormal, é uma condição imprescindível, não apenas para a compreensão teórica correta do problema com que nos ocupamos, como também para as ações práticas. Por mais paradoxal que possa parecer essa tese, se considerarmos suas conclusões práticas, as tendências científicas da defectologia contemporânea nos orientam numa direção extremamente inesperada do ponto de vista da prática tradicional. Elas nos ensinam que as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança anormal encontram-se muito mais no campo das funções superiores do que na área das inferiores (Vigostki, 2021, p. 213).

No contexto da deficiência, experiências educativas coletivas ganham mais relevância, pois desloca-se o foco da limitação individual para as possibilidades que emergem a partir da inserção da criança em um ambiente socialmente rico e estimulante. Assim, podemos afirmar que a participação em atividades coletivas permite que a criança amplie suas experiências, desenvolva estratégias compensatórias a partir das mediações adequadas e, sobretudo, construa ativamente sua relação com o mundo.

Para Vigotski (2021), a deficiência não deve ser vista como um fator isolado que determina o desenvolvimento, mas sim como parte de um processo mais amplo no qual a reorganização funcional ocorre com base nas interações sociais. Ressalta-se que o meio social não apenas influencia, mas pode reconfigurar as possibilidades de aprendizagem da criança, uma vez que o desenvolvimento não é um processo meramente biológico, mas histórico e cultural. Nesse sentido, o grupo e as mediações do professor desempenham um papel essencial, pois possibilita que a criança aprenda *com e por meio dos outros*, acessando formas mais complexas de pensamento, linguagem e ação mediada.

4.1.4 Críticas às Escolas Auxiliares

As Escolas Auxiliares, também conhecidas como Escolas Especiais, foram historicamente concebidas para atender alunos com deficiência, fundamentando-se em um modelo educacional em um ambiente segregado, com ênfase nas dificuldades e não nas potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Conforme apontado por Vigotski (2021), esse sistema fechado de educação em escolas especializadas (escolas para surdos, escolas para cegos, escolas para crianças intelectualmente defectivas etc.), origina-se na Alemanha “onde alcançou seu auge, desenvolveu-se até os seus limites lógicos e, por isso, à primeira vista, pode servir como exemplo atraente” (Vigotski, 2021, p. 28-29).

No entanto, à luz da Defectologia de Vigotski e da Teoria Histórico-Cultural, já no início do século XX esse modelo tem sido amplamente criticado devido à sua perspectiva segregacionista e assistencialista. A tarefa, apontada pelos estudos defectológicos, consiste em vincular a pedagogia da infância defectiva (pedagogia dos surdos, cegos, oligofrênicos etc.) com os princípios e métodos da educação social; encontrar um sistema tal que permita unir, organicamente, a pedagogia especial com a pedagogia da infância normal. Assim,

Em que pese todos os seus méritos, nossa escola especial se destaca pela falha fundamental de encerrar o educando – a criança cega, surda-muda ou retardada mental [*sic*] – no estreito círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado em que tudo é centrado na insuficiência física, acomodado e adaptado ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica. Nossa escola especial, ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento maior, acentuando sua separação. Devido a essas falhas, não apenas a educação geral da criança é paralisada, como também, às vezes, a preparação especial a ela dirigida reduz-se a zero (Vigotski, 2021, p. 28).

De acordo com as críticas empreendidas, as práticas educacionais que tendem a enfatizar mais os limites do que as potencialidades de crianças com deficiência na dinâmica das relações sociais tendem mais a prejudicar ou estagnar o seu desenvolvimento do que potencializar para saltos qualitativos.

Entretanto, mesmo corroborando com as críticas aos espaços segregados de educação de crianças com deficiência, suas práticas pautadas no modelo biologizante

da deficiência e, mesmo concordando que a educação especial deve ser organizada de maneira a favorecer a interação e o aprendizado conjunto, garantindo que os estudantes com e sem deficiências possam se beneficiar da diversidade do ambiente escolar, é importante ressaltar que as críticas de Vigotski às Escolas Auxiliares não se baseiam em uma rejeição absoluta da educação especial, mas sim na necessidade de uma reformulação de suas práticas.

Há de se ressaltar também que, considerando o contexto educacional brasileiro como um todo – escolas comuns e escolas especiais – tal ruptura com os espaços segregados de educação ainda não são viáveis. Vivemos em uma sociedade em que está posta a contradição de classe. Tal dimensão torna-se muito importante nas discussões sobre Ensino Especial, sobretudo em se pensando a sociedade brasileira.

Se por um lado, a perspectiva de educação aqui defendida é a de que cada indivíduo singular precisa se apropriar da cultura produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade (Saviani, 2005), e que o espaço mais adequado e que potencializa o desenvolvimento de crianças com deficiência é a escola comum, onde ela pode vir a ter acesso aos bens culturais, bem como ao convívio com outras crianças – sendo assim a diversidade outro fator para o desenvolvimento psíquico, afetivo e motor –, por outro lado, esta mesma escola em sua materialidade histórica atual não corresponde às condições ideais para a permanência desta criança.

Isto é, não corresponde à realidade atual para a camada da classe trabalhadora brasileira uma escola pequena com poucas turmas, poucas crianças que não possuam a mesma deficiência, professores de apoio, material pedagógico adequado, tecnologia assistiva, etc. O que encontramos hoje são salas de aula superlotadas, com espaço físico ainda precarizado e com um processo educacional igualmente precarizado. Ainscow (2004), *apud* Glat, Pletsh e Fontes (2007) sugere que a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados:

- a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de 'estímulos' de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.

As possibilidades de apropriação da cultura não estão dadas imediatamente para uma determinada classe da sociedade brasileira. Além disso, as pessoas com deficiências possuem barreiras ainda maiores para se desenvolverem em suas máximas possibilidades. Há sim um horizonte de inclusão não apenas escolar, mas também social que não podemos perder de vista. Este horizonte precisa estar situado em análises mais críticas e complexas sobre a questão.

5 A DEFICIÊNCIA E O TRABALHO EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Corroborando com o objetivo geral do presente trabalho, este capítulo visa apresentar as categorias fundamentais da Teoria Histórico Cultural para o trabalho com crianças com deficiência. Bem como a relação Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física, com vistas a reflexão acerca do trabalho com os elementos da Cultura Corporal em Escolas Especializadas.

5.1 Fundamentos da Teoria Histórico Cultural e sua relação com a prática pedagógica

Como já evidenciado, a Teoria Histórico-Cultural, ancorada no materialismo histórico e dialético “evidencia a natureza social do homem e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais” (Martins, 2020, p. 13). Portanto, o desenvolvimento psíquico, nessa perspectiva, não resulta da maturação biológica isolada, mas da apropriação dos instrumentos culturais mediados pela linguagem, pela atividade e pela interação social (Vigostki, 1991; Leontiev, 2004; Luria, 2005). De acordo com Barroco e Leonardo,

[...] esses autores nos subsidiam no enfrentamento de concepções que tomam as manifestações biológicas e culturais como naturais, atemporais e anistóricas, negando-lhes a possibilidade de serem capturadas e explicadas geneticamente, sob o desvendamento das múltiplas determinações implicadas (2020, p. 223)

Destarte, com ênfase no trabalho educativo de crianças com deficiência, serão apresentados neste item as categorias introdutórias da Teoria Histórico-Cultural a serem consideradas no trato pedagógico de crianças com deficiência, tais como o

conceito de Cultura, as Funções Psíquicas Superiores, os Signos e o conceito de Atividades-Guia.

5.1.1 O conceito de Cultura na Teoria Histórico-Cultural

A *cultura* ocupa lugar central na Teoria Histórico-Cultural e na Defectologia, conforme apresentado no capítulo anterior de modo que, para Vigostki, a cultura nada mais é do que “[...] o produto da vida social e da atividade social do homem e, por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento” (Vigostki, 2022, p. 243). Sendo assim, a cultura é concebida como o conjunto dos modos historicamente produzidos de agir, pensar, sentir e comunicar. Apropriar-se da cultura significa tornar-se humano, participar do patrimônio simbólico construído coletivamente.

Conforme apresentado no capítulo anterior acerca dos conceitos da Defectologia, a concepção de que a deficiência possui uma natureza social está intimamente ligada ao entendimento de cultura desenvolvido pela Teoria Histórico-Cultural. De acordo com essa perspectiva, a deficiência não deve ser reduzida apenas a uma limitação biológica ou individual, mas compreendida a partir das condições históricas e sociais que determinam o modo como ela é vivida, interpretada e enfrentada. A cultura entendida como um conjunto de conhecimentos, valores, práticas e signos historicamente produzidos e compartilhados, constitui o solo a partir do qual o sujeito humano se desenvolve.

Ao considerar dentro da Teoria Histórico-Cultural que o desenvolvimento psíquico é mediado pela apropriação da cultura, podemos compreender que a deficiência primária se torna um obstáculo ao desenvolvimento quando o acesso aos bens culturais é negado ou limitado (deficiência secundária). De acordo com Barroco e Leonardo (2020), os fundamentos da teoria supracitada

[...] retiram do plano biológico (hereditário ou adquirido) o peso de definir os rumos do desenvolvimento dos sujeitos com e sem deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Também contribuem para que questionemos a imutabilidade das coisas e dos fenômenos e fatos, devolvendo aos próprios homens a responsabilidade de serem o que são (Barroco e Leonardo, 2020, p. 323)

Nesse sentido, a deficiência revela-se como uma construção social, uma vez que suas consequências dependem das condições objetivas de mediação, participação e aprendizagem oferecidas a cada sujeito. Por isso, o trabalho educativo deve romper com abordagens inatistas e garantir às crianças com deficiência o pleno acesso à cultura — condição fundamental para seu desenvolvimento humano.

5.1.2 As Funções Psíquicas Superiores

Embora já mencionado no capítulo anterior, mas pouco esmiuçado, dentre os conceitos fundamentais da tradição teórica aqui escolhida, está o de *funções psíquicas superiores*. Estas se distinguem das funções psíquicas inferiores, isto é, aquelas que estão presentes nos seres humanos desde o nascimento e são a base biológica para as funções mais complexas.

As funções psíquicas superiores – como o pensamento lógico, a memória, a atenção voluntária, a linguagem, emoção etc. – desenvolvem-se por meio das relações sociais, em contextos históricos e culturais específicos. Compreendendo que seu desenvolvimento é histórico e se dá por meio da mediação cultural, da linguagem e da atividade social situada, de acordo com Martins (2016, p. 15), essas funções não surgem naturalmente, mas se formam “por meio das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social”.

De forma semelhante, Aita e Tuleski (2017) afirmam que tais funções fazem parte da estrutura complexa da consciência, sendo assim o fundamento social da personalidade humana. Leontiev (2004), por sua vez, destaca que a atividade orientada por motivos sociais, impulsiona o desenvolvimento dessas funções ao deslocar a conduta dos impulsos naturais para objetivos conscientes e historicamente determinados. Para Luria (2005), a formação dessas funções ocorre em sistemas funcionais complexos e depende do contexto em que o sujeito vive e se desenvolve, o que é particularmente relevante no trabalho com crianças com deficiência. Conforme anteriormente apresentado, Vigotski (2021) destaca que essas crianças não são menos desenvolvidas por natureza, mas enfrentam condições objetivas adversas para

apropriação da cultura. Nesse sentido, o desenvolvimento de formas que promovam a compensação é possível e necessário, a partir de uma organização pedagógica intencional.

Com base no que foi explicitado, o coletivo – conforme apresentado no capítulo anterior - não é apenas um espaço de convivência, mas constitui-se como condição para o desenvolvimento psíquico da criança, inclusive daquela com deficiência. Vigotski (2021) destaca que “o meio social desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da criança com deficiência” (p. 190), pois é a partir das relações com os outros que ela pode superar as limitações impostas pela deficiência e desenvolver novas formas de atuação. Martins (2016) reforça essa perspectiva ao afirmar que o processo de humanização ocorre pela apropriação de elementos da cultura mediada pelo outro, o que exige que a escola assuma intencionalmente a função de mediação entre o saber sistematizado e o estudante.

5.1.3 Os Signos na Teoria Histórico-Cultural

Para Vigotski, o *signo* é o condicionante nuclear no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em linhas gerais o signo — como a linguagem, os números e os símbolos — atuam sobre o psiquismo humano, reorganizando qualitativamente os processos psicológicos ao possibilitar a interiorização das relações sociais e culturais. Assim, o signo é essencial no processo de constituição do pensamento consciente, sendo um mediador entre o indivíduo e o mundo social. De acordo com Vigotski *apud* Martins (2020, p. 16),

os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promove.

Luria (2005) também assinala que os signos são instrumentos psicológicos que transformam os processos mentais ao permitir sua regulação consciente. Portanto, a introdução dos signos no desenvolvimento da criança possibilita a transição das funções mentais elementares — como atenção involuntária ou memória mecânica —

para funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a atenção voluntária e a memória lógica. Essa transformação ocorre por meio da *internalização*: o processo pelo qual os signos, inicialmente utilizados em contextos sociais externos, passam a ser utilizados de forma interna pelo sujeito, permitindo-lhe controlar o próprio comportamento e pensamento.

A mediação de signos — palavras, gestos, imagens, símbolos — é, portanto, essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especialmente no caso de estudantes com deficiência, cujo acesso a esses signos deve ser garantido de forma sistemática, rigorosa e sensível às particularidades de cada um.

5.1.4 As Atividades Guia e o desenvolvimento humano

O conceito de *atividade*, especialmente desenvolvido por Aleksei N. Leontiev e aprofundado por Daniil B. Elkonin, torna-se elemento central para a organização pedagógica do conhecimento. A partir dos estudos de Leontiev, a atividade é tomada como unidade de análise do psiquismo humano, composta por motivo, ações e operações e orientada por um objeto socialmente relevante. Elkonin (1998), ao investigar o desenvolvimento ontogenético, introduz o conceito de *atividade-guia*, que organiza e impulsiona o desenvolvimento psicológico em cada etapa da infância, adolescência vida adulta e velhice, sendo que tais atividades são determinadas historicamente pelas formas de organização social.

Em suma, é por meio da atividade orientada por motivos e objetivos sociais que o sujeito se apropria dos significados e sentidos da cultura (Leontiev, 2004). Cada etapa do desenvolvimento humano está ligada a uma atividade-guia, ou seja, uma forma predominante de atividade que impulsiona aquisições psíquicas fundamentais.

