



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA LOIOLA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE:
UMA ANÁLISE EM CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Salvador
2017

MÔNICA LOIOLA

(Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza)

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE:
UMA ANÁLISE EM CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Salvador
2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Loiola, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza).
Educação inclusiva e ludicidade: uma análise em contexto do
ensino fundamental II / Mônica Loiola (Mírian Mônica Loiola da Cruz
Souza). - 2017.
239 f.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D' Ávila Teixeira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2017.

1. Educação inclusiva – Salvador (BA). 2. Ludicidade. 3. Ensino
fundamental. I. Teixeira, Cristina Maria d' Ávila. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CCD 371.9

MÔNICA LOIOLA

(Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE:

UMA ANÁLISE EM CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Salvador, 15 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora

Cristina Maria D'Ávila Teixeira - Orientadora
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dinéa Maria Sobral Muniz
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lúcia Gracia Ferreira Trindade
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, SP (UFSCar).
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Marcelo Oliveira de Faria
Doutor em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Theresinha Guimarães Miranda
Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP)
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

À Philippe, meu filho amado – príncipe perfeito – o sentido e a razão da caminhada.

À Neide e Gil, cuidadoras de Philippe, parceria que possibilitou a concretização deste trabalho.

Às crianças e jovens da minha família, sobrinhos-netos, os legítimos professores em inclusão lúdica que temos.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão por todos que direta e/ou indiretamente fazem parte da minha rede de existência, contribuindo, de algum modo, para a realização deste trabalho, importante marco de produção profissional, de construção de conhecimento e de superação.

Há uma energia que me movimenta e reconheço como Deus! Hoje não vivo sem reverenciá-la. Esta potente e transformadora energia que me sustentou em muitos momentos difíceis do percurso, alimentando a minha força espiritual. Gratidão!

Mãe e pai, pela existência! Gratidão maior à mãe, pela vida e a caminhada por ela. Pela educação, alimento, atenção e cumplicidade. Pelo ensinamento espiritual, minha guru.

À Ciruca, irmã/mãe por todo cuidado, mimos e aconchegos tão bem-vindos e necessários.

À irmã Bete, mentora intelectual, apoio, conversas, trocas, mudanças de perspectivas, aprimoramento. Aqui estou por suas mãos e exemplo.

Aos irmãos, sobrinhos, sobrinhos-netos são tantos que trouxeram sempre vibração, torcida, escuta, conselhos, risadas, silêncios. Vocês são a certeza de que para mim nunca haverá tempo ruim.

À Cris, amada orientadora, quanto a lhe dizer! Vejo-nos nesse período ligadas por uma linha que você mantinha sob sua responsabilidade, sem abrir mão disso. No tempo de cada coisa acontecer, você puxava ou afrouxava para: liberar, dar asas, autonomia ou trazer de volta, para o centro, para a razão. Uma orientação precisa, madura e cheia de saberes. Cris, você me fez seguir e chegar até aqui. Confiança e respeito a você foram as construções deixadas.

Um agradecimento especial ao professor Luckesi, um luxo e uma honra ter podido contar com sua interlocução direta, cedendo-me seus textos, tirando dúvidas, esclarecendo pontos sobre sua abordagem de ludicidade.

Aos participantes da pesquisa, professores da escola Caminhos do Saber, que se dispuseram a me auxiliar a conhecer melhor sobre o seu contexto de trabalho, compartilhando suas histórias de formação e de construção profissional. Vocês são os pilares desta tese, que, de modo honesto, falaram sobre saberes e

não saberes, deixando conosco a maior riqueza deste trabalho: as suas experiências. Sempre sentirei muita gratidão por cada um.

À gestora da escola Caminhos do Saber, pessoa decisiva para o desenvolvimento do campo empírico. Razão e sensibilidade lhe definem, e marcam a sua liderança. Para mim, um presente que a pesquisa me deu.

Aos professores da banca de qualificação: Dinéia Sobral, Marcelo Faria, Sanny da Rosa e Therezinha Miranda. Encontro que mostrou o sentido de uma avaliação em processo, resultando em mudança de perspectiva ao apontar para novas e importantes rotas.

Aos professores da banca de avaliação: Dinéia Sobral, Lúcia Gracia, Marcelo Faria, Nelma Galvão e Theresinha Miranda pelos compartilhamentos de saberes que contribuíram significativamente para a revisão da versão final.

Aos amigos... Expressão de amor, porto seguro! Sunny, vidas cruzadas desde adolescência e lá atrás pactuamos, tacitamente, que as nossas diferenças seriam sempre motivo para união. 34 anos de caminhada e não encontro palavras justas para expressar meu sentimento e gratidão por sua generosidade e amor incondicional. Giovana... Sempre ao meu alcance a me doar sua escuta, voz pausada, doce e serena. Leila... Luz a me lembrar que a vida sempre vale à pena. Geraldo e Carminda, dupla de amor e fraternidade, por Pachamama e por serem restauradores de energia e orientadores da trilha que vale a pena: a espiritualidade.

À Helder Castilho que mesmo de longe esteve perto, a oferecer seu apoio e energia, como sempre será entre nós.

Aos participantes do GEPEL, os gepelinos que somos, pelas trocas e momentos de aprendizagens lúdicas. Homenageio o grupo nas pessoas de Conceição Sobral e Fernanda Almeida, mulheres fortes, que desempenham seus inúmeros papéis na vida conscientes de que cada escolha feita é um ato político que resvala na sociedade e, por isso mesmo, são atentas ao seu pensar, agir e sentir, como bem ensina a ludicidade. Quero sempre tê-las por perto!

Soninha, bibliotecária da UFBA, competente salvadora da pátria. Minha gratidão com café e com afeto.

À equipe do ETA, aqui representada por Edilene Medrado, pessoa diferenciada na vida, por tamanha dedicação e implicação profissional, que fez surgir um espaço singular, de construções diárias. De modo incansável, vem criando possibilidades para oferecer ao meu filho, e a todos que fazem parte desse projeto

educacional, crescimento, aprendizado, formação, sobretudo, por atos de cuidado e afeto. A equipe do ETA promove a inclusão que desejamos ver concretizada nas escolas, aquela sem separações, sem rótulos, atenta ao potencial de cada um com o seu jeito de ser. A mim, Edilene, a equipe e o ETA oferecem paz!

SER HUMANO é um privilégio extraordinário. [...] Cada mulher, cada homem que nasce tem um projecto por construir, em coexistência com outros. Tem a possibilidade feliz de poder co-construir, no presente, o futuro, tornando-se naquilo que o faz SER HUMANO: a liberdade, associada à igualdade, fraternidade, cooperação e respeito mútuo. O futuro é uma escolha e constrói-se no presente. (LOPES, 2016, p.11)

LOIOLA, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). **Educação inclusiva e ludicidade**: uma análise em contexto do ensino fundamental II. 2017. 239f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba., 2017.