Portanto, reconhecendo que o desenvolvimento humano é resultado da internalização das relações sociais historicamente construídas, mediadas pela linguagem e pela atividade, cada fase da infância é marcada por uma atividade-guia, ou seja, uma forma predominante de atuação da criança no mundo, que organiza suas

relações com o meio e promove o surgimento de novas necessidades, motivações e funções psíquicas superiores.

A atividade-guia, portanto, não apenas expressa o estágio de desenvolvimento da criança, mas também atua como *motor* desse processo, desempenhando papel fundamental na constituição de suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Como destaca Leontiev (2004, p. 312), a atividade-guia “é aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”.

Assim, no contexto da educação de estudantes com deficiência, essas contribuições são fundamentais para orientar práticas pedagógicas que valorizem a atividade força motriz para o desenvolvimento, considerando as especificidades de cada sujeito, sem reduzi-lo à sua condição clínica. Nesse sentido, organizar o trabalho docente com base na compreensão das atividades socialmente significativas permite reconhecer e ampliar as potencialidades dos estudantes, respeitando seus tempos e modos de apropriação da cultura. A atividade pedagógica, portanto, deve ser intencionalmente planejada para favorecer a participação ativa dos estudantes nas práticas sociais e culturais, incluindo os elementos da cultura corporal abordados pela Educação Física escolar.

Para Vigotski (2021), o desenvolvimento da criança com deficiência não deve ser concebido como uma trajetória desviante ou inferior, mas como um processo singular de reorganização funcional, que pode (e deve) ser favorecido por meio de experiências culturais significativas. Segundo ele, “a anomalia não elimina o desenvolvimento, mas o complica, cria caminhos particulares, modifica sua direção e o entrelaça com processos compensatórios” (Vigostki, 2021, p. 54). Isso implica reconhecer que, embora a deficiência possa impor obstáculos, ela não determina de forma absoluta os limites do desenvolvimento. A chave está na criação de condições sociais e educativas adequadas, que possibilitem à criança se envolver ativamente nas atividades culturalmente mediadas.

Nesse contexto, a relação entre as atividades-guia e o desenvolvimento da criança com deficiência é central. Privar essas crianças do acesso às atividades próprias de sua faixa etária — como a brincadeira de papéis sociais na educação

infantil ou o estudo sistematizado na idade escolar, conforme será apresentado posteriormente — significa limitar seu potencial de desenvolvimento. Como afirma Vigotski, “é pela atividade que o homem se forma e se transforma; e é por meio dela que ele adquire a consciência de si e do mundo” (Vigostki, [1930] 2021, p. 95). É precisamente na participação em práticas sociais significativas, mediadas por adultos e pares, que se cria a *Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)*, espaço em que a criança pode realizar, com ajuda, aquilo que ainda não consegue fazer sozinha. Assim, as atividades-guia operam como estratégias de mediação pedagógica que permitem o deslocamento da criança em direção a níveis mais complexos de pensamento e atuação no mundo.

Portanto, as atividades-guia configuram-se como estruturas fundamentais de formação humana. Ao serem consideradas na adaptação pedagógica, elas oferecem à criança com deficiência a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem ricas e desafiadoras, nas quais suas possibilidades de desenvolvimento são ampliadas. Como afirma Góes (2000, p. 35), “a deficiência deve ser compreendida em sua inserção social e cultural, e não como um destino biológico irreversível. A mediação pedagógica pode reconfigurar trajetórias”. É nesse sentido que a escola, e em especial o trabalho docente, assume papel político e formativo: garantir o direito ao desenvolvimento pleno por meio do acesso qualificado às atividades que produzem cultura.

Assim, compreende-se que as atividades-guia, quando pensadas sob a ótica histórico-cultural e articuladas com os princípios da Defectologia de Vigotski, não apenas favorecem o desenvolvimento das crianças com deficiência, mas afirmam sua humanidade, historicidade e capacidade de aprender, superando visões reducionistas baseadas em diagnósticos clínicos ou limitações biológicas. Como bem sintetiza Tunes (2010, p. 119), “o sujeito com deficiência, como qualquer outro, constitui-se nas relações sociais, e é nelas que encontra os meios para se desenvolver, transformar e aprender”.

A mediação pedagógica, portanto, assume papel central. Segundo Martins (2006), é a partir da atividade mediada e da relação com o outro que o sujeito se constitui. Para Duarte (2001), o ensino intencional e sistematizado é o caminho para

garantir o acesso aos conhecimentos científicos e artísticos que historicamente representam o que há de mais elaborado na experiência humana.

Portanto, corroborando com a máxima já apresentada anteriormente de que o que distingue a criança com ou sem deficiência é a sua personalidade e que, “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas uma criança desenvolvida de *outro modo*” (Vigostki, 2021, p. 148), tomaremos por base a periodização do desenvolvimento cunhada dentro da Teoria Histórico Cultural, a qual servirá de fundamento para se elaborar, dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, os elementos necessários para o trabalho educativo da Educação Física com crianças com deficiência.

A seguir serão apresentadas em linhas introdutórias as atividades-guia da primeira infância até a adolescência, recorte necessário para se pensar no processo de escolarização do Ensino Básico.

a) Primeira infância (0 a 1 ano) – Comunicação emocional com o adulto

De acordo com Marsiglia e Saccomani (2020), durante o primeiro ano de vida, a atividade-guia é a *comunicação emocional direta com o adulto*, especialmente com a figura de cuidado mais próxima. Assim, “o bebê se desenvolverá na relação que estabelece com o outro, por meio de sua experiência social” (idem, p. 349).

Nesse período, o bebê ainda não possui linguagem verbal, mas estabelece contato com o mundo por meio de expressões faciais, sons e movimentos corporais. O adulto interpreta essas expressões e responde a elas, criando uma forma de diálogo afetivo que constitui a base para o surgimento da linguagem e da consciência. A interação afetiva gera significações compartilhadas e forma os primeiros vínculos sociais, estruturando a afetividade e o início da percepção simbólica do mundo.

Assim, “o reconhecimento dessas características pelo professor (adulto social) na organização das situações de aprendizagem é que possibilitará o adequado planejamento pedagógico” (idem, p. 350).

b) Primeira infância (1 a 3 anos) – Atividade objetual-manipulatória

Entre 1 e 3 anos, a criança começa a explorar ativamente o ambiente físico e social por meio da *atividade de manipulação de objetos*. Embora ainda na fase anterior, “a manipulação de objetos já apareça como linha acessório do desenvolvimento” (Marsiglia e Saccomani, 2020, p. 353), nesta fase, os objetos passam a ser instrumentos de ação e investigação.

Como nos apresenta Marsiglia e Saccomani (2020), ao manipular e transformar os objetos, a criança coordena ações, desenvolve a linguagem, amplia o pensamento simbólico e consolida os primeiros esquemas de ação com finalidade. Essa atividade contribui para a formação de motivos mais complexos, a imitação consciente e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, o trabalho educativo destinado às crianças pequenas deve ter como eixo norteador a linguagem. Ao longo do primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta e a atividade objetual manipulatória compõem os elementos centrais desse período, marcando o encerramento da primeira infância. A partir daí, inicia-se a fase que abrange a idade pré-escolar e escolar, cujas atividades-guia passam a ser a brincadeira de papéis sociais e o estudo.

c) Infância – Idade pré-escolar (3 a 6/7 anos) – Jogo protagonizado ou jogo de papéis

Nessa fase, o *jogo protagonizado*, também chamado de *jogo de papéis sociais*, assume papel central no desenvolvimento da criança. Conforme aponta Elkonin (2009),

(...) pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo Protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (Elkonin, 2009, p. 80).

Portanto, trata-se de uma forma de atividade em que a criança representa situações da vida adulta, assumindo papéis sociais e agindo segundo regras e

significados culturalmente definidos. Conforme apontado por Marsiglia e Saccomani (2020),

se na atividade guia anterior a centralidade estava na manipulação de objetos, na descoberta de suas funções sociais e na possibilidade de utilização dos objetos, na descoberta de suas funções sociais e na possibilidade de utilização dos objetos com outras finalidades, no jogo de papéis essas apropriações se inserirão em determinados *contextos* (Marsiglia e Saccomani, 2020, p. 354).

Ao brincar de ser professora, médica, motorista ou mãe, por exemplo, a criança assimila e ressignifica práticas sociais por meio da imaginação. Essa forma de atividade é fundamental para o desenvolvimento da *função simbólica*, do *controle voluntário do comportamento*, da *atenção consciente* e da *capacidade de se colocar no lugar do outro*. Segundo Elkonin, o jogo de papéis cria uma zona de desenvolvimento proximal ao permitir que a criança atue em um nível superior ao de seu comportamento habitual, antecipando formas mais complexas de ação e pensamento.

d) Infância – idade escolar (6/7 anos a 11/12 anos) – Atividade de Estudo

Com o início na escolarização, a *atividade de estudo* torna-se a atividade-guia. De acordo com Marsiglia e Saccomani (2020, p. 358), “a entrada na escola representa uma mudança muito significativa, pois exige do indivíduo nova postura, de responsabilidade e autocontrole da conduta cada vez mais complexos” Agora, a criança desenvolve a capacidade de operar com conceitos científicos, sistematizados pela cultura.

A relação com o conhecimento deixa de ser espontânea e assume uma forma mediada pela organização escolar e pelos conteúdos científicos. Através do estudo, a criança se apropria dos conhecimentos teóricos de forma ativa, o que possibilita a formação do pensamento abstrato, da memória lógica, da linguagem conceitual e da capacidade de generalização. O estudo, como atividade-guia, requer a mediação intencional do professor e a inserção da criança em práticas escolares sistematizadas, promovendo a interiorização consciente dos conteúdos e formas de raciocínio.

e) Adolescência inicial – Comunicação íntima pessoal e profissional/de estudo

Na adolescência, a atividade-guia desloca-se para a *comunicação pessoal e íntima com os pares* e para a *elaboração de concepções de mundo*. Como apontado por Marsiglia e Saccomani (2020, p. 360) “ainda que a meta seja tornar-se um adulto, que, portanto continua uma referência, a relação direta dos adolescentes é com os seus iguais”.

O adolescente busca construir sua identidade, refletir criticamente sobre valores, instituições e sua posição no mundo. O diálogo com os colegas adquire caráter mais profundo e significativo, favorecendo o pensamento reflexivo e a autopercepção. A atividade de estudo continua sendo importante, mas é reorganizada a partir de novas motivações e do interesse em compreender o sentido da própria existência. Nesse período, o jovem começa a elaborar concepções filosóficas, éticas, políticas e existenciais, construindo seu projeto de vida.

f) A periodização histórico-cultural do desenvolvimento da pessoa com deficiência

Em se tratando do desenvolvimento da pessoa com deficiência, Barroco e Leonardo (2020) nos apresenta de modo assertivo que

as forças motrizes para o desenvolvimento, para que os sujeitos passem de dadas etapas a outras, são decorrentes da interiorização dessas relações sociais e de sua compreensão, gerando novos motivos em meio a novas atividades. Quando nada ou pouco se espera dos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver (Barroco e Leonardo, 2020, p. 330).

A partir da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que “o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as linhas gerais de desenvolvimento daquelas sem deficiência, com a apropriação pela criança do já objetivado entre os homens e a ela disponibilizado” (idem, p. 327). No entanto, é fundamental reconhecer que essa trajetória é marcada por formas específicas de vivência e mediação, que se relacionam tanto às condições anatômico-fisiológicas do sujeito quanto às determinações sociais que incidem sobre a deficiência.

Por isso, embora a periodização do desenvolvimento humano — com suas idades-problema e respectivas atividades-guia — também se aplique às crianças com deficiência, o diagnóstico do desenvolvimento não pode se restringir à idade cronológica. Vigostki denomina a determinação dos níveis de desenvolvimento (real e iminente) como diagnóstico normativo da idade (Barroco e Leonardo, 2020, p. 336). Ele deve considerar os percursos já trilhados pela criança, as formas pelas quais se vale da linguagem (oralizada, escrita ou sinalizada), os instrumentos psicológicos que utiliza para compreender e transformar o mundo e a posição social que ocupa. Assim,

Embora sigam as leis gerais do desenvolvimento, as crianças cegas, surdas, surdocegas, com deficiência intelectual, por exemplo, estabelecem formas muito específicas para realizarem apropriações e objetivações – e elas precisam ser explicitadas para que mediações instrumentais sejam propostas. Um diagnóstico que não esclareça o já percorrido, os limites enfrentados e os objetivos conquistados não assume sua função diretiva e promotora de intervenções que levem ao desenvolvimento (Barroco e Leonardo, 2020, p. 337).

Portanto, o diagnóstico do desenvolvimento, segundo Vigotski (1996) apud Barroco e Leonardo (2020, p. 336), consiste na elaboração de um conjunto de procedimentos investigativos sistemáticos que permitem identificar o nível real de desenvolvimento da criança, considerando a idade e o estágio ou fase em que ela se encontra, mas não se deve fixar no desenvolvimento real: é preciso identificar o real para se alcançar o desenvolvimento iminente.

Por isso, os diagnósticos ou laudos que servem de base para definir o nível real de desenvolvimento da pessoa com deficiência não podem ser o seu destino final, mas sim, um dos pontos de partida para a elaboração de estratégias pedagógicas que visem os saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

Assim, a partir desse olhar ampliado e não reducionista que se pode propor mediações pedagógicas efetivas, que não neguem a especificidade, mas também não desvinculem essas crianças do processo pleno de escolarização e desenvolvimento cultural.

Por fim, de maneira coerente com o que está sendo proposto até o presente momento, encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica elementos que subsidiam a prática pedagógica para proporcionar o desenvolvimento humano dos sujeitos com

deficiência, tendo como referência a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

5.2 A Pedagogia Histórico-Crítica: Educação como prática transformadora

Toma-se como posicionamento neste trabalho que a função social da escola é – por meio do ensino dos conteúdos sistematizados – a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente pela humanidade. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica nos apresenta que o acesso ao conhecimento sistematizado se dá por meio do *trabalho educativo*, isto é, o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011b, p. 13).