RESUMO

A problemática desta tese se insere no segmento do Ensino Fundamental II, onde de um lado temos os estudantes com deficiência e seu direito inalienável à educação (BRASIL, 1998) e, do outro, os professores licenciados cuja prática pedagógica centrada nos conteúdos escolares, distanciam-se dos referidos estudantes. Na interseção dessa relação está um sistema educacional que se propõe inclusivo, mas promove escolas de natureza excludente e não lúdica. Nosso principal objetivo foi compreender como os professores licenciados que atuam no Ensino Fundamental II, em uma escola pública, localizada no subúrbio de Salvador, reconhecem suas práticas de inclusão e de ludicidade. Nesta direção desenvolvemos uma pesquisa do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa, cujo campo empírico foi uma escola pública da rede estadual de ensino. Para coleta de informações fez-se uso de observação não participante do contexto escolar, que originou o diário de campo e entrevistas semiestruturadas. O estudo teórico fundamentou-se nas concepções de ludicidade enquanto um estado de consciência e a pragmática da ludicidade (LUCKESI, 1998, 2002, 2003, 2004, 2007; LOPES, 2004, 2014, 2015; D'ÁVILA, 2006, 2014; D'ÁVILA; LEAL, 2013), no modelo social da deficiência (PICCOLO, 2015; PICCOLO; MENDES 2012, 2013) e na educação inclusiva (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012; MANTOAN, 2003, 2011; MENDES, 2010; MENDES; CIA; VALADÃO, 2015; MIRANDA 2016). A descrição analítica do diário de campo revelou que a escola é desprovida de acessibilidade e de recursos, limitando as metodologias de ensino. A análise dos dados, mostrou, ainda, que os professores entrevistados possuem consciência de que não promovem a inclusão no espaço escolar e atribuem essa situação ao contexto que os envolve e à formação inicial precária nessa área. As práticas desenvolvidas estão sob forte influência da concepção médica de deficiência, que a identifica como patologia e, por isso, requer, um contínuo de serviços para lidar com a mesma no espaço escolar. A ludicidade foi relacionada com jogos, brincadeiras, atividades que, segundo os professores, sujeitos da pesquisa, geram prazer, descontração e são potentes para promover aprendizagens. Os estudos teóricos nos campos da educação inclusiva e da ludicidade, levaram-nos a sustentar a tese de que a ludicidade é a essência da educação inclusiva, porque agrega um corpo teórico-prático que viabiliza potencialmente a inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ludicidade. Ensino Fundamental.

LOIOLA, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). Inclusive education and playfulness: an contextualized analysis of primary education II. 2017. 239f. il. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba., 2017.

ABSTRACT

This study proposes to reflect on inclusive education in a public elementary school, questioning the reasons why the schooling process of students with disabilities is involved in tension, inability, and pedagogical difficulties. In the face of that objective, it glimpses alternative ways of teaching action, based on playfulness (LUCKESI, 1998, 2002, 2003, 2004, 2007; LOPES, 2004, 2014, 2015; D'ÁVILA, 2006, 2014; D'ÁVILA; LEA, 2013), on the social model of disability (PICCOLO, 2015; PICCOLO, MENDES 2012, 2013) and atinclusive education (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012; MANTOAN, 2003, 2011; MENDES, 2010, MENDES, CIA; VALADÃO, 2015; MIRANDA, 2016). The problem lies in the elementary school II, where on one side are inserted the students with disabilities and their ineliable right to education (BRASIL, 1998) and, on the other hand, specialized teachers whose pedagogical practices, centered on school content, do not reach those students. At the intersection of this relationship is an educational system that proposes itself to be inclusive, but promotes schools of an excluding and non-ludic nature. A case-study research was developed, with a qualitative approach, whose empirical field was a public school of the state education network, in Salvador, Bahia. In order to collect information, a non-participant observation of school context, logbook and semi-structured interviews was used. The analytical description revealed that the school is deprived of accessibility and resources, limiting teaching methodologies. Data analysis also showed that teachers interviewed are aware that they do not promote inclusion in the school and attribute this situation to the context that surrounds them. The practices developed are strongly influenced by the medical concept of disability, which identifies it as pathology and, therefore, requires a continuum of services to deal with it in the school space. The playfulness was related to games, playing activities that, according to the teachers, subjects of the research, generate pleasure, relaxation and are powerful to promote learning. The theoretical studies in the fields of inclusive education and ludicity, combined with the analysis of research data, lead to the contention that playfulness is the essence of inclusive education, because it adds a theoretical-practical body that enables potentially inclusion.

Keywords: Inclusive education. Ludicity. Elementary school.

LOIOLA, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). **Éducation inclusive et approche ludique**: une analyse em contexte de l'enseignement au collège. 2017. 239f. il. Thèse (Doctorat) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba., 2017.

RÉSUMÉ

Ce travail vise à réfléchir sur l'éducation inclusive, dans un collège public, en se demandant quels sont les motifs pour lesquels le processus de scolarisation des étudiants handicapés est marqué par des tensions, des incapacités et des difficultés pédagogiques. Face à un tel objectif, il envisage des alternatives pour l'activité d'enseignement, basées sur les moments ludiques (LUCKESI, 1998, 2002, 2003, 2004, 2007 ; LOPES, 2004, 2014, 2015 ; D'ÁVILA 2006, 2014 ; D'ÁVILA ; LEAL, 2013), sur le modèle social du handicap (PICCOLO, 2015 ; PICCOLO ; MENDES 2012, 2013) et sur l'éducation inclusive (GALVÃO FILHO ; MIRANDA, 2012 ; MANTOAN, 2003, 2011 ; MENDES, 2010 ; MENDES ; CIA ; VALADÃO, 2015 ; MIRANDA 2016). Cette problématique a trait à la période du collège, quand d'un côté se trouvent insérés les étudiants handicapés et leur droit inaliénable à l'éducation (BRASIL, 1998), et de l'autre des enseignants spécialisés, avec une pratique pédagogique centrée sur les contenus scolaires, qui n'arrivent pas à toucher les étudiants en question. À l'intersection de cette relation se trouve un système d'éducation qui se veut inclusif, mais ne fait que promouvoir des écoles de nature excluante et sans approches ludiques. Nous avons développé une recherche du type étude de cas, avec une approche qualitative, dont le champ empirique a été un collège public, à Salvador, État de Bahia. Pour la collecte d'informations nous avons utilisé l'observation non participante du contexte scolaire, le journal de bord et les entretiens semi-structurés. La description analytique a révélé que le collège est dépourvu d'accessibilité et de ressources, ce qui limite les méthodologies d'enseignement. L'analyse des données a de plus indiqué que les professeurs interrogés ont conscience qu'ils ne promeuvent pas l'inclusion dans l'espace du collège ; ils attribuent cette situation au contexte dans lequel ils travaillent. Les pratiques en cours sont fortement influencées par une conception médicale identifiant le handicap comme une pathologie, qui requiert donc un continuum de services pour le prendre en compte dans l'espace scolaire. L'approche ludique a été mise en rapport avec des jeux, des amusements, des activités qui, selon les enseignants, sujets de la recherche, procurent le plaisir, la décontraction et sont de puissants instruments pour promouvoir les apprentissages. Les études théoriques dans les champs de l'éducation inclusive et de l'approche ludique, associées aux analyses des données de recherche, nous conduisent à défendre la thèse que l'approche ludique est l'essence de l'éducation inclusive car elle réunit un corps théorique et pratique qui offre les conditions potentielles de l'inclusion.

Mots-clés : Éducation inclusive. Approche ludique. Enseignement secondaire.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GEPEL	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
	CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	37
2.1	MODELO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA.....	39
2.2	MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	44
2.3	CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	63
	CAPÍTULO 3: LUDICIDADE	79
3.1	LUDICIDADE: UM ESTADO DE CONSCIÊNCIA.....	80
3.2	A PRAGMÁTICA DA LUDICIDADE.....	89
3.2.1	Discriminando conceitos.....	90
3.3	LUDICIDADE: CONEXÕES POSSÍVEIS ENTRE AS DUAS ABORDAGENS APRESENTADAS.....	95
3.4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE.....	98
	CAPÍTULO 4: TRILHA METODOLÓGICA	105
4.1	O MÉTODO.....	108
4.2	INSTRUMENTOS.....	116
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	117
4.4	O CONTEXTO QUE ENVOLVE A ESCOLA.....	120
4.4.1	Bairro Pau da Lima: do rural ao urbano.....	121
4.4.2	A Comunidade Religiosa.....	122
	CAPÍTULO 5: CAMINHOS DO SABER	124
5.1	DESCOBRINDO O CAMPO EMPÍRICO.....	127
5.1.1	A história que mudou o rumo da visita.....	127
5.1.2	Encontro com os professores 1.....	129
5.2	EXPLORANDO A ESCOLA.....	131
5.2.1	O espaço físico.....	134
5.2.2	O espaço: a autonomia e a mobilidade de Silvio.....	143
5.3	ENCONTRO COM OS PROFESSORES 2.....	145
5.3.1	A formação do grupo para as entrevistas.....	146
5.4	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	147
5.4.1	Categoria 1: concepções de ludicidade e de educação inclusiva.....	149
5.4.2	Categoria 2: dispositivos para incluir e gerar ludicidade.....	156
5.4.3	Categoria 3: principais dificuldades enfrentadas diante da inclusão e da ludicidade.....	162
5.4.4	Discussão dos Resultados.....	165
	CAPÍTULO 6: TECENDO O AMANHÃ	170

REFERÊNCIAS	184
ANEXO A: Fluxograma vigente a partir de 2011 do Curso de Licenciatura em Educação Física.....	195
ANEXO B: grade curricular do curso Licenciatura em História...	197
ANEXO C: núcleo Fundamentação Pedagógica da Licenciatura em Geografia.....	199
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido - Professores.....	200
ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido - Escola.....	202
APÊNDICES	204
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiaberta para pesquisa de doutorado.....	205
APÊNDICE B – Modelo do quadro de entrevistas.....	207
APÊNDICE C – Quadro síntese.....	208
APÊNDICE D – Quadro das categorias.....	220

1 INTRODUÇÃO

A problemática desta tese se insere no contexto educacional brasileiro, no segmento do Ensino Fundamental II onde, de um lado, temos os estudantes com deficiência e seu direito inalienável à educação (BRASIL, 1988) e, do outro, os professores licenciados: formados pelas diferentes licenciaturas em educação, que ministram as disciplinas constituintes da proposta curricular do citado segmento, cuja prática pedagógica, centrada nos conteúdos escolares, distanciam-se dos referidos estudantes. Na interseção desta relação está um sistema educacional que se propõe inclusivo, mas é constituído por escolas cuja estrutura de funcionamento administrativo-pedagógica não agrega a inclusão e nem a ludicidade, nosso interesse central.

As análises aqui desenvolvidas, a partir da problemática descrita nesta introdução, consideram a perspectiva sociológica, que compreende que as respostas ou construções humanas e da coletividade estão articuladas a uma rede de fatores sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais, o que demonstra a complexidade dos eventos e das relações estabelecidas na escola. Por isso, é importante destacar, que a conjuntura educacional brasileira, que envolve a inclusão e a ludicidade no espaço escolar, está relacionada a uma série de fatores que dialogam entre si, influenciando-se e retroalimentando-se. Logo, o fazer docente inclusivo e lúdico, sobre o qual discutimos nesta tese, relaciona-se tanto com o contexto escolar e com a estrutura administrativo-pedagógica que o compõe, quanto com a formação docente, seja ela a inicial, que oferece os elementos básicos para o desenvolvimento da prática pedagógica, como também com a formação continuada que agrega valores para o aprimoramento da mesma. Por sua vez, toda essa estrutura está sob a influência de um contexto de políticas econômicas neoliberais, as quais direcionaram reformas educacionais que têm afetado drasticamente o trabalho docente. (HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009)

Portanto, a nossa problemática se forma na articulação destes fatores, os quais acreditamos estarem na base das dificuldades encontradas para que a inclusão escolar pautada na ludicidade aconteça: a escola, a docência, a formação, os estudantes com deficiência e o contexto político e econômico que direcionam as reformas educacionais. Nossa intenção a partir de agora é discorrer sobre cada

aspecto da problemática, buscando fundamentar os fenômenos para em seguida apresentar o problema que guiou a nossa investigação.

Apresentamos, inicialmente, o histórico das formações dos professores licenciados, aqueles responsáveis pelo ensino no fundamental II com a intenção de mostrar a relação direta existente entre a concepção e estrutura dos cursos das licenciaturas em educação, com as dificuldades apresentadas pelos docentes diante dos estudantes com deficiência.

O texto de Scheibe (1983) analisa a formação do professor licenciado no período histórico que compreende os primeiros cursos ministrados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), na década de 1930, até a inserção das Faculdades de Educação nesse contexto formativo, quando a Reforma Universitária promovida pela Lei 5540 de 28 de novembro 1968 manteve e complementou estas instituições.

A discussão segue na direção de mostrar que os cursos de formação dos professores licenciados priorizavam o bacharelado em detrimento do pedagógico, posto que “a formação pedagógica nas licenciaturas reflete o caráter secundário e apenas subsidiário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade.” (SCHEIBE, 1983, p.32) Portanto, alerta a autora, que esta formação surge como “apêndice” dos bacharelados e possui a função de cumprir trâmites burocráticos de requisitos para atuação em magistério.