Portanto, o papel da educação escolar é o de possibilitar o acesso à cultura, entendida como o conjunto de bens materiais e imateriais produzidos pela atividade humana consciente e intencional, ou seja, como a síntese da atividade humana objetivada (Duarte, 2004). De acordo com Martins (2020),

A pedagogia histórico crítica, ao prescrever a natureza da educação escolar, seu objeto e fins, aponta na direção das condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, na base das quais radicam as funções psíquicas superiores. [...] Ao privilegiar o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados, dos conhecimentos clássicos, a pedagogia histórico-crítica faz uma defesa absolutamente alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, no que se inclui a formação de um psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio – análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações -, do autocontrole da conduta dos sentidos éticos e estéticos, em suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria de um ser humano (Martins, 2020, p. 18).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a formação omnilateral diz respeito ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas, em suas múltiplas dimensões — intelectual, física, afetiva, estética, ética, moral e prática — não de forma fragmentada, mas como síntese das determinações sociais, históricas e culturais que constituem o ser humano. Trata-se de uma concepção de formação que visa superar a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho, característica da sociedade capitalista. Segundo Saviani (2011), a educação escolar deve possibilitar essa

formação ampla, contribuindo para que os sujeitos se desenvolvam de maneira plena, como indivíduos sociais, históricos e criadores de cultura.

Nesse sentido, é importante destacar que, ao se referir aos *conhecimentos clássicos*, a Pedagogia Histórico-Crítica não alude a conteúdos antigos ou ultrapassados, mas sim àqueles que expressam o patamar mais elevado da produção humana em diversas áreas do saber. Assim, “o termo *clássico* não coincide com o tradicional, tampouco se opõe ao moderno” (Saviani e Duarte, 2021, p. 33 grifo nosso). Destarte,

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes, que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (idem, p. 33).

São chamados clássicos por condensarem, em sua estrutura, as formas mais desenvolvidas do pensamento humano, possibilitando o avanço qualitativo na compreensão e transformação do mundo. Como afirma Saviani (2011), são esses conhecimentos que garantem ao educando a apropriação dos instrumentos teóricos e culturais fundamentais para a elevação de sua consciência histórica. Entretanto, como aponta Duarte (2016, p. 109), “situar o clássico na história do desenvolvimento do gênero humano resolve, porém, apenas parte da questão pedagógica”.

Para Duarte (2016) a eficácia educativa de um clássico depende tanto da riqueza de seu conteúdo, “em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano” (p. 109), quanto de sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento intelectual e humano dos estudantes em um dado contexto. Sua relevância está na articulação entre o valor histórico do conteúdo e as possibilidades que oferece à formação da individualidade concreta. Para que essa potência formativa se realize, é essencial que o docente articule de modo consciente o conteúdo, e a forma de ensino, promovendo mediações didáticas que preservem a integridade do clássico e favoreçam sua assimilação. Destarte,

Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está

ensinando e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza (Duarte, 2016, p. 109).

Portanto, um ponto fulcral da Pedagogia Histórico-Crítica é a compreensão da prática pedagógica como uma articulação dialética entre o conteúdo a ser ensinado, o sujeito que aprende e a forma como esse conteúdo é mediado. Essa tríade — *conteúdo, destinatário e forma* — não deve ser pensada de maneira fragmentada, mas como uma unidade dinâmica que orienta o trabalho docente em sua totalidade. Para Duarte (2004), essa tríade revela que não é possível pensar o ensino como mera exposição do conteúdo, tampouco como uma adequação do saber à realidade imediata dos estudantes.

O conteúdo (o conhecimento elaborado historicamente) precisa ser mediado por uma forma didática que considere as condições concretas do destinatário (o estudante), sem abrir mão da complexidade do saber. Tal articulação assegura que o processo educativo promova a elevação do nível de consciência dos educandos, tendo em vista sua formação omnilateral e sua inserção crítica na realidade social.

Assim, ressaltar que a “Pedagogia Histórico-Crítica defende a educação escolar como espaço privilegiado para o desenvolvimento de *todos* os indivíduos, considerando que o máximo desenvolvimento psíquico exige ações educativas intencionalmente orientadas para esta finalidade” (Marsiglia e Saccomani, 2020, p. 344) significa dizer que o trato dos conteúdos clássicos na escolarização de estudantes com deficiência é condição *sine qua non* para a humanização destes sujeitos.

5.2.1 A tríade conteúdo-forma-destinatário na Pedagogia Histórico-Crítica

A organização do trabalho pedagógico com base na tríade conteúdo–forma-destinatário, como princípio didático para a mediação adequada entre o conhecimento historicamente produzido e o sujeito que o aprende no ambiente escolar, adquire centralidade na discussão aqui empreendida acerca da Educação Especial.

De maneira sucinta, considera-se que a escolha do *conteúdo* a ser ensinado deve levar em conta seu potencial formativo e emancipador, sem subestimar a capacidade de apropriação dos estudantes com deficiência. Deste modo, é importante compreender o que é o saber-escolar, de maneira a delimitar qual é o saber a ser trabalhado no processo de escolarização.

O *destinatário*, por sua vez, não é concebido a partir de suas limitações, mas de sua condição concreta de desenvolvimento e de sua inserção histórica e social — reforçando a compreensão da deficiência como fenômeno de natureza social, que se transforma conforme as condições objetivas de acesso ao conhecimento. Conforme aponta Marsiglia e Saccomani (2020, p. 345) “uma das condições para a organização do ensino promotor de desenvolvimento é conhecer o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico”.

Portanto, a *forma* de organização do ensino deve ser pensada de modo a garantir a mediação entre o conteúdo e o destinatário, assegurando que a atividade pedagógica favoreça a internalização dos signos culturais e a formação das funções psíquicas superiores. Destarte,

O trabalho educativo não somente interfere no desenvolvimento, mas é determinante na medida em que lhe confere caminhos e direções; O desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a esta finalidade (idem, 2020, p. 346-347).

Assim, o ensino para estudantes com deficiência exige intencionalidade, criticidade e compromisso com a universalização do acesso aos bens culturais, respeitando as singularidades sem abrir mão da totalidade dos conhecimentos escolares, dentre eles os conhecimentos da cultura corporal no âmbito da Educação Física escolar. O papel do/a professor/a na organização do trabalho pedagógico é central na medida em que deve “compreender as leis que regem o desenvolvimento humano com a finalidade de pensar em práticas pedagógicas eficientes para nele interferir” (idem, 2020, p. 347)

Cabe pontuar que o esforço empreendido até aqui neste trabalho, sobretudo com a apresentação da Defectologia, as categorias de análise essenciais para o estudo do desenvolvimento da criança com deficiência, o conceito de atividades-

guia, a defesa de que é na cultura que encontramos os elementos para a humanização dos sujeitos com deficiência e o apontamento de que a organização do trabalho deve levar em consideração o estudante concreto (e não o empírico) visam instrumentalizar o/a professor/a à elaboração dos melhores caminhos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças com deficiência. Portanto, conforme Eloy e Coutinho (2020) a educação escolar deve ser

[...] oportunizada para o desenvolvimento da pessoa como forma de humanização integral e não se realizando apenas com o acesso dos indivíduos à escola, não bastando passar pela escola sem que se tenham aprendizagens que gerem desenvolvimento efetivo. Destarte, para o público-alvo da educação especial, o direito à educação é cercado por obstáculos, ora pela falta de conhecimento das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento destes, ora pela falta de informações sobre as deficiências e transtornos, de certa forma até mesmo pelo descumprimento do que reza a legislação em relação à aprendizagem para o desenvolvimento dos indivíduos (Eloy e Coutinho, 2020, p. 12)

Por esta razão, a proposta do currículo escolar, bem como os saberes do/a professor/a são fundamentais para o desenvolvimento de crianças com deficiência e não apenas a garantia de acesso ao ambiente escolar. Assim, como sujeito que sintetiza a tríade conteúdo-forma-destinatário, o/a docente necessita aprofundar os estudos acerca do desenvolvimento daqueles que são os sujeitos aprendentes em ambiente escolar.

Com a finalidade de estreitar o entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física, os tópicos a seguir consideram a Educação Física como área de conhecimento que trata pedagogicamente dos conteúdos da cultura corporal, e serão apresentadas as contribuições para o seu desenvolvimento no contexto do ensino de crianças com deficiência em escolas especializadas.

5.3 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Física Escolar

Em que pesem os sentidos atribuídos ao que deve ser ensinado na Educação Física Escolar, tendo diferentes bases epistemológicas para a sua definição, nos limites deste trabalho será tomada e defendida a concepção apresentada por Soares

et al (1992), a qual compreende que a Educação Física “é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Soares *et al*, 1992, p. 50).

Conforme apresentado por Andrade (2022, p. 38) considera-se a formulação apresentada no Coletivo de Autores (Soares *et al*, 1992) – em relação ao objeto de estudo da Educação Física, bem como as formulações relacionadas à relevância social, contemporaneidade e provisoriedade dos conteúdos (em estreita relação com o conceito de clássico) e as formulações entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento –, como uma aproximação inaugural com a Pedagogia Histórico-Crítica. Para o autor,

[...] essa obra demarca as sistematizações iniciais desta teoria pedagógica na Educação Física, sendo que a abordagem crítico-superadora continuou sendo desenvolvida ao longo dos anos. Portanto, tratar do Coletivo de Autores é diferente do que tratar da abordagem crítico-superadora, sendo que a primeira é datada de 1992 e a segunda vem se desenvolvendo há quase 30 anos (Andrade, 2022, p. 38)

Todavia, conforme apontado pelo autor supracitado, tais aproximações iniciais vem se desenvolvendo e ampliando suas elaborações com os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: Trabalho e Formação Humana, Gênero Humano e Trabalho Educativo, Alienação e Luta de Classes, Emancipação Humana e Liberdade (Andrade, 2022, p. 83-84). Também há a apropriação dos fundamentos pedagógicos e psicológicos, a saber: Educação Escolar, Conhecimento Escolar, Bases e Proposições Didáticas (*idem*, p. 167). Os principais expoentes no âmbito acadêmico são autores e autoras como Loureiro (1996), Silva, Duckur e Silva (2008), Viotto Filho (2009), Reis *et al* (2013), Lavoura (2013), Silva (2013), Sampaio (2013), Nascimento (2014) e Taffarel (2016), os quais vêm contribuindo para a produção do conhecimento na área da Educação Física.

De acordo com Taffarel (2016, p. 15), “o acervo que compõe a Cultura Corporal é permeado, portanto, pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos”. Assim, para a autora, tais determinações manifestam-se em níveis imediatos e mediatos, sempre sob uma perspectiva histórica, e se expressam nas condições econômicas, políticas, sociais e culturais que influenciam inclusive o acesso às práticas corporais, e dependem também da compreensão acerca da função social

da escola, do currículo e do modo como o conhecimento é abordado na aula de Educação Física.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a negação do conhecimento acerca da cultura corporal no contexto escolar “é um processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas” (Taffarel, 2016, p. 20). Por isso, muito além do direito ao acesso ao conhecimento, compreende-se que o fazer pedagógico em Educação Física – no contexto das escolas especializadas - deve ter em vista o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a contribuição para o processo de humanização das crianças com deficiência. Destarte,

É importante ressaltar que a apropriação da cultura corporal e de seus diferentes elementos é fundamental para o desenvolvimento humano em sua totalidade, abrangendo aspectos motores, cognitivo-afetivos, biológicos e sociais. Nesse sentido, a Educação Física escolar desempenha um papel significativo nesse processo, pois possui um embasamento prático-teórico concreto, material e simbólico, que proporciona condições para o desenvolvimento da consciência/subjetividade dos seres humanos em direção à sua humanização (Vioto Filho, Rinaldini e Nunes, 2023, p. 5).

Dessa forma, ao considerar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Física, especialmente no contexto das escolas especializadas, reafirma-se a importância de um trabalho pedagógico que assegure às crianças com deficiência a apropriação dos conteúdos da cultura corporal não apenas como objeto de acesso, mas como elemento formativo essencial.

Em se tratando de oportunizar às pessoas com deficiência o acesso ao conhecimento da cultura corporal, deve-se considerar, para além deste acesso, a potencialidade destes sujeitos também como produtores de cultura. Essa compreensão demanda uma prática que considere as particularidades dos estudantes sem abrir mão da complexidade e da riqueza dos conhecimentos historicamente produzidos, reafirmando o papel da Educação Física como componente curricular que contribui para o desenvolvimento omnilateral e para a plena humanização dos sujeitos. De acordo com Viotto Filho (2009),

No caso da educação física os objetos da cultura corporal devem ser possibilitados e socializados de forma ampla na escola, pois muitas necessidades, emoções e sentimentos, dentre outras faculdades superiores humanas estão neles impregnados e precisam ser desenvolvidos pelas crianças e jovens na escola (Viotto Filho, 2009, p. 688).

Assim, necessário se faz que o/a professor/a organize seu trabalho pedagógico considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário – a qual será melhor articulada à Educação Física no tópico a seguir –, num exercício consciente e intencional com vistas à promoção do desenvolvimento dos sujeitos aprendentes.

5.4 A Educação Física na perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural no contexto da Escola Especializada: reflexões pedagógicas

Não se pretende, com esta pesquisa, apresentar prescrições metodológicas, tampouco propor um modelo fechado ou um manual de instruções para o trabalho com a Educação Física nas escolas especializadas a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Pois, conforme já apresentado anteriormente, nas palavras de Duarte (2016) não existe “a” forma de ensinar da Pedagogia Histórico-Crítica. Entretanto, existem elementos fundamentais a serem considerados na organização do trabalho pedagógico, os quais serão considerados aqui.

A proposta aqui delineada está ancorada no compromisso com a formação humana e busca, antes de tudo, oferecer apontamentos teórico-metodológicos que possam contribuir para a reflexão crítica dos/as professores/as sobre sua prática pedagógica. Trata-se de um esforço de sistematização que almeja ampliar possibilidades de atuação, respeitando as singularidades de cada contexto escolar e compreendendo que o trabalho docente, mediado pela abordagem crítico-superadora, exige permanente elaboração, intencionalidade e consciência quanto à função social da escola e do conhecimento da cultura corporal historicamente acumulado. Conforme apresenta Lavoura (2020, p. 112),

A prática pedagógica da EF que se pretende crítico-superadora, portanto, empenha-se em criar as condições para a transmissão e assimilação deste conhecimento, ou seja, organizar o tempo e o espaço pedagógico, selecionar e sistematizar os conteúdos e prover as formas necessárias para que os alunos se apropriem deste saber escolar que é próprio da EF enquanto disciplina do currículo da escola.

Portanto, torna-se fundamental considerar, no trabalho do componente curricular Educação Física, no contexto das escolas especializadas – em consonância com a já brevemente apresentada tríade conteúdo-forma-destinatário – o que está sendo ensinado (elementos da cultura corporal), quem está aprendendo (sujeitos com deficiências com maior grau de suporte) e o modo em que a atividade educativa se realiza (a forma como o conteúdo deve ser disponibilizado).