As análises e reflexões de Scheibe (1983) mostram que a proposta formativa pautada no “esquema 3+1”¹, e que prioriza o bacharelado em detrimento do pedagógico, está diretamente relacionada com a ideologia que permeou a abertura de universidades no Brasil, na década de 1930, com pouquíssimas mudanças reais, mesmo após a reforma na década de 1960. Assim nos diz a autora:

[...] tentando uma síntese compreensiva da criação e desenvolvimento das FFCL, creio que é possível relacionar o seu propósito inicial com o liberalismo elitista que predominou em determinado momento nos círculos que debatiam o projeto educacional brasileiro. Assim sendo, pretendia-se através dela alargar o campo dos estudos universitários para além daquelas áreas restritas da formação do profissional liberal e formar professores de tipo acadêmico. O esquema "3+1" que foi adotado evidencia exatamente este espírito. A base predominante está no "3": é o bacharelado. A função do preparo do professor, nas palavras de

¹ 3 anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica.

Anísio Teixeira, ficou "residual". O título de Bacharel estava impregnado de distinção, ligando-se à tradição do profissional liberal, formado até então pelo ensino superior brasileiro. A licenciatura, atribuída através do curso de Didática, era algo perfeitamente dispensável, e porque não dizer, em certo sentido, desprestigiante. (SCHEIBE, 1983, p.35-36)

Conforme destaca a citação, a formação pedagógica já nasceu desvalorizada nos cursos de licenciaturas, posto que a ideologia predominante e que influenciou a implementação dos primeiros cursos a via dispensável e útil somente para cumprir exigências para a atuação no magistério. Esta visão demonstra o total desconhecimento do campo pedagógico e sua real importância para a prática docente, criando paradoxos e antagonismos entre conteúdo/método e teoria/prática. Desse modo, o ambiente acadêmico e escolar tornou-se espaço de formação fragmentada, onde gerações recorrentes de professores foram formadas com pouca discussão pedagógica sobre o sentido do conteúdo para a formação do estudante, o papel do método para a promoção da aprendizagem, desarticulando as disciplinas consideradas teóricas e de fundamentação, daquelas que abordavam a prática docente, como se estes dois campos epistemológicos não estivessem relacionados entre si.

O lugar diminuto ocupado pela formação pedagógica nos cursos de licenciaturas em educação, acabou sendo reforçado por reformas educacionais que ocorreram desde a sua implementação. Nessa direção, é importante situar, historicamente, as reformas que afetaram diretamente tanto a formação dos professores licenciados quanto o funcionamento e organização das escolas. Portanto, destacamos, inicialmente, aquelas empreendidas no Brasil durante a ditadura militar (1964 a 1985), as quais provocaram um profundo processo de precarização da educação pública, sentida até os dias atuais. Sobre elas, contamos Ferreira Jr. e Bittar (2008) que, tanto a reforma universitária, em 1968, quanto a da Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, ficaram marcadas pelo “modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro”, bem como enfatizou a formação tecnicista.

Assim, o sistema nacional de educação que emergiu com as reformas da ditadura militar foi marcado pela ideologia tecnocrática, que propugnava uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e mundo do trabalho. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 333)

O ideário tecnocrático e elitista presentes nas reformas, conforme mostra a citação, tem influenciado políticas públicas, programas de governo, reformas educacionais e propostas pedagógicas desde então. Ainda hoje vivemos os mesmos problemas, pois os atuais cursos ainda carregam uma estrutura carente em formação pedagógica. No interesse da nossa pesquisa, Dorziat (2016) mostra que a organização curricular de cursos de formação de professores é carente em disciplinas que envolvam a educação especial e inclusiva, conforme mostramos mais adiante.

Desse modo, o texto escrito por Scheibe em 1983, e que analisa a estrutura das formações de professores licenciados é assustadoramente atual, passados 35 anos e algumas outras reformas educacionais, inclusive a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Nesta direção observamos, com preocupação que as políticas educacionais mais recentes como as que visaram reformular o sistema educacional brasileiro, tornando-o inclusivo, culminando com a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), não têm sido suficientes para transformar esta cultura que se apoia na crença de que uma boa escola é aquela que prepara o estudante para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para a competitividade do mercado de trabalho.

Considerando o contexto escolar do Ensino Fundamental II, nosso campo empírico, observa-se que o conteúdo disciplinar é a tônica das propostas curriculares e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas. Para estudiosos da inclusão escolar, essa lógica conteudista permeia muitas dificuldades vivenciadas na escola, cujos contextos inclusivos se contrapõem (ROPOLI et al, 2010; MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015), pois na “perspectiva da Educação Inclusiva e democrática, os conteúdos perdem a centralidade, dando lugar à demanda humanizadora de cada aluno.” (COSTA; LEME, 2016a, p. 77) Isto está relacionado com as singularidades dos processos de aprendizagem que em contextos inclusivos ganham maior relevância, logo, o como ensinar torna-se tão importante quanto o quê ensinar, o que por sua vez, está relacionado com a estrutura formativa dos professores.

No entanto, a lógica conteudista não é a única barreira que identificamos no segmento diante dos contextos inclusivos e que dificultam também uma prática lúdica. Ao olharmos a estrutura administrativo-pedagógica das escolas vemos um

segmento que organiza suas séries pelo critério da idade, que há um tempo demarcado para o desenvolvimento das atividades e realização das aprendizagens, que os conteúdos são extensos e programados antecipadamente, que existe um professor para cada disciplina, e normalmente atua isoladamente, que há mais estudantes por sala do que nos segmentos anteriores e as avaliações são predominantemente quantitativas. Frente a isto, facilmente observamos o descompasso existente entre esta estrutura organizacional, com a inclusão e com a ludicidade, uma vez que a mesma não considera a diversidade, e atua numa perspectiva homogeneizadora dos processos. Essa condição imposta pelo sistema, a de colocar todos produzindo em ritmos de aprendizagem homogêneos tem oprimido professores e estudantes, fato que se agrava sobremaneira em contextos inclusivos, uma vez que as diferenças nos processos e nos ritmos de cada um ficam mais visíveis, fato que gera tensão, pois interfere na essência do ato docente, que é ensinar.

Como o contexto escolar está diretamente relacionado com a problemática aqui desenvolvida, é preciso não somente considerar as reformas que visam a sua transformação, mas, também, o sistema sócio-econômico-político em que estão inseridas, uma vez que os profissionais e, conseqüentemente a estrutura da escola, são afetados, mesmo que de modos distintos, pelo referido sistema. Diante disso, os docentes se encontram em um ponto comum: atuam em um contexto educacional que não se transforma com a mesma rapidez com que as demandas educacionais surgem, via as reformas, o que tem afetado drasticamente o seu trabalho e ressoado negativamente na implementação do sistema educacional inclusivo.

Nas últimas décadas, o Brasil promoveu importantes reformas com vistas à inclusão escolar (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2011), inaugurando um novo período de fortes enfrentamentos das atuais políticas econômicas neoliberais, assim como da cultura dominante que alimenta a segregação escolar entre os estudantes com e sem deficiência, ainda com forte apelo da tecnocracia. A educação inclusiva se pauta na concepção de “Educação para todos”, o que significa oferecer atendimento educacional a todos os cidadãos, independentemente de etnia, de gênero, de características físicas, intelectuais, de comportamento, ou de condições socioeconômicas. Por sua vez, a escola se insere como responsável pela aprendizagem de todos os alunos que nela ingressem, caracterizando assim, a inclusão escolar. (LOIOLA, 2012; MANTOAN, 2003, 2011; MANTOAN; PIETRO,

2006) Conforme pode ser observado, o movimento pela inclusão é abrangente e segue na direção de reconhecer o humano na sua diversidade, e pode ser entendida

como um novo paradigma social e educacional [que] vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, não mais fundado no único, o discurso atual passa a se constituir a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente. (MIRANDA, 2012, p. 127)

Portanto, o paradigma da inclusão envolve tanto ações no campo escolar quanto no social e se sustenta na concepção de diversidade humana, sem hierarquização de valores. Por isso, é preciso sinalizar que o recorte desta tese é a inclusão escolar circunscrita aos estudantes com deficiência, colocando em relevo a ludicidade nesse processo. E, nesta direção, a inclusão escolar requer ajustes na escola, por meio de "um processo gradual e contínuo, que está relacionado à reforma de todo o sistema de ensino de maneira geral " (MUNHÓZ, 2005, P.57) e este processo, no âmbito da inclusão do público que aqui nos ocupamos, tem sido guiado, no Brasil, por declarações elaboradas e registradas em conferências mundiais, das quais destacamos Jomtien, em 1990, (UNESCO, 1998), Salamanca (1994), Guatemala, em 1999, (ONU, 1999) e Nova York, em 2006 (BRASIL, 2012).

Portanto, não é recente a problematização de que o sistema escolar, do modo como está organizado o seu cotidiano, não favorece nem a inclusão e nem tampouco a ludicidade – compreendendo-a de modo amplo, como um fenômeno humano e social, constituindo um estado e uma qualidade de ser do humano. (LOPES, 2004) Por isso, partimos do princípio de que a própria estrutura de organização do fundamental II se faz excludente e não lúdica, desde a estruturação do tempo até a distribuição dos conteúdos, furtando professores e estudantes de vivenciarem a ludicidade no processo de inclusão escolar. Portanto, a necessidade de transformação deste sistema é reafirmada, pois os modelos de gestão impõem regras que sustentam uma pedagogia centrada no “individualismo e [na] dicotomização de áreas de conhecimento” (DORZIAT, 2016, p. 76). Isto vai de encontro às propostas de educação inclusiva e de ludicidade, dificultando se efetivarem na prática escolar.

Este cenário revela “o desencontro existente entre a política oficial e a prática educacional, sobretudo quando se trata de inclusão” (DORZIAT, 2016, p. 76)

uma vez que as propostas das reformas educacionais são fundamentadas no modelo econômico das políticas neoliberais, as quais priorizam o investimento financeiro, fato que nem sempre se coaduna com as demandas sociais. Isto se contrapõe às reais necessidades de mudanças no campo educacional.

A autora Dorziat (2016, p. 73) revela que a expansão do ensino nacional, por meio do avanço em investimentos públicos, resvala na continuidade dos problemas de ordem qualitativa que perduram no sistema educacional.

Embora necessários, o fato é que esses investimentos estão ancorados em uma perspectiva de fortalecimento do modelo social globalizado e neoliberal, subsidiado, muitas vezes, por organismos internacionais, apresentando, por isso, uma essência paradoxal: acolhem em seu discurso político-legal os anseios sociais dos grupos minoritários, mais especificamente os das pessoas tradicionalmente atendidas pela educação especial², mas atendem, em última instância, aos interesses de grupos poderosos.

O paradoxo entre o discurso assumido e o interesse de grupos poderosos, existente nas reformas educacionais, tem gerado inúmeros problemas conjunturais para a efetivação das políticas de inclusão, justamente porque tem atuado de forma desequilibrada entre gerar a demanda e criar a estrutura necessária para a atuação do professor no novo contexto educacional. (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009) Isto é observado, por exemplo, na lentidão para tornar as escolas mais acessíveis tanto física quanto pedagogicamente por meio de recursos e serviços de tecnologia assistiva, assim como os docentes necessitam de repertório e tempo para atividades lúdicas.³

Assim, a sistematização de nossa problemática iniciou-se em 2013, com o mapeamento de estudos realizados no campo da educação inclusiva e da ludicidade, detalhado no capítulo trilha metodológica. O levantamento realizado demonstrou que a ludicidade reconhecida como dimensão interna, caracterizada por estados de consciência de inteireza e plenitude no sujeito que a vivencia (LUCKESI, 1998, 2002, 2003, 2004, 2007), esta que constitui uma das perspectivas que discutimos nesse trabalho, ainda é pouco explorada em pesquisas, e não encontramos estudos que articulem a ludicidade, assim entendida, com a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular de ensino comum. Pesquisas que

² Tradicionalmente, a educação especial se estabeleceu como um campo voltado para as pessoas com deficiência (MENDES, 2010).

³ O conceito de atividades lúdicas está mais detalhado no capítulo sobre ludicidade.

abordem educação inclusiva e ludicidade nos anos finais do Ensino Fundamental também não foram identificadas neste período.

Conforme aponta d'Ávila (2013), é primordial fazermos uma distinção entre ludicidade e atividades lúdicas uma vez que ambas expressões são compreendidas como sendo o mesmo conceito. A autora esclarece que ludicidade corresponde "ao fenômeno que é vivido subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo e atividades lúdicas podem ser compreendidas como atos sociais, produtores de cultura, desenvolvidos por um ou por muitos indivíduos". (D'AVILA, 2013, p. 42) Portanto, a ludicidade na perspectiva experiencial, não tem sido registrada nos mais recentes estudos que abordam a inclusão escolar. A situação se agrava porque a instituição regular de ensino comum, na medida em que avançam as etapas, distanciam-se "do que poderíamos chamar de uma prática pedagógica lúdica, mormente quando se fala em educação pública."(D'AVILA, 2006, p. 16)