O *conteúdo*, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, não se restringe a um mero agrupamento de informações ou temas, mas um elemento central do trabalho educativo, pois é por meio dele que se estabelece a mediação entre o indivíduo e a cultura historicamente acumulada pela humanidade (Duarte, 1993; Araújo e Lavoura, 2022). Nesse sentido, Saviani (2013) *apud* Araújo e Lavoura (2022) propõe o termo *saber escolar* para se referir ao conjunto de conhecimentos que a escola deve desenvolver com vistas ao cumprimento de sua função social. Tal saber é constituído pela articulação dialética entre dois campos distintos: o *saber cotidiano*, de base empírica e espontânea, e o *saber científico*, marcado pela sistematização, objetividade e historicidade.

O conteúdo escolar, portanto, emerge da seleção crítica de conhecimentos produzidos pela humanidade – especialmente aqueles que se firmaram como clássicos, isto é, fundamentais e capazes de resistir ao tempo por sua relevância e atualidade (Saviani, 2013). Essa seleção, de acordo com Soares *et al* (1992), deve considerar critérios como a relevância social, a contemporaneidade do conteúdo a adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos estudantes, bem como a provisoriedade do conhecimento.

Assim, o conteúdo é mais do que um tema a ser trabalhado, é a base sobre a qual se constrói a possibilidade de apropriação da cultura, da compreensão crítica da realidade e da formação omnilateral do sujeito. Quando desprovido de relevância ou tratado de maneira fragmentada, o conteúdo compromete o próprio sentido da aprendizagem, tornando-a uma farsa (Saviani, 2018). Por isso, a organização do trabalho docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve ter no conteúdo seu ponto de partida e de chegada, pois é através dele que se efetiva a humanização dos educandos e se possibilita sua emancipação social (Araújo e Lavoura, 2022).

Portanto, como considerar o conteúdo da Educação Física a ser trabalhado nas escolas especializadas? Aponta-se aqui a consideração das manifestações da cultura corporal já explicitadas neste trabalho, reiterando que a seleção e a organização de conteúdos “exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade” (idem, p. 63), dentro das condições possíveis para os sujeitos com deficiência. Assim, na articulação do conteúdo com o *destinatário* o/a professor/a deve ter, “no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (idem, p. 31).

A identificação das formas mais adequadas para a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes com deficiência não é tarefa fácil, mas é possível. Conhecer o sujeito aprendente em toda a sua complexidade vai muito além dos limites de laudos, prontuários (os quais costumam guiar a percepção sobre os sujeitos no trabalho pedagógico em escolas especializadas) e a Defectologia vigotskiana apresentada neste trabalho, traz elementos essenciais para educar o olhar do professor na percepção das potencialidades de pessoas com deficiências. Assim, a distinção entre o aluno empírico e o aluno concreto, apresentada por Saviani ganha contornos mais evidentes no ensino especializado. Segundo Saviani (2013) *apud* Araújo e Lavoura (2022),

O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto (Saviani, 2013, p. 71 *apud* Araújo e Lavoura, 2022, p. 10).

Este sujeito – denominado de aluno empírico – quando observado imediatamente, tende a nos apresentar limites que podem parecer intransponíveis. Tais limites também estão relacionados aos seus interesses nas realizações cotidianas, bem como ao lugar social que é colocado historicamente.

Assim, cabe compreender o aluno concreto, ou seja, “aquele para além da aparência, acessível somente por meio de uma análise tanto da sociedade em que vive como também da maneira como ele se insere nessa sociedade” (Araújo e Lavoura, 2020, p. 11) de maneira a considerar: quais suas dificuldades (incluindo aqui as cognitivas e também as motoras), qual o seu nível de desenvolvimento real e

iminente, quais as estratégias de compensação necessárias de serem elaboradas para a superação de suas dificuldades, quais as vias indiretas do seu desenvolvimento, etc.

A compreensão acerca do destinatário do processo educativo evidentemente irá levar o professor à reorganização da *forma* como o conteúdo será melhor apresentado ao estudante. Conforme apresenta Araújo e Lavoura (2020, p. 6), é nesta categoria que todas as demais se materializam, e conhecer os sujeitos aprendentes do processo educativo dita sobremaneira a forma como o conhecimento será disponibilizado. Portanto, a organização das vivências dos elementos da cultura corporal elencados, a seleção e adaptação de materiais (visuais, auditivos, sensoriais etc) está intrinsecamente relacionada às vias de apreensão da realidade, por parte do destinatário. Por isso,

[...] a forma da organização do trabalho educativo na PHC (*sic*) é uma atividade complexa, carregada de saberes, intencionalidades e sistematizações que não permite ao professor uma importância secundária ou de neutralidade dentro desse processo, uma vez que é a partir dele que toda a atividade de ensino-aprendizagem acontece. Na condição de ser o par mais desenvolvido da relação professor-aluno, cabe ao docente ter pleno domínio dos saberes e métodos que possibilitem ao estudante compreender e situar no mundo de forma cada vez mais qualificada (Araújo e Lavoura, 2022, p. 10-11).

Em síntese, o trabalho com a Educação Física nas escolas especializadas, sob a perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural aqui apresentada, requer do/a professor/a uma atuação intencional, crítica e comprometida com a formação omnilateral dos estudantes. Requer também compromisso político-pedagógico com a função social da escola, na sua tarefa de socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade – sobretudo nos espaços especializados, superando sua lógica clínica e reivindicando a sua natureza de escolarização. Por fim, a articulação entre conteúdo, forma e destinatário torna-se central para a compreensão do professor sobre os processos educativos de crianças com deficiência, o que evidencia o papel central da formação docente na organização de práticas que assegurem o acesso qualificado aos conhecimentos da cultura corporal, respeitando as singularidades dos sujeitos com deficiência e potencializando seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se desenvolveu a partir de estudos de autores clássicos, de análise de documentos fundamentais e do olhar cotidiano, do diálogo com colegas de trabalho também professores de Educação Física e do trabalho direto com crianças com deficiências de maior nível de suporte, numa instituição escolar especializada. O interesse em fazer um contraponto – tanto sobre a perspectiva do espaço segregado de escolarização quanto do próprio trato com o componente curricular Educação Física nesse espaço – também se desenvolveu tendo em vista a escassa produção acadêmica que considera o espaço da escola especializada, revelando a predominância das pesquisas voltadas ao contexto da escola comum, na perspectiva da educação que se pretende inclusiva.

Mendes (2006) argumenta que a inclusão escolar no Brasil é, em grande parte, uma adoção de modismos importados, especialmente da cultura norte-americana, e que esta abordagem tem levado a uma série de problemas, como a dicotomização do debate entre educação inclusiva e inclusão total, a interpretação equivocada de que a educação inclusiva se refere apenas à educação especial, e a influência excessiva de juristas na definição das políticas educacionais. Por outro lado, a rejeição radical à inclusão escolar é perigosa, pois pode impedir a universalização do acesso à educação para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Considerando minha atuação docente tanto na escola comum quanto na escola especializada e, sob o prisma da inclusão escolar, há um ponto crucial que deve precedê-la ou, ao menos, servir como critério para sua efetivação: a acessibilidade. Como aponta Piccolo (2023), a construção de uma sociedade acessível exige a eliminação de barreiras estruturais, simbólicas e relacionais que impedem a participação plena dos sujeitos na vida social. Mais do que mudanças individuais, trata-se da transformação do próprio mundo, reorganizando espaços historicamente excludentes.

No contexto escolar, isso implica alterações tanto na infraestrutura quanto na organização institucional. Questões como o número excessivo de estudantes por turma no ensino comum, a precarização do trabalho docente e a ausência de formação adequada sobre os diferentes tipos de deficiência — sejam físicas, globais do desenvolvimento ou neuromotoras — revelam a urgência dessas transformações. Assim, antes de serem inclusivos, a escola e o conhecimento sistematizado precisam ser acessíveis. E, para isso, mudanças mais amplas na estrutura social também precisam ser consideradas.

Vivemos em uma sociedade em que está posta a contradição de classe e tal dimensão torna-se muito importante nas discussões sobre Ensino Especializado, sobretudo em se pensando a sociedade brasileira. Por um lado, a perspectiva de educação aqui defendida é a de que cada indivíduo singular precisa se apropriar da cultura produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade (Saviani, 2005), e que o espaço mais adequado e que potencializa o desenvolvimento de crianças com deficiência é a escola comum, onde ela pode vir a ter acesso aos bens culturais, bem como o convívio com outras crianças. Todavia, por outro lado, esta mesma escola em sua materialidade histórica atual, não apresenta as condições necessárias para a permanência desta criança.

Tendo em vista o esforço empreendido em se pensar a Escola Especializada como lugar possível de desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o trabalho do componente curricular Educação Física, buscou-se não cair em dicotomias aligeiradas acerca do embate inclusão *versus* segregação. A compreensão de que este debate é mais profundo e complexo também perpassa a questão da estrutura educacional brasileira como um todo e, embora este ponto tenha sido tocado em diversos momentos deste trabalho, o seu aprofundamento encontra limites claros tendo em vista os objetivos propostos pela presente dissertação.

Portanto, como objetivo geral desta pesquisa investigou-se como a Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para o processo de escolarização de crianças com deficiência no contexto das escolas especializadas, com ênfase no componente curricular da Educação Física. Ao longo do percurso, buscou-se compreender como esse referencial teórico pode fundamentar uma prática pedagógica que vá além da lógica funcionalista ainda predominante nesse campo. Assim, buscou-se

compreender a deficiência sob um viés histórico-cultural, questionando as perspectivas inatistas e biologizantes.

O primeiro objetivo específico, que consistia em analisar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, foi contemplado por meio de levantamento teórico e documental que permitiu situar as políticas educacionais, os discursos hegemônicos sobre a deficiência e os embates em torno da inclusão. Percebeu-se que as políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência no Brasil foram fortemente influenciadas por organismos multilaterais, como a UNESCO, o Banco Mundial e o UNICEF, cujas diretrizes se consolidaram nas Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), conforme apresentado. Tais documentos, amplamente difundidos, sustentam o paradigma da inclusão sob um discurso humanista e universalista. No entanto, evidencia-se que essas diretrizes se articulam à lógica do capital, promovendo a reorganização das funções do Estado e o avanço de políticas neoliberais, especialmente a partir dos anos 1990.

Como aponta Kassar (1998), a educação especial no Brasil passou a ser permeada por princípios liberais e, posteriormente, neoliberais, nos quais a responsabilização por serviços educacionais é transferida gradativamente à esfera privada. No Brasil, a incorporação dessas orientações se deu de forma contraditória: a LDBEN (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) expressam avanços legais no acesso à escola comum, mas o que encontramos é uma realidade limitada no que diz respeito a pessoas com deficiência que demandam grande nível de suporte. Por isso, a existência de Escolas Especializadas continua ocupando lugar de destaque na educação básica brasileira e as mesmas têm se mantido com a predominância de organizações privadas em convênio com Secretarias Municipais e Estaduais de educação.

Em seguida, ao examinar documentos institucionais de escolas especializadas como as das Associações Pestalozzi e APAEs para se contemplar o segundo objetivo específico, conclui-se que os documentos institucionais das Associações Pestalozzi não trazem uma forma específica de trabalho com os componentes curriculares de uma maneira geral, apenas fazendo um apontamento de que a Base Nacional Comum Curricular deve ser considerada (FENAPESTALOZZI, 2010). Especificamente na

análise do Projeto Político Pedagógico de uma unidade da Associação Pestalozzi de Goiânia (PPP, 2023) evidencia-se que a Educação Física, é frequentemente concebida como atividade secundária, desprovida de características pedagógicas e educativas próprias. Sua função aparece diluída no cumprimento de outras finalidades, sobretudo de natureza clínica ou terapêutica. Nesse cenário a abordagem psicomotora, articulada ao Currículo Funcional Natural, se apresenta como perspectiva hegemônica, reforçando uma concepção de ensino voltada à adaptação funcional dos corpos, em detrimento de sua formação cultural e humana.

Já na análise dos documentos nacionais da APAE foram identificados avanços em relação ao enfoque clínico no trato da escolarização, havendo destaque à atividade de organização do ensino e da aprendizagem, assim como a apropriação do currículo escolar adotado, afastando-se assim de uma perspectiva clínica acerca do currículo na escolarização (FENAPAES, 2017). Considerando-se, portanto, que a força e abrangência das APAEs em território nacional caracterizam uma produção maior de documentos norteadores, foram selecionados alguns documentos para análise, dentre eles um específico intitulado *Educação Física, Desporto e Lazer: proposta orientadora das ações educacionais* (FENAPAES, 2001). Saliencia-se que este documento mantém uma orientação baseada nos pressupostos da psicomotricidade, de maneira que a orientação para a área da Educação Física ainda persiste tendo como mote o viés inatista.

Por fim, no último documento analisado, referente à escolarização especial no Estado de Goiás (FEAPAES-GO, 2020), aponta-se que, embora haja um considerável afastamento da perspectiva clínica de educação, houve um empobrecimento do conteúdo da Educação Física ao considerar os mesmos objetos de conhecimento – aqueles apresentados no Documento Curricular de Goiás (DC-GO) – do primeiro ao último ano de escolarização, ficando a critério do professor a escolha metodológica do ensino destes conteúdos.

O terceiro objetivo proposto nesta dissertação, qual seja a investigação a partir da Teoria Histórico-Cultural as possibilidades metodológicas para o ensino da Educação Física para crianças com deficiência em escolas especializadas também foi alcançado, ao apresentar uma perspectiva histórico-cultural acerca da percepção sobre a deficiência. Assim, buscou-se primeiramente na Defectologia vigostkiana –

entendida como os estudos que foram o fio condutor para o desenvolvimento posterior da Teoria Histórico Cultural - as principais categorias, que se relacionam com o fazer pedagógico, a saber: Natureza Social da Deficiência, Compensação, o Coletivo como fator de desenvolvimento da criança com deficiência e as Críticas às Escolas Auxiliares. Além destas, foram apresentadas as categorias fundamentais da Teoria Histórico Cultural para o trato pedagógico com crianças com deficiência, sendo elas: conceito de Cultura, Funções Psíquicas Superiores, os Signos e o conceito de Atividades-Guia. Tais fundamentos encontram na Pedagogia Histórico Crítica a possibilidade de subsidiar uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento humano dos sujeitos com deficiência, tendo como referência a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ou seja, os conhecimentos próprios a serem trabalhados no contexto escolar.