Na outra ponta do levantamento, está a inclusão da criança com deficiência na escola regular de ensino comum e as questões relacionadas, sobretudo, à permanência das mesmas nesse ambiente. Quanto a isso, o acervo de pesquisas e dados estatísticos mostram um cenário bastante preocupante, pois revelam que as barreiras, para o acesso e a permanência desse público na escola, ainda perduram. (BAZON, 2009; INEP, 2014; UNICEF, 2012, 2013a, 2013b, 2017) O Brasil apresenta dados alarmantes quanto ao contingente de crianças que estão fora da escola. Situação esta, que exige uma atenção especial dos poderes públicos e foi tema de pesquisa para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF⁴, 2012). O relatório produzido e intitulado "todas as crianças na escola em 2015" mostra o cenário atual dessa triste realidade para muitas famílias brasileiras e aponta as crianças com deficiência como uma das populações vulneráveis à tal situação:

ainda há muito a avançar para garantir o acesso de todas as crianças e de todos os adolescentes à Educação Básica no país. Em todas as dimensões do estudo global, os indicadores mostram que os grupos mais vulneráveis são aqueles historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações negra e indígena, **as pessoas com deficiência**, as que vivem nas zonas rurais e as de famílias com baixa renda. (UNICEF, 2012, p. 10, grifo nosso):

⁴ United Nations Children's Fund.

O trecho em destaque reflete que, no seio da problemática maior enfrentada pelo país, que é a de garantir educação básica para crianças e jovens, a vulnerabilidade daqueles que possuem deficiência é revelada, pois em torno deles, os problemas para o acesso e a permanência na escola se agravam, pois agregam à questão da exclusão, a discriminação e a interrupção da escolaridade. A evasão é intensificada com o passar dos anos e o avanço das etapas: quanto mais avançado o segmento, maior a exclusão das crianças e jovens com deficiência.

As crianças com deficiência também enfrentam graves problemas de exclusão e discriminação. Embora seja obrigação do Estado promover e garantir o respeito à igualdade de direitos a todos, muitos obstáculos impedem seu livre acesso à escola e à educação inclusiva. Segundo o pareamento de dados do Programa BPC na Escola de 2010, fruto do cruzamento das informações do Cadastro do BPC e o Educacenso, entre os 409.202 beneficiários do BPC com deficiência, de até 18 anos, 192.312 (47%) estão fora da escola. O acesso à educação fica ainda mais prejudicado de acordo com o tipo e o grau de deficiência. Em geral, as escolas recusam crianças com deficiência severa. Além disso, é muito difícil que a educação de crianças com deficiência avance além do Ensino Fundamental. Há poucas escolas de Ensino Médio que oferecem atendimento para adolescentes com deficiência, o que limita muito a sua inserção nessa etapa educacional. O Censo Escolar 2010 confirma a dificuldade de progressão nos estudos das crianças com deficiência: enquanto 522.978 (cerca de 75%) cursam o Ensino Fundamental, apenas 28.667 (4%) estão no Ensino Médio. O número de estudantes nesse nível de ensino é muito mais baixo até na Educação de Jovens e Adultos, embora venha crescendo bastante nos últimos anos. (UNICEF, 2012, p. 21)

Assim, a dificuldade de acesso e permanência, materializada nas altas taxas de jovens fora da escola e/ou que interrompem a progressão da escolaridade, fato que só piora com o decorrer das etapas, é uma dura realidade no Brasil. Portanto, está posto que quanto mais avançado o segmento menos inclusivo e menos lúdico, o que faz do fundamental II, um segmento escolar desafiador.

É importante ressaltar, que a análise destacada na citação foi feita a partir dos estudantes cadastrados no Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social⁵ (BPC), no entanto, na realidade brasileira, “há muita dificuldade em

⁵ O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que constitui uma garantia de renda às pessoas idosas a partir de 65 anos de idade e às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de

determinar com precisão quantos são e onde estão esses meninos e meninas [com deficiência] (UNICEF, 2013b, p. 57), logo, muitos jovens estão invisíveis e, por isso, não foram computados nas estatísticas oficiais citadas no relatório, pois não são beneficiários do BPC. Desse modo, pode-se inferir que o contingente de crianças e jovens com deficiência fora da escola é ainda mais alarmante.

São muitos os fatores envolvidos no fenômeno da exclusão escolar, cujas “barreiras podem ser socioculturais e econômicas, podem estar vinculadas à oferta educacional e podem ter como pano de fundo questões políticas, financeiras e técnicas.” (UNICEF, 2017, p.10) No caso dos jovens com deficiência, o relatório Unicef (2012) ressalta como importante motivo para esta situação, o despreparo da escola para lidar com os diferentes graus e variedades de deficiências. Então, este relatório fez-nos pensar e questionar sobre qual o lugar da escola, e do sistema, na exclusão de crianças com deficiência? Abordar tal aspecto, nesta tese, ajudou a entender o que faz a exclusão continuar firme, e a inclusão ser mascarada em dados mínimos e/ou restritos a uma parca parcela da população.

Este cenário nos leva a cogitar algumas interfaces que fazem com que os processos de inclusão escolar, dos estudantes com deficiência (DIAZ et al; 2009; GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012; MIRANDA, 2016; MENDES, 2010; MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015; VALLE; CONNOR, 2014) geralmente sejam envolvidos por tensões, por desprazer e por dificuldades pedagógicas. Aspectos que levam a olhar para a ludicidade (LUCKESI, 1998, 2002, 2007, 2014; LOPES, 2004, 2014; D’ÁVILA, 2006; 2014; D’ÁVILA; LEAL, 2012, 2013) como um campo a ser discutido e articulado com a educação inclusiva, uma vez que o ato educativo é eminentemente relacional; e se ludicidade é comunicação como nos dizem os estudos de Lopes (2004, 2014), e o “conceito do que é lúdico repousa sobre a ideia do prazer que reside no que se faz, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo” (D’AVILA, 2013, p. 50), entendemos que o ensino lúdico compreende uma ação de envolvimento, tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Essa perspectiva só fortalece a necessidade da escuta docente, pois

dezembro de 1993. O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola, prioritariamente, na faixa etária de 0 a 18 anos – constitui um Programa Interministerial, sob responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Saúde e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 26 de abril de 2007”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12291&Itemid=826>.

são esses os profissionais que, de forma recorrente, têm sido responsabilizados pela não inclusão, e por não fazer uso do universo lúdico em suas aulas.

Portanto, o estudo sobre a temática se faz necessário e a boa notícia é trazida por Bazon (2009) que aponta em sua tese para o crescente número de pesquisas envolvendo a inclusão, como também sinaliza um maior incentivo do Ministério da Educação (MEC) para a promoção da inclusão escolar das crianças com deficiência, nosso centro de interesse.

A autora ressalta que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), por meio do artigo 208, garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino comum. Isto significou abrir a escola para novos serviços de acompanhamento pedagógico, voltados especificamente para o público que começaria a ocupar seu lugar de direito no interior delas, dentre os quais destacamos, nesta tese, os estudantes com deficiência. Essa indicação Constitucional desenha o projeto nacional de educação inclusiva, caracterizado pela inserção do AEE na escola regular de ensino comum, impulsionando a demanda por definição e sistematização desses serviços, o que passou a acontecer por meio de resoluções e decretos.

Atualmente, é o decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Nele, está especificado no artigo 2º que:

a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁶ e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

O artigo destacado reafirma, também, o público-alvo da educação especial, especificado pelos três grupos de estudantes trazidos na citação. Portanto, destacamos o AEE como um direito garantido por lei e é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, devendo integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a família, de modo a complementar ou suplementar à formação dos

⁶ Grupo atualmente definido por “transtorno do espectro autista”, pelo manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V). Disponível em < <http://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>

referidos estudantes. Sendo assim, deve acontecer no contraturno em que os mesmos estejam na classe de ensino comum, e se articular com esta. (BRASIL, 2011)

Desse modo, a proposta de educação inclusiva, traçada no Brasil, prioriza a classe comum como *locus* principal para o estudante com deficiência, mas estes devem receber “apoio do serviço de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)” (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 11). Estas salas são espaços compostos por equipamentos, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade, onde o professor com especialização em educação especial desenvolve o AEE com o propósito de auxiliar os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), “eliminando barreiras que impedem a sua plena participação, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.” (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 196)

Esse desenho foi sedimentado por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cuja publicação de lançamento, feita pelo Ministério da Educação (MEC), faz um retrospecto das principais iniciativas legais na direção da inclusão escolar. O ato legal mais recente no nosso país é a lei nº 13.146, sancionada em 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) (BRASIL, 2015) a qual se insere como um importante marco na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e reforça o compromisso legal com a educação e a escola inclusiva.

Todo o arcabouço de políticas tem mobilizado o setor da educação na direção de rever seus modos de organização, métodos e formação profissional, no entanto não tem sido suficiente para garantir o acesso e a permanência, com qualidade, das crianças com deficiência na escola regular de ensino comum (BAZON, 2009; COSTA; LEME, 2016a; COSTA; LEME, 2016b; MANTOAN, 2006; MENDES; CIA; VALADÃO, 2015). Apoiada em Amaral (2002), Bazon (2009, p. 100) diz o seguinte:

ao se basear [AMARAL] em diversos depoimentos de professores e pesquisas na área, pode-se verificar que ainda existem milhões de crianças e adolescentes fora da escola e para muitos dos que conseguem adentrar na instituição restam o analfabetismo mascarado e a evasão. No que se refere à deficiência, as respostas também podem ser encontradas na vivência do cotidiano escolar, por meio da constatação da presença de uma exclusão mascarada,

como por exemplo, concentração destes alunos no fundo da sala, na fileira lateral, no abandono do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos e do professor.

Essas realidades – evasão, analfabetismo, exclusão mascarada, abandono – apontadas por Amaral (2002) como situações vividas por estudantes com deficiência e seus professores na escola regular de ensino comum, ainda persistem. (UNICEF 2012, 2017) cremos que tais situações estão relacionadas ao contraditório já apresentado por nós: a escola não se transforma com a mesma rapidez com que as demandas surgem. Isso fica ainda mais claro quando analisamos os dados referentes ao acesso do estudante em comparação aos dados sobre a sua permanência. Nessa direção, é certo dizer que, quanto à entrada desse público na escola, o quantitativo vem ganhando novos contornos, em uma resposta positiva às políticas públicas, traçadas até o curso da Lei Brasileira de Inclusão (2015), e que visam fortalecer a educação inclusiva. Observou-se, que o acesso foi favorecido, sendo este contabilizado pelo aumento do número de matrículas registradas a cada ano, por meio de dados coletados no Censo Escolar:

[...] entre 2005 e 2011, as matrículas de crianças e jovens com algum tipo de necessidade especial (intelectual, visual, motora e auditiva) em escolas regulares cresceu 112% e chegou a 558 mil. O Censo Escolar não diz quantas destas matrículas são de alunos com síndrome de Down, outra deficiência intelectual ou autismo.

[...] Outro indicador do aumento da inclusão: as matrículas das crianças com deficiência em escolas especializadas e as classes exclusivas nas escolas comuns caiu 48% de 2005 para 2011, quando foram registradas 193 mil matrículas. (MORENO; FARJADO, 2013, s/p)

Vale esclarecer, que das 558 mil matrículas registradas em 2011, 476.499 foram realizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porém, mesmo frente ao crescente número de matrículas de estudantes com deficiência, na escola regular de ensino comum, e do decréscimo de matrículas em instituições especializadas ou em salas de apoio, a mesma matéria revela que, em 2010, somente em relação às crianças com deficiência intelectual na idade escolar obrigatória por lei (5 a 14 anos), 37% estavam fora da escola.

Em 2013, o censo da Educação Básica (INEP, 2014) registra os seguintes quantitativos de matrículas na Educação Especial por etapa de ensino no Brasil:

constata-se um aumento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 820.433 matrículas em 2012 para 843.342 em 2013. Quanto ao número de alunos incluídos em

classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 4,5%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve queda de 2,6% no número de alunos. (INEP, 2014, p. 25)

Os dados revelam que as matrículas nos contextos considerados inclusivos cresceram mais do que naqueles que atuam exclusivamente com educação especial, recebendo, portanto, somente estudantes com deficiência. No centro de nosso interesse, o Ensino Fundamental II, o censo 2013 apontou que o número de matrículas somente nas escolas regulares de ensino comum públicas, e que se referem aos alunos incluídos, foi de 505.505, constando um acréscimo de 4,0% em relação à 2012 quando registrou-se 485.965 matrículas. (INEP, 2014) Apesar disso, os dados apontados na citação, revelam, também, um aumento de 4,5% nas classes especiais e escolas exclusivas, referentes à turma da EJA (portanto, maior que o de matrículas no fundamental II), fase em que percebemos uma grande fragilidade das instituições regulares de ensino comum em garantir a permanência dos estudantes com deficiência.

Na Bahia, os dados referentes aos estudantes com deficiência incluídos em classes comuns são menos precisos, pois o censo agrega as matrículas em um único bloco, referente à educação especial. Isso significa que o total registrado corresponde tanto às matrículas em contextos inclusivos como também nos que atuam exclusivamente com educação especial. Mas, é importante destacar que o número de matrículas no fundamental II, no Estado, nas escolas públicas, também cresceu: em 2013⁷, registrou-se 9955 matrículas, enquanto que em 2014⁸, 11880. No entanto, não é possível precisar quantos desses estudantes possuem deficiência e frequentam as escolas regulares de ensino comum.