Ainda que não se proponha uma metodologia definitiva ou prescritiva, esta pesquisa buscou oferecer subsídios teóricos e indicativos metodológicos para uma prática pedagógica crítica em Educação Física nas escolas especializadas. O conteúdo, a forma e o destinatário — categorias centrais da Pedagogia Histórico-Crítica — foram aqui mobilizados como mediações fundamentais para a organização do trabalho docente em Educação Física, especialmente quando se trata da formação de sujeitos historicamente situados e socialmente marcados pela deficiência.

Como resultado deste processo, a elaboração do produto educacional, qual seja, uma cartilha de orientação para que professores de Educação Física que atuam em escolas especializadas – ou que virão a atuar – visa a elucidação didática do que foi aqui desenvolvido nesta dissertação. O objetivo desta cartilha é apresentar o contexto histórico das escolas especializadas, bem como a possibilidade do trabalho com a Educação Física sob outro viés teórico que considere a deficiência como um constructo sócio-histórico – considerando também os aspectos bio-psico-fisiológicos, mas não se limitando à deficiência primária –, sendo possível se apropriar de mediações que potencializem o desenvolvimento escolar dos sujeitos com deficiência especificamente no trabalho com elementos da Cultura Corporal.

Conforme outrora apontado por Vigotski (2022, p. 91), a tarefa primordial ainda em nosso tempo histórico consiste em vincular a pedagogia da criança com deficiência “aos princípios e métodos gerais da educação social e em encontrar um sistema que

permita unir a pedagogia especial à pedagogia da infância normal”. E, diante deste desafio ainda vigente, faz-se necessário extrapolar as linhas do presente trabalho e vislumbrar uma sociedade na qual uma educação verdadeiramente de qualidade seja possível.

Uma sociedade em que a escola pública tenha condições materiais, estruturais e humanas para abranger toda a diversidade humana: escolas pequenas com número reduzido de estudantes, na qual os professores e outros agentes escolares tenham formação geral, mas também especializada no trato com crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação; garantia de formação continuada para o professorado; diversidade e qualidade de materiais; tempos e espaços pedagógicos mais flexíveis; tempo de planejamento; o desenvolvimento de pedagogias e currículos que vislumbrem as máximas potencialidades humanas, se desvinculando desta perspectiva tecnocrática baseada em dados estatísticos, eficiência e ranqueamento. Por fim, vislumbrar uma sociedade outra em que os corpos não sejam vistos a partir de sua funcionalidade produtivista.

Assim, como professora de Educação Física do Ensino Especializado que se propõe a fazer uma reflexão acadêmica sobre a ação pedagógica, afirmo que esta pesquisa representa, portanto, um passo no sentido de contribuir com a construção de práticas pedagógicas que reafirmem o acesso de todos os estudantes ao conhecimento sistematizado, — inclusive e especialmente na Educação Física. Este trabalho também se pretende somar na composição da produção de conhecimento acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando que todos os seres humanos devem ter acesso ao saber escolar. Mais do que respostas conclusivas, deixa-se aqui um convite à continuidade do debate, à produção coletiva de saberes e à valorização do trabalho docente como ato político e transformador.

REFERÊNCIAS

AITA, E. B.; TULESKI, S. C. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Maringá, v. 4, n. 7, p. 97–111, jul. 2017.

ANDRADE, Leonardo Carlos de. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações históricas e apropriações teóricas**. 2022. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia, 2022. Orientador: Roberto Pereira Furtado.

ARAUJO, F. V; LAVOURA, T. N. Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo-forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.: Organización del trabajo docente: la triada contenido-forma-receptor en la pedagogía histórico-crítica. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5166> Acesso em: 21 jun. 2025.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrT8XG8w3B5Xcvj/> . Acesso em: 15 de agosto de 2024.

BARROCO, Sônia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 321 a 341.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p. il.

BERENCHTEIN NETTO, N.; LEAL, D. Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 73–91, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2156/nettoberenchtein>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: [Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/educacao) Acesso em: 27 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/96** – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 30 ago. 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 23 jul. 2024.

_____. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 13 de julho de 2024.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP-Brasília, 1994. 66p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8001830/mod_resource/content/1/pol%C3%ADtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf Acesso em: 13 de julho de 2024.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação do deficiente auditivo no Brasil – situação atual, e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993a. Disponível em: <https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso295/conteudo8576.pdf> Acesso em: 12 de julho de 2024.

_____. **Educação especial brasileira**. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993b.

_____. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 22 de fevereiro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 fev. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=101791-res-cne-cp-001-180222&category_slug=fevereiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2024.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e cultura: ensaios sobre a Cultura Corporal**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DARIDO, S. NETO, Luiz Sanches. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. RANGEL, I. C. A. (Org.) **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Coogan, 2008.

DELLA TORRE, E. A. A atividade pedagógica na perspectiva da psicologia histórico-cultural: mediação, ensino e desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 91–106, maio/ago. 2011.

DIAS, Carolina; CASTRO, Lais; PENTEADO, Vanessa de Oliveira B. “Vermelho como o céu”: contribuições vygotskianas sobre defectologia e educação especial. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 40, n. 110, p. 2334–2353, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/28126>. Acesso em: 16 mar. 2024.

DOS REIS SILVA, R. H.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da Educação Física, diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 125–135, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i2.1793. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1793>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. SAVIANI. D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

ELKONIN, Daniil B. Acerca da Origem Histórica do Jogo Protagonizado. In: **Psicologia do Jogo**. 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p. 39-82.

_____. **Psicologia do desenvolvimento**. Lisboa: Estampa, 1998.

FACCI, M. G. D. **A constituição do psiquismo e a formação do homem: uma leitura a partir da psicologia histórico-cultural**. Maringá: EDUEM, 2004.

FEAPAES-GO – Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais de Goiás. **Escola da Educação Básica na Modalidade Educação Especial: A escolarização das APAEs no Estado de Goiás**. Goiânia, Goiás: 2020, 369 p;

FENAPAES – Federação Nacional das Apaes. **Educação Física, esporte e lazer: proposta orientadora da ações educacionais** / TIBOLA, Ivanilde Maria. (Org.) – Brasília, 2001. 68 p.

_____. **Documento norteador: educação e ação pedagógica** / SOARES, Fabiana Maria das Graças. CARVALHO, Erenice Natália Soares. (Orgs.) – Brasília, 2017.

FENAPESTALOZZI – Federação Nacional das Associações Pestalozzi. **Diretrizes de Atuação das Unidades Pestalozzi: Educação**. Brasília: FENAPESTALOZZI, 2010. Disponível em: <http://www.fenasp.org.br/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FERREIRA, Elizângela Fernandes. **Habilidades sociais e deficiência intelectual: influência de um programa de educação física baseado na Cultura Corporal**. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 584 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, R.M.C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 55, p. 54–70, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.37239. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/37239>. Acesso em: 24 jul. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINDIS, Boris. Remediation through education: sociocultural theory and children with special needs. In: KOZULIN, A. et al. (org.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 200–231.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa. A educação inclusiva: a construção de um conceito. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 68–80, 2007.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléa M. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Revista Inclusão nº1**. MEC/SEESP, p. 35-39, outubro, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 23 de julho de 2024.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D.; FONTES, R.S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v.32, n.2, p.343-356, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9–25, 2000. DOI: [10.1590/S0101-32622000000100002](https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002).

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação/GERINC/SISGE. **Mapeamento das crianças/estudantes com NEE– 2023/1**. Goiânia, 2023. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais>. Acesso em 14 de julho de 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020.

IMPOLCETTO, F. M. DARIDO, S. C. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: Aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, D. I. P. DEL-MASSO, M. C. S. (Org.) **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico]. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Informativo. 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI – 3ª ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. DE C. M.. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 16–28, set. 1998.

JORNAL ESTADO DE GOIÁS. Movimento Pestalozziano completa 96 anos de atuação no Brasil em defesa da pessoa com deficiência. 21 out. 2022. Disponível em:

<https://www.jornalestadodegoias.com.br/2022/10/21/movimento-pestalozziano-completa-96-anos-de-atuacao-no-brasil-em-defesa-da-pessoa-com-deficiencia/>.

Acesso em: 25 de abril de 2023.

KASSAR, Mônica C. M. Educação especial no Brasil: da ideologia da integração à ideologia da inclusão. In: PRIETO, Rosângela Gavioli (org.). **Atualidades em educação especial**. Marília: Capemar, 1998. p. 3–20.

KOZULIN, Alex. **Vygotsky's psychology: a biography of ideas**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

KUENZER, Acácia Zeneida. A pedagogia da hegemonia: papel da escola na reprodução da sociedade contemporânea. In: KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: construção, reformulação e alternativas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75–94.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da Educação Física na Escola. Revista **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v.14, n. 25, p. 99-119, Jan/Jul 2020. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8880>

Acesso em: 23 de junho de 2025.

LE BOUCH, Jean. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone Editora, 4ª ed. 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. A constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Psicologia e trabalho pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. Do nascimento à velhice**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia e trabalho pedagógico: por uma psicologia histórico-crítica na formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Psicologia e trabalho pedagógico**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13–37.

MARSIGLIA, A. C. G. Atividade docente e desenvolvimento profissional: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 33, p. 187–202, jan./jun. 2009.

MARSIGLIA, A. C.G. SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. Do nascimento à velhice**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 19 de abril de 2024.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende et al. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 24, e193222, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100307. Acesso em: 23 mar. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da Cultura Corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. Uma Educação Física Histórico-Cultural (?) - Os significados das atividades da Cultura Corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 339–363, 2018. DOI: [10.14393/OBv2n2a2018-3](https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-3). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46485>. Acesso em: 13 agosto. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 197–220, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jzfTpQQRQvzy&tYgxpNpHMN/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. 285 p.

_____. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-17, 14 abr. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.260386>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PIMENTEL, Susana Couto. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? **Cadernos de Educação**. Pelotas [45] 44-50, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3820/3070> Acesso em: 24 de julho de 2023.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação; ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE GOIÂNIA; CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO (CAE) RENASCER. **Projeto Político Pedagógico: biênio 2023-2024**. Goiânia: CAE Renascer, 2023.

PRESTES, Z. L. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R. and MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2008, vol.14, n.2, pp.293-310. ISSN 1413-6538.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000200010> . Acesso em: 10 de fev. de 2024.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. MENDES, Eniceia Gonçalves. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em Disputa: uma análise do decreto 10.152 /2020. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 03 de agosto de 2024.

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/111/98>. Acesso em: 03 de fev. de 2024.

ROSSETTO, E.; ALMEIDA, L. F. G. de; PIAIA, T. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: uma proposta curricular para a educação especial. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 11, n. 22, 2016. DOI: 10.17648/educare.v11i22.13938. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13938>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ROSSINI, M. GONÇALVES, A. G. Currículo funcional natural e educação especial: análise de produções científicas entre os anos de 2008 a 2023. In: **ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/curriculo-funcional-natural-e-educacao-especial-analise-de-producoes-cientificas?lang=pt-br> Acesso em: 24 Jul. 2024.

RUPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vigotski e a defectologia: contribuições para a educação de estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 11–24, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revdipe/article/view/64396>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SACCOMANI, M. P. S. O conceito de atividade na psicologia histórico-cultural: contribuições para pensar a formação do professor. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 641–656, 2003.

SANTOS, Manoel. A psicocinética de Jean Le Boulch e o conhecimento do corpo na educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 641-651, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/journal/spm/a/VR8Lg5T5c4msQPt7GyHVpH7/abstract/?lang=pt> Acesso em: 24 jul. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração e Inclusão**: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, C. L *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl.2, p. 6–12, 1996. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).

TAFFAREL, C. Z. PEDAGOGIA HISTORICO-CRITICA E METODOLOGIA DE ENSINO CRITICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E DETERMINAÇÕES. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. DOI: [10.14572/nuances.v27i1.3962](https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 5 jul. 2025.

TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **Revista História da Educação**, [on-line]. v. 23, e90024, 27 p., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024> . Acesso em: 01 de julho de 2024.

UNESCO. (1990). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5-9 março de 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF/ Acesso em: 07 de julho de 2024.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 de julho 2024.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861–870, dez. 2011. DOI: [10.1590/S1517-97022011000400012](https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012). Acesso em: 16 mar. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos da defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 488 p.

_____. **Obras escolhidas – Tomo III: Problemas do desenvolvimento da psique**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **Motriz**. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil, v. 15 n.3, p. 687-695, jul/set. 2009.

VIOTTO FILHO, A. T. I.; RINALDINI, L. R.; LIMA NUNES, R. As faces lúdicas da educação física: a atividade ludo-pedagógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano na escola: The playful faces of physical education: the ludo-pedagogical activity in human learning and development process at school. **Revista**

Cocar, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6586>. Acesso em: 21 jun. 2024.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO ESPECIALIZADO: temos o que ensinar?

Ananda Alves de Azevedo

GOIÂNIA
(2025)



FICHA TÉCNICA

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação Física e Dança
Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional (ProEF)
Campus de Goiânia - GO

AUTORA

Ananda Alves de Azevedo

ARTE

Anna Behatriz Alves de Azevedo

ORIENTAÇÃO

Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado

 CAPES

 unesp

 CDeP3
Coordenadoria de
Desenvolvimento
Profissional e Práticas
Pedagógicas da Unesp
Professora Acliana Chaves

 UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO NORTE

 UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

 UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE GOIÁS

 UFES
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

 UFES-CAT

 UFAM

 UFPA

 UFAL
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

 Universidade de Brasília

 UEM
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MARINGÁ

 UNIRIO
UNIVERSIDADE
REGIONAL

 UPE

 unioeste
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO OESTE DO PARANÁ

 UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SERRA DA BARRA

 UFT

 UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO

 INSTITUTO FEDERAL
Sul de Minas Gerais

 INSTITUTO FEDERAL
Sudeste de Minas Gerais

 INSTITUTO FEDERAL
Ceará

 UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

 Universidade Federal
de Mato Grosso

 Unimontes
Universidade Estadual de Montes Gerais

 UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Azevedo, Ananda Alves de
Educação Física no Ensino Especializado [manuscrito] : temos o que ensinar? / Ananda Alves de Azevedo. - 2025.
XXXVII, 37 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2025.
Bibliografia.

1. Deficiência. 2. Educação Física. 3. Escola Especializada. 4. Cultura Corporal. 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Furtado, Roberto Pereira, orient. II. Título.

CDU 796

Professoras e professores,

O **presente material** foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada no programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/ Unesp), oferecido pela Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG) entre os anos de 2023 e 2025, sob orientação do Professor Doutor Roberto Pereira Furtado.

O **tema dessa pesquisa** se originou da experiência em uma escola especializada destinada à educação formal de crianças com deficiências em maior grau de suporte, e buscou compreender qual o papel da Educação Física no processo de escolarização de pessoas com deficiência neste contexto de ensino. O que temos a ensinar? Qual o papel da Educação Física no desenvolvimento de pessoas com deficiência? Temos uma finalidade própria ou servimos à outras finalidades?

A partir do estudo, tendo como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a Educação Física, foi possível construir reflexões acerca da Educação Física nas Escolas Especializadas e a Cultura Corporal como objeto de ensino da Educação Física Escolar.

Espera-se, portanto, que este material de orientação possa contribuir com a construção de novas possibilidades metodológicas em Educação Física, contribuindo com professoras e professores que se incomodam com uma perspectiva reducionista e funcional da Educação Física em contextos de escolas especializadas.

Ananda A. de Azevedo



SUMÁRIO

1. Aproximações com a pesquisa	03
2. Qual o lugar da Educação Física no Ensino Especializado?	09
3. Algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para repensar a Educação Física no Ensino Especializado	14
4. Educação Física no Ensino Especializado: caminhos para uma outra prática	19
4.1 CONTEÚDO: A CULTURA CORPORAL	22
4.2 DESTINATÁRIO: SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA	23
4.3 FORMA: COMO DISPONIBILIZAR O CONTEÚDO?	25
5. Relato de Experiência: A Ginástica Circense em uma Escola Especializada	27
6. Referências	35



1. APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

Desde a minha formação inicial em Licenciatura em Educação Física e no percurso profissional que se seguiu – sobretudo após o ingresso no trabalho com o Ensino Básico comum – tenho feito a opção político-pedagógica de tratar a Cultura Corporal de maneira a proporcionar aos estudantes uma vivência ampla e crítica com Jogos e Brincadeiras, Ginástica, Esportes, Lutas, Danças e as demais práticas corporais que surgem do contexto dos estudantes. Ou seja, além de ensinar e proporcionar a vivência prática dos elementos da Cultura Corporal, sempre houve uma preocupação com a problematização e reflexão sobre procedimentos, conceitos e atitudes inerentes às práticas.



Entenda a diferença

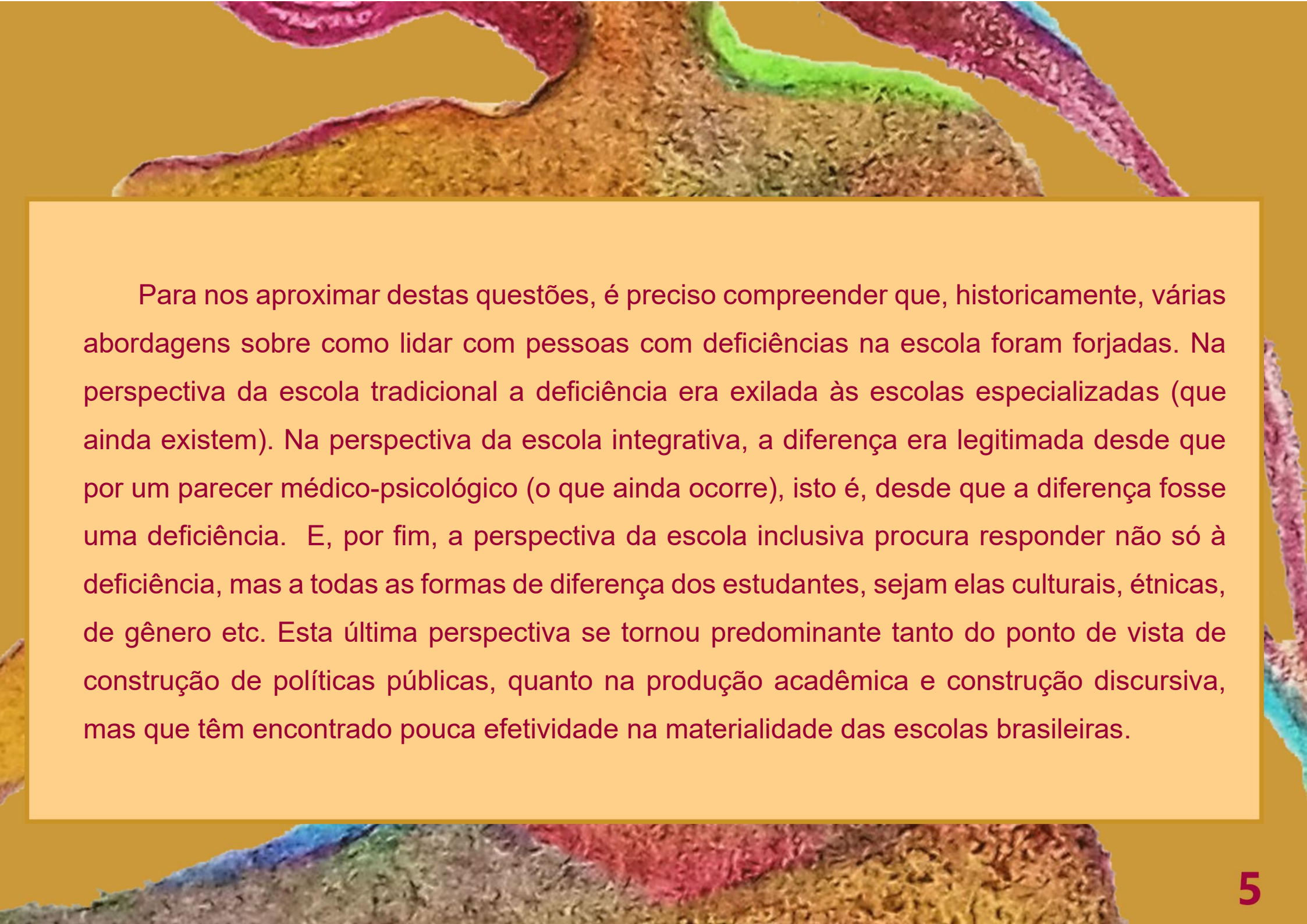
Educação Especial: de acordo com a LDB nº 9.394/96, é a modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino que tem como público alvo pessoas com deficiências e altas habilidades e superdotação.

Ensino Especializado: refere-se às metodologias, estratégias e métodos de ensino para pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação.

Escola Especializada: espaço institucional onde a escolarização de sujeitos com deficiência se dá, na impossibilidade de inserção dos mesmos nas escolas comuns.

Pois bem: ao sair da escola comum e iniciar o trabalho em uma **escola especializada** tive uma inquietação com o papel da Educação Física para estes sujeitos em processo de escolarização.

Percebi, no meu local de trabalho, que a Educação Física assumia um caráter funcionalista, com atividades psicomotoras, descontextualizadas dos elementos da cultura corporal. Assim, minhas indagações poderiam assim serem expressas: A Educação Física tem o que ensinar nesse contexto? Ou deve se limitar às contribuições funcionais e motoras à estas crianças?



Para nos aproximar destas questões, é preciso compreender que, historicamente, várias abordagens sobre como lidar com pessoas com deficiências na escola foram forjadas. Na perspectiva da escola tradicional a deficiência era exilada às escolas especializadas (que ainda existem). Na perspectiva da escola integrativa, a diferença era legitimada desde que por um parecer médico-psicológico (o que ainda ocorre), isto é, desde que a diferença fosse uma deficiência. E, por fim, a perspectiva da escola inclusiva procura responder não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos estudantes, sejam elas culturais, étnicas, de gênero etc. Esta última perspectiva se tornou predominante tanto do ponto de vista de construção de políticas públicas, quanto na produção acadêmica e construção discursiva, mas que têm encontrado pouca efetividade na materialidade das escolas brasileiras.



Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9.394/96

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf).

No meu caminho de investigação, analisei as perspectivas educacionais e curriculares em alguns dos **documentos educacionais brasileiros** mais importantes relacionados à Educação Especial



As escolas especializadas de maior relevância histórica no cenário educacional brasileiro são as APAEs e as Associações Pestalozzi, cujas práticas moldaram políticas e diretrizes e serviram de referência para a organização do trabalho nas escolas especializadas (Mazzota, 1987).

Investiguei também, nos documentos das **Escolas Especializadas** de maior relevância histórica, as perspectivas de Educação e Educação Física, para elaborar as sínteses que serão apresentadas ao longo deste material.

Assim, o esforço empreendido nesta pesquisa partiu do pressuposto de que as Escolas Especializadas devem tratar a Educação Física como um componente curricular, portanto, com estratégias pedagógicas para que essas pessoas se apropriem do conhecimento, nos moldes referenciados por **Saviani (2011)**, considerando-se a função social da Escola (transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade nas ciências, artes, filosofia etc) mas também considerando a especificidade do desenvolvimento das mesmas.

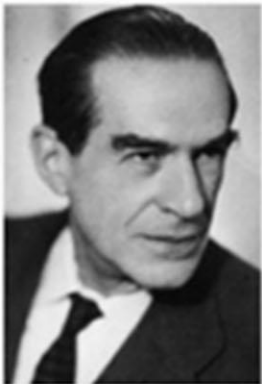


Definição de Trabalho Educativo:

“o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2011, p.13).

Minhas reflexões foram orientadas principalmente por referenciais da **Teoria Histórico-Cultural** , como um contraponto à perspectiva do currículo funcional natural e da psicomotricidade, que são as hegemônicas no contexto das Escolas Especializadas.

Psicólogos russos:



Leontiev

1903- 1979



Vigotski

1896-1934



Luria

1902 - 1977



A Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Lev Vigotski e colaboradores, embasada no Materialismo Histórico e Dialético, em linhas gerais, explica que o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais e da apropriação da cultura, ou seja, preconiza que o desenvolvimento humano é moldado pelas condições históricas, culturais e sociais.



2. QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO ESPECIALIZADO?

A Educação Especial e o trabalho educacional voltado para o público com deficiência foram fortemente influenciadas por uma psicologia comportamental nos idos da década de 1970 e 1980.

Não só nos documentos das instituições privado-assistenciais, mas também na expressão da política nacional – representando uma posição oficial a nível federal sobre os aspectos básicos do currículo para este público –, tal perspectiva se expressou.

Assim, objetivos como “produzir algo útil” sob o ponto de vista social, “treinar funções intelectuais”, “tornar a criança mais útil” e “adquirir uma reeducação motora” são a expressão de um **Currículo Funcional Natural** ainda hoje presente nos **documentos** relacionados à educação do público com deficiências.

Segundo Suplino (2005), Judith Le Blanc afirmou na década de 1970 que esta nomenclatura serve para explicar que o seu objetivo é desenvolver habilidades funcionais que sejam úteis para o indivíduo em seu ambiente.

Em linhas gerais, a aplicação deste currículo deveria diminuir os comportamentos que as tornassem menos integradas ao meio, com vistas a tornar o aluno mais independente e produtivo. Portanto, a ênfase nas habilidades funcionais (das mais básicas, como comer, tomar banho, escovar os dentes, amarrar os sapatos etc. denominadas de Atividades de Vida Diária até as acadêmicas, como ler e escrever) seriam necessárias para uma vida mais hesitosa (Suplino, 2005)



Apesar de estar previsto na LDB 9394/96, art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação currículos, métodos e recursos em geral que atendam às suas necessidades, estas assumem caráter complementar ou suplementar a um currículo comum do Ensino Básico.

Entretanto a DNEEB de 2001 aponta que em casos muito singulares, o CURRÍCULO FUNCIONAL deve ser proporcionado para o atendimento das necessidades práticas da vida (Brasil, 2001, p. 57)

É necessário refletir sobre o cenário da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, o qual está historicamente relacionado a um **enfoque clínico**, expresso sobretudo por um Currículo Funcional que tenta abarcar, num mesmo fazer, o papel da educação e da reabilitação. Garcia e Michels (2018) consideram que, com grande influência da psicologia comportamental e da herança do modelo clínico na abordagem pedagógica, reitera-se uma abordagem individualizada de educação de sujeitos com deficiências.



“O que ocorre, especialmente em nosso país, são duas distorções. A primeira refere-se à baixa qualidade dos serviços de saúde oferecidos à maior parte da população: na medida em que cuidados muito mais rudimentares que os necessários à criança [...] com deficiência, ou com necessidades educacionais especiais não são oferecidos à população em geral, a educação especial passa a abarcar-los como se fossem de sua alçada. A segunda, e mais importante: como o núcleo da atuação da educação especial reside nas dificuldades específicas geradas pela excepcionalidade, as “atividades pedagógicas especiais” para cada tipo de deficiência ou necessidade educacional especial assumem a primazia em relação ao trabalho do professor, em detrimento do conteúdo escolar” (Bueno, 2011, p. 12).

Assim, a Psicomotricidade e a proposta de educação psicomotora possuem estreita relação com a Educação Especial no Brasil, consequência de uma ampla relação entre educação e reabilitação.

Curiosamente, antes mesmo da abordagem pedagógica da psicomotricidade ter chegado nas escolas comuns, ela foi divulgada inicialmente em programas de escolas especializadas para educandos com deficiência física e mental (Darido e Neto, 2008). O questionamento aqui se dá, em última análise, na questão de que nesta abordagem não há conteúdo escolar a ser desenvolvido.

Assim, a abordagem da psicomotricidade nas Escolas Especializadas ainda assume um lugar acessório para o desenvolvimento de outras áreas. Bem sabemos, enquanto professores/as de Educação Física Escolar, que os Jogos, as Brincadeiras, as Lutas, as Danças, os Esportes e os demais elementos da Cultura Corporal são os conteúdos próprios da nossa área.

Apesar disso, será se houve de fato uma reorganização do trato deste componente curricular no âmbito das **escolas especializadas**? Como material que pretende contribuir no avanço e reorganização do trabalho da Educação Física enquanto componente curricular, a seguir trago elementos para a reflexão do lugar deste componente no processo de escolarização de crianças com deficiência.



De antemão, na análise dos documentos da APAE percebe-se um questionamento geral sobre o que deve ser a escolarização de crianças com deficiência com críticas contundentes às abordagens clínicas na educação.

Entretanto, foi perceptível que no que diz respeito à Educação Física enquanto componente curricular, os avanços ainda são tímidos.

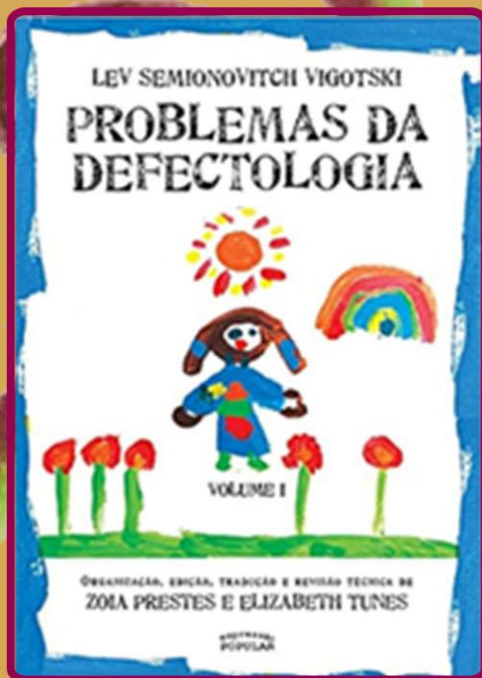
3. ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO ESPECIALIZADO

Antes de entrar na questão específica da Educação Física, faz-se necessário explicitar sob qual perspectiva de desenvolvimento humano este trabalho se embasa. Assim, a ideia de que o desenvolvimento humano é moldado pelas condições históricas, culturais e sociais é central na Teoria Histórico Cultural e é o ponto fundamental de onde surgem as elaborações aqui presentes.



Para se aproximar...

- **CULTURA:** é o conjunto de conhecimentos, valores, práticas e instrumentos produzidos historicamente pela humanidade, que orientam a forma como as pessoas pensam, sentem e agem.
- **FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES:** são processos mentais como memória voluntária, atenção consciente, pensamento abstrato e planejamento, que se formam por meio da aprendizagem social.
- **SIGNOS:** elementos simbólicos, como a linguagem, os números e os sistemas de escrita, que mediam a relação do sujeito com o mundo e com outras pessoas.
- **ATIVIDADES-GUIA:** formas de atividade predominantes em cada fase do desenvolvimento (como o brincar na infância ou o estudo na adolescência) que impulsionam a formação de novas capacidades e conhecimentos.



Mas o que não é de amplo conhecimento – sobretudo na área da Educação Física – é que Vigotski, antes de desenvolver a Teoria dita acima, demonstrou interesse em estudar o desenvolvimento da criança “normal” e “anormal” desde os primórdios de sua atividade no campo da educação. Assim, a **Defectologia** foi o campo de estudo que em muito contribuiu para o desenvolvimento da própria Teoria Histórico Cultural.



O que é isso?

A Defectologia, para Vigotski, é a área que estuda o desenvolvimento e a educação de crianças com deficiência, buscando compreendê-las para além de suas limitações. Seu objetivo não é apenas identificar dificuldades, mas também encontrar caminhos para favorecer o aprendizado e a participação, explorando as potencialidades de cada criança. Nessa perspectiva, a educação e a convivência social têm papel fundamental para superar barreiras e promover o desenvolvimento em suas máximas possibilidades.



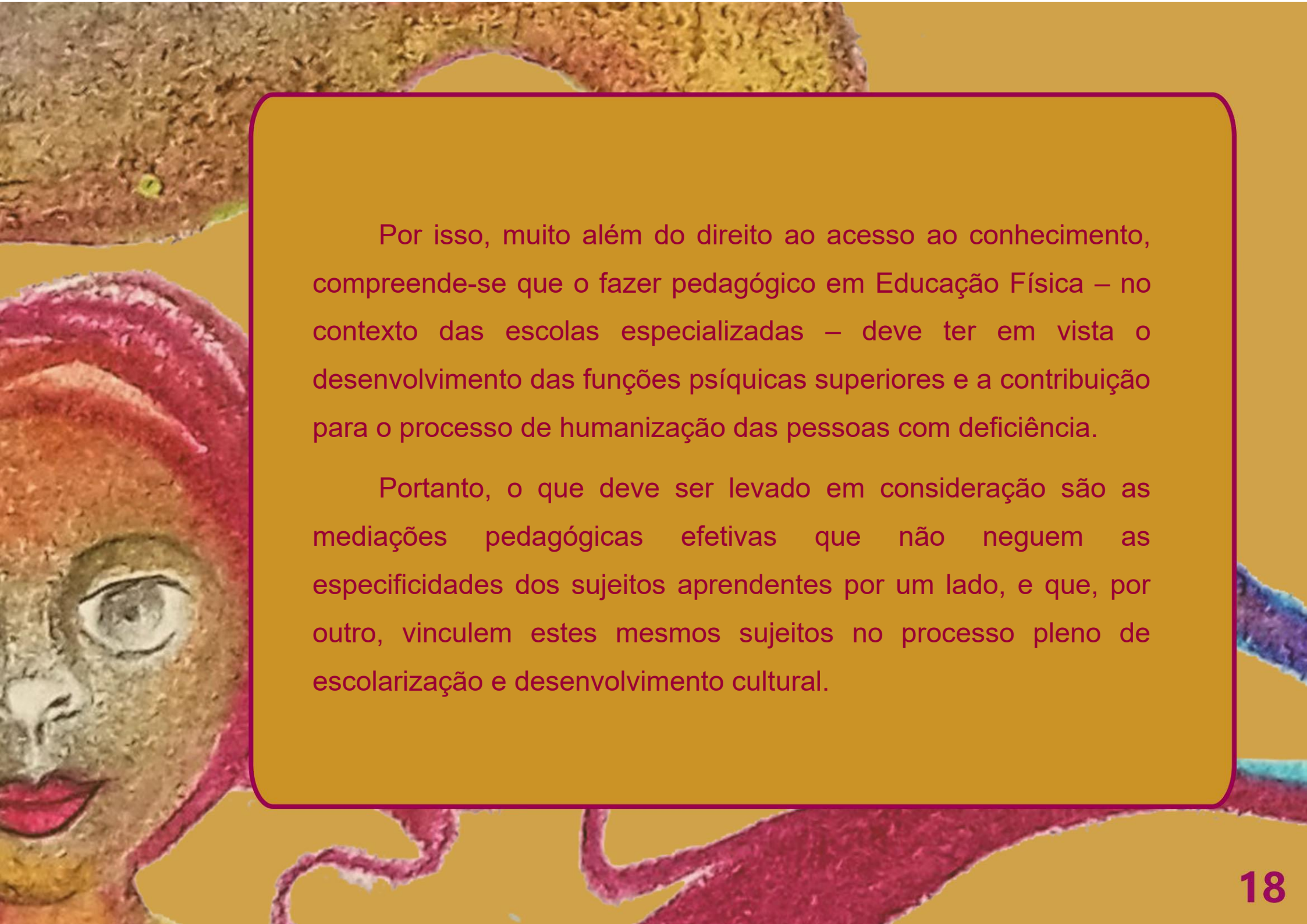
Categorias fundamentais para melhor compreensão do trabalho educativo com crianças com deficiência: Natureza Social da Deficiência, Compensação, o Coletivo como Fator de Desenvolvimento da Criança com Deficiência e as Críticas às Escolas Auxiliares (Vigotski, 2021).

Defectologia parte da crítica a uma perspectiva inatista e quantitativa de se avaliar as deficiências. Esta outra perspectiva enfatiza a importância do meio sociocultural e das possibilidades de **compensação** do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Para Vigotski e a Teoria Histórico Cultural, o desenvolvimento humano ultrapassa o desenvolvimento meramente biológico e é mediado por fatores como a interação social, a linguagem e a cultura. Portanto, com a deficiência, esta compreensão se faz ainda mais necessária, de maneira que ela não pode ser compreendida apenas a partir das limitações biológicas.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, nessa perspectiva, não resulta da maturação biológica isolada, mas da apropriação dos instrumentos culturais mediados pela linguagem, pela atividade e pela interação social.

Assim, a partir desse olhar ampliado e não reducionista, considera-se que a Cultura Corporal deve ser apropriada também por sujeitos com deficiência no processo de escolarização. Taffarel (2016) nos alerta de que a negação do conhecimento da cultura corporal no contexto escolar “é um processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas.



Por isso, muito além do direito ao acesso ao conhecimento, compreende-se que o fazer pedagógico em Educação Física – no contexto das escolas especializadas – deve ter em vista o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a contribuição para o processo de humanização das pessoas com deficiência.

Portanto, o que deve ser levado em consideração são as mediações pedagógicas efetivas que não neguem as especificidades dos sujeitos aprendentes por um lado, e que, por outro, vinculem estes mesmos sujeitos no processo pleno de escolarização e desenvolvimento cultural.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO ESPECIALIZADO: CAMINHOS PARA UMA OUTRA PRÁTICA

Para dar conta de tal tarefa político-pedagógica, encontrou-se na Pedagogia Histórico-Crítica elementos que possam vir a subsidiar o fazer docente, tendo como referência a apropriação dos conhecimentos da Cultura Corporal.



Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a formação omnilateral diz respeito ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas, em sua múltiplas dimensões – intelectual, física, afetiva, estética, ética, moral e prática – não de forma fragmentada, mas como síntese das determinações sociais, históricas e culturais que constituem o ser humano (Martins, 2020).

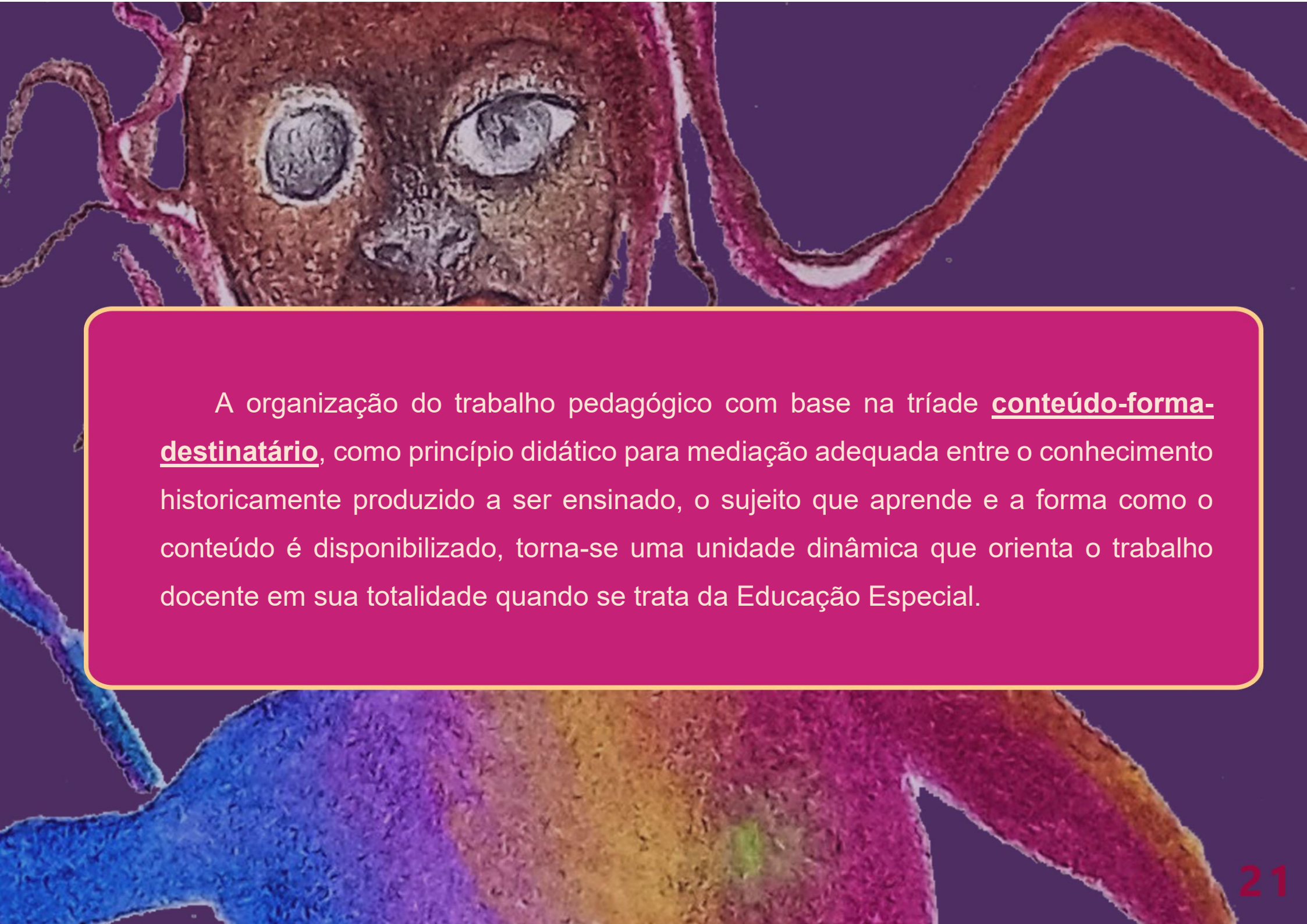




Ressalta-se também que a “Pedagogia Histórico-Crítica defende a educação escolar como espaço privilegiado para o desenvolvimento de todos os indivíduos, considerando que o máximo desenvolvimento psíquico exige ações educativas intencionalmente orientadas para esta finalidade” (Marsiglia e Saccomani, 2020, p. 344). Isto significa dizer que o trato dos conteúdos clássicos na escolarização de estudantes com deficiência é condição sine qua non para a humanização destes sujeitos

Aqui compreende-se que o papel da educação escolar – seja este espaço sendo a escola comum ou a escola especializada – é o de possibilitar o acesso à cultura, entendida como um conjunto de bens materiais e imateriais produzidos pela atividade humana consciente e intencional, ou seja, como a síntese da atividade humana objetivada (Duarte, 2004).

Concordando com Saviani (2011), a educação escolar deve possibilitar essa formação ampla, contribuindo para que os sujeitos se desenvolvam de maneira plena, como indivíduos sociais, históricos e criadores de cultura.

A microscopic image of biological tissue, possibly a cross-section of a plant stem or a similar structure. The central part shows a large, circular cell-like structure with a darker, textured interior. The surrounding tissue is fibrous and has a reddish-brown hue. The overall appearance is that of a complex, organic structure.

A organização do trabalho pedagógico com base na tríade conteúdo-forma-destinatário, como princípio didático para mediação adequada entre o conhecimento historicamente produzido a ser ensinado, o sujeito que aprende e a forma como o conteúdo é disponibilizado, torna-se uma unidade dinâmica que orienta o trabalho docente em sua totalidade quando se trata da Educação Especial.

4.1 CONTEÚDO: A Cultura Corporal

A escolha do conteúdo a ser ensinado deve levar em conta o potencial formativo e emancipador, sem subestimar a capacidade de apropriação dos estudantes com deficiência.

Essa seleção, de acordo com Soares et al (1992), deve considerar critérios como a relevância social, a contemporaneidade do conteúdo, a adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos estudantes, bem como a provisoriedade do conhecimento. Portanto, como considerar o conteúdo da Educação Física a ser trabalhado nas escolas especializadas?

A seleção dos elementos da Cultura Corporal: sejam **Jogos, Brincadeiras, Esportes, Danças, Lutas** e etc, deve considerar o potencial formativo dentro das condições possíveis dos sujeitos com deficiência.

4.2 DESTINATÁRIO: Pessoa com deficiência

O destinatário, por sua vez, não é concebido a partir de suas limitações, mas de sua condição concreta de desenvolvimento e de sua inserção histórica e social – reforçando a compreensão da deficiência como fenômeno de natureza social, que se transforma conforme as condições objetivas de acesso ao conhecimento.

Conhecer o sujeito aprendente em toda sua complexidade vai muito além dos limites de laudos, prontuários (os quais costumam guiar a percepção sobre os sujeitos no trabalho pedagógico em escolas especializadas). Faz-se necessário entender qual o nível de desenvolvimento aquela pessoa se encontra (o que pode ou não estar relacionado à idade), quais são seus limites e potencialidades (motoras, cognitivas, afetivas etc) e quais as estratégias de compensação social se apresentam como as mais efetivas para aquela pessoa.



Para pensar...

O **aluno empírico**, quando observado imediatamente, tende a nos apresentar limites que podem parecer intransponíveis. Tais limites estão relacionados aos seus interesses nas realizações cotidianas, bem como ao lugar social que é colocado historicamente.

Já o **aluno concreto**, ou seja, “aquele para além da aparência, acessível somente por meio de uma análise tanto da sociedade em que vive como também da maneira como ele se insere nessa sociedade” (Araújo e Lavoura, 2020, p. 11), nos leva a considerar: quais suas dificuldades e potencialidades (incluindo aqui as cognitivas e também as motoras), qual o seu nível de desenvolvimento real e iminente, quais estratégias de compensação necessárias para serem elaboradas, quais as vias indiretas do seu desenvolvimento, etc.

Em se tratando de oportunizar às pessoas com deficiência o acesso ao conhecimento da cultura corporal, deve-se considerar, para além deste acesso, a potencialidade destes sujeitos também como produtores de cultura.



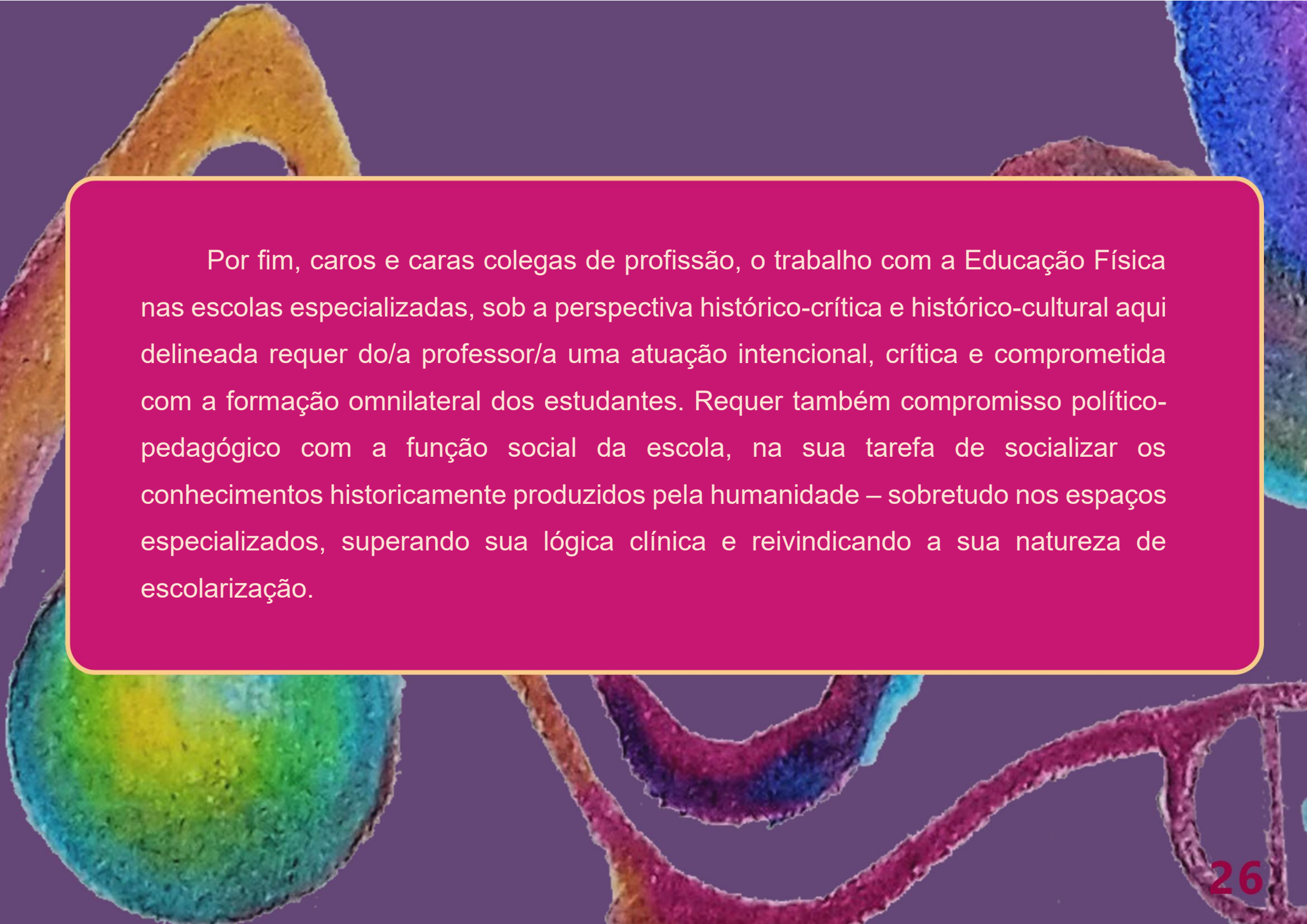
“No caso da educação física os objetos da cultura corporal devem ser possibilitados e socializados de forma ampla na escola, pois muitas necessidades, emoções, sentimentos, dentre outras faculdades superiores humanas estão neles impregnados e precisam ser desenvolvidos pelas crianças e jovens na escola” (Viotto Filho, 2009, p. 688).

4.3 FORMA: Como disponibilizar o conteúdo?

A compreensão acerca do destinatário do processo educativo evidentemente levará o/a professor/a à reorganização da forma como o conteúdo será melhor apresentado ao estudante. Conhecer os sujeitos aprendentes do processo educativo dita sobremaneira a forma como o conhecimento será disponibilizado.

A forma de organização do ensino deve ser pensada de modo a garantir a mediação entre o conteúdo e o destinatário, assegurando que a atividade pedagógica favoreça a internalização dos signos culturais e a formação das funções psíquicas superiores.

A organização das vivências dos elementos da cultura corporal elencados, a seleção e adaptação de materiais (visuais, auditivos, sensoriais etc) está intrinsecamente relacionada às vias de apreensão da realidade, por parte do destinatário.



Por fim, caros e caras colegas de profissão, o trabalho com a Educação Física nas escolas especializadas, sob a perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural aqui delineada requer do/a professor/a uma atuação intencional, crítica e comprometida com a formação omnilateral dos estudantes. Requer também compromisso político-pedagógico com a função social da escola, na sua tarefa de socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade – sobretudo nos espaços especializados, superando sua lógica clínica e reivindicando a sua natureza de escolarização.

5. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A GINÁSTICA CIRCENSE EM UMA ESCOLA ESPECIALIZADA

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida em uma escola especializada no município de Goiânia-GO, cujo foco é o ensino da Ginástica Circense no componente curricular da Educação Física. A experiência busca demonstrar como a organização do trabalho pedagógico pode favorecer a apropriação de conteúdos da cultura corporal por estudantes com deficiência, respeitando suas especificidades e potencializando o desenvolvimento humano.



Cabe fazer aqui uma reflexão cuidadosa: conforme Teixeira (2011) apresenta, historicamente, espetáculos como os *freak shows* (século XIX e início do XX) expuseram pessoas com deficiência sob o olhar do espanto, da curiosidade ou do escárnio, objetificando corpos que se desviavam das normas físicas aceitas. Tais práticas reforçavam estereótipos de anormalidade – e, nas palavras da autora supracitada, da monstruosidade – e foram responsáveis pela projeção da exploração e da especulação de corpos “defeituosos” justamente em circos (Teixeira, 2011, local 1002). **Este lugar destinado aos corpos dissidentes foi questionado num contexto de mudanças culturais, científicas, éticas e dos movimentos sociais e, de uma vez por todas, não cabe mais em nosso tempo.**

Portanto, nos distanciando de uma época na qual a ignorância se sobrepunha à informação e ao respeito à diversidade, o projeto da Ginástica Circense propõe outro percurso: tratar o circo não como arena de espetacularização estigmatizante, mas como espaço de conhecimento, experimentação, expressão, ludicidade e empoderamento. No espaço da escola especializada, o picadeiro se torna lugar de expressão, divertimento, conhecimento e protagonismo. E é justamente na possibilidade de apropriação desta manifestação cultural como protagonistas do processo que a experiência proposta se embasa.

Fundamentação teórica

Parte-se do entendimento, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, de que o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é condição para a humanização dos sujeitos, sobretudo daqueles que são público-alvo da Educação Especial. Segundo Saviani (2011), a escola tem como função social mediar o acesso dos estudantes aos conhecimentos clássicos, aqueles que se consolidaram como fundamentais para a formação humana. No mesmo sentido, Martins (2020) destaca que a apropriação dos conteúdos sistematizados é condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especialmente em sujeitos com deficiência.

Assim, a Ginástica Circense, como manifestação da cultura corporal, é compreendida como conteúdo clássico a ser apropriado pelos estudantes, na medida em que favorece tanto a ampliação de aspectos motores quanto a formação estética, social e intelectual.

Descrição da experiência

O projeto é realizado anualmente, no segundo semestre, em parceria com os professores da instituição, estando previsto no Projeto Político-Pedagógico. Sua culminância ocorre durante a Semana da Criança, em um evento aberto às famílias, no qual os estudantes apresentam vivências construídas ao longo das aulas.

Objetivo geral: Ampliar o repertório cultural, conhecendo, vivenciando e experimentando elementos como acrobacias de solo, equilíbrio, malabarismo, tecido acrobático, palhaçaria e apreciação de apresentações circenses no ambiente escolar.

Metodologia: A aproximação inicial com o conteúdo ocorre por meio de recursos visuais, audiovisuais, auditivos e táteis de elementos do universo circense, como palhaços, equilibristas, malabaristas, mágicos, contorcionistas. A partir desse repertório, são desenvolvidas vivências progressivas, organizadas semanalmente, que incluem práticas de equilibrismo, acrobacias de solo, experimentação com tecido acrobático, caracterização de personagens e produção de desenhos e pinturas relacionados ao tema.

Nota-se a importância de uma aproximação das práticas com recursos sensoriais (audiovisuais, descritivos, táteis, etc) para que se crie o interesse na vivência corporal.

Na culminância do projeto, é montado espaço de atividades que contempla os diferentes conteúdos trabalhados e, sempre que possível, são convidados artistas circenses para se apresentarem na instituição, ampliando as referências culturais dos estudantes.

Avaliação: Compreendendo o par dialético objetivo/avaliação como um processo formativo (Freitas, 2001), ela se dá de forma contínua e processual, com vistas a observar o desenvolvimento individual de cada criança a partir dos objetivos propostos em aula e de suas particularidades sensoriais, motoras, afetivas e cognitivas. Observa-se e toma-se nota daquilo que deu certo ou que precisa ser redimensionado para, assim, serem utilizadas estratégias metodológicas adequadas para cada criança ou grupo, a partir de suas características em comum, considerando-se a adaptação de materiais, tempos e instruções.

Resultados e reflexões

A experiência tem demonstrado que o trabalho com projetos pedagógicos constitui uma estratégia eficaz para o ensino de conteúdos da cultura corporal em escolas especializadas. O projeto de Ginástica Circense tem evidenciado que, ao integrar ludicidade, diversidade cultural e intencionalidade pedagógica, é possível favorecer aprendizagens significativas. Assim, a apropriação da cultura corporal é fundamental para o desenvolvimento humano em sua totalidade, abrangendo aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Observou-se que, para além da aquisição de habilidades motoras e expressivas, as aulas promoveram avanços na socialização, autonomia e protagonismo das crianças. A cada edição, ajustes são realizados no formato das aulas e na culminância, de modo a ampliar o protagonismo dos estudantes e aprofundar a apropriação dos conteúdos. Essa constante reavaliação reforça a compreensão de que o trabalho pedagógico não é estático, mas resultado de um processo coletivo, consciente e dialético.

Considerações finais

O relato permite concluir que a Educação Física, quando fundamentada em bases críticas e comprometida com a formação omnilateral, pode contribuir sobremaneira na escolarização de estudantes da Educação Especial.

A Ginástica Circense – bem como outros possíveis conteúdos da Cultura Corporal – ao ser tematizada como conteúdo curricular, mostra-se potente para superar práticas meramente funcionalistas, consolidando-se como espaço de humanização, inclusão cultural e ampliação de horizontes formativos.

6.REFERÊNCIAS


AZEVEDO, Ananda Alves de. **A Educação Física na escola especializada: uma crítica ao Currículo Funcional Natural à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2025. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia, 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, L. C. **Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica**. São Paulo: Cortez, 2001.



MARSIGLIA, A. C.G. SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. Do nascimento à velhice.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2021.

MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. Do nascimento à velhice.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).

TAFFAREL, C. Z. PEDAGOGIA HISTORICO-CRITICA E METODOLOGIA DE ENSINO CRITICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E DETERMINAÇÕES. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. DOI: [10.14572/nuances.v27i1.3962](https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>
Acesso em: 5 jul. 2025.

TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Ideia, 2011. e-book Kindle. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B00R893FOE&ref_=kwl_kr_iv_rec_1. Acesso em: 20 set. 2025.

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos da defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 488 p.