Os dados mostram uma reação positiva às políticas de incentivo à inclusão no que diz respeito ao acesso à escola regular. Nota-se que, por meio delas, o Brasil vem transformando, até este momento, o cenário das oportunidades de ingresso na escola formal e regular para as crianças e jovens com deficiência. O ponto nevrálgico consiste na permanência e continuidade da progressão escolar, oferecendo um serviço educacional de qualidade, possibilitando que, para além da socialização, estes estudantes tenham o direito à aprendizagem garantidos.

⁷ <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>

⁸ <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>

A justificativa para essa dificuldade aponta como um importante fator, a escassez de formação apropriada dos professores que atuam no ensino comum, (DRAGO; DIAS, 2016) uma vez que os cursos de formação docente, especialmente os dirigidos para as licenciaturas em educação, ainda não conseguiram equacionar, na prática, as orientações legais de formação específica, ampliando em seus currículos disciplinas que envolvam a Educação Especial. Dorziat (2016) discute esta questão e revela que a organização curricular dos cursos de formação, sobretudo a inicial, tendo como foco a inclusão, tem restringido a formação em inclusão a componentes curriculares ou a concepções clínicas que envolvem a deficiência⁹.

O debate sobre a inclusão [nos cursos de formação] fica reservado a quase invisibilidade ou limitado aos componentes curriculares para tal, que devido, ao pouco espaço de tempo ou às concepções clínicas de quem os assume, relega, para segundo plano, a visão epistemológica da educação. (DORZIAT, 2016, p. 77)

Ilustramos a situação destacada na citação com as matrizes curriculares de três cursos de licenciaturas em educação oferecidos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (ANEXOS A, B e C). Cremos ser demasiadamente preocupante que estas graduações só ofereçam uma disciplina obrigatória no campo da educação especial: Libras. Assegurado por lei, o ensino de Libras nas licenciaturas ocupa baixíssima carga horária frente a importância do estudo, apenas 34 horas. Podemos observar, ainda, no anexo B, que a disciplina oferecida nessa área na Faculdade de Educação¹⁰ entra como optativa, e nem sempre está disponível para todos os cursos. Isto equivale a dizer que a grande maioria dos estudantes das licenciaturas parte para a sala de aula sem ter experimentado, estudado ou discutido a respeito do público-alvo da educação especial e/ou sobre a estrutura educacional e escolar que sustenta o projeto nacional de educação inclusiva. Essa falta de base em estudos que envolvam essa temática, e que identificamos nos cursos dos professores licenciados, foi também sinalizada pelos atores da pesquisa, como uma das principais causas para as dificuldades pedagógicas vivenciadas por eles nas turmas inclusivas.

⁹ No capítulo 2, Educação Inclusiva, retornamos à discussão sobre concepções de deficiência.

¹⁰ EDC 209 Introdução à Educação Especial

A falta de formação específica, apontada por diversos autores (BARRETO, M., 2010; MACEDO, E., 2003; MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006; TERRAZAN, 2003; SIEMS, 2010; VALLE; CONNOR, 2014; DORZIAT, 2016; COSTA; LEME, 2016^a, 2016^b; DRAGO; DIAS, 2016) revela de um lado, a ineficiência do sistema em potencializar suas políticas públicas, no sentido de impulsionar uma real transformação do sistema educativo em um que seja, de fato, inclusivo, e de outro, a constatação de que a política educacional brasileira destinada à formação docente não contribui para o fim da exclusão no interior das próprias escolas.

A começar pela desarticulação existente entre os parâmetros da reforma e os currículos de formação docente. Fato demonstrado por Doziart (2016) ao relacionar a proposição do professor reflexivo, exigida e posta nas propostas de formação docente, em contraposição às formações aligeiradas e as desenvolvidas em serviço de caráter estritamente técnico. O paradigma do professor reflexivo tem sua fundamentação nos estudos de Donald Schön e propõe a epistemologia da prática, estimulando professores a refletirem sobre a teoria a partir de situações reais, auxiliando-os a tomarem decisões apropriadas nas suas aulas.

O conceito de professor reflexivo foi rapidamente expandido no meio acadêmico brasileiro e incorporado nas políticas de formação de professores. Apesar disso, a centralidade dada aos professores nas reformas educacionais, empreendidas na década de 1990, é questionada, devido à sua articulação com as proposições do banco mundial, que sugerem políticas de formação aligeirada e de formação em serviço de cunho estritamente técnico, centrada na aquisição de inúmeras habilidades e competências, ambas sob a modalidade a distância, por serem consideradas mais efetivas em termos de custo. (DORZIAT, 2016, p. 75)

Mais uma vez, as reformas educacionais, agora as dirigidas à formação docente, coloca no centro do seu interesse o mercado financeiro, afastando a proposta formativa da perspectiva que interessa verdadeiramente à educação, que é o sucesso na aprendizagem. Com uma formação inicial que não possibilita aos professores atuarem com mais segurança junto aos estudantes com deficiência, atrelada à ausência de estrutura das instituições educativas tanto do ponto de vista físico quanto do pedagógico, e com ausência de formação continuada (ANTUNES, 2008; DRAGO; DIAS, 2016; DORZIAT, 2016; PICCOLO, 2015; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; SOUSA, 2009), as relações no interior da escola se tornam tensas, especialmente pelas dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos docentes, fazendo

do processo de inclusão escolar destes jovens algo desgastante e conflituoso para muitos dos envolvidos, professores e/ou estudantes, distanciando-se do que Luckesi define como experiência lúdica, a qual gera no indivíduo um estado de inteireza, sem divisões e faz os envolvidos na situação se sentirem "plenos, flexíveis, alegres, saudáveis"(LUCKESI, 2002, s/p).

No entanto, analisar a docência em contextos inclusivos com ênfase na ludicidade requer considerar, não somente os paradoxos e ausências apresentadas, até então, na formação inicial, especialmente na dos professores licenciados; mas, aliado a isso, temos um contexto de formação continuada que acontece de modo pontual, assim como a escola atual é carente de inovação e de ludicidade, traduzida pelo engessamento da organização administrativo-pedagógica, pela escassez de recursos, pela falta de acessibilidade, pela manutenção de uma concepção ultrapassada sobre deficiência. (CARVALHO, 2006; GALVÃO; MIRANDA, 2015; GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012; MENDES, 2010; MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015; PICCOLO, 2015; PICCOLO; MENDES, 2012, 2013; VALLE; CONNOR, 2014) Soma-se a isto, as precárias condições de trabalho docente: salariais, e infraestruturais, aspectos, estes, que afetam, diretamente, a prática pedagógica. Para complementar a complexa rede de fatores que compõem a problemática aqui desenvolvida, é necessário considerar, ainda, o contexto social-econômico-político, o qual interfere diretamente na educação e no fazer docente, conjuntura que resvala negativamente no acesso e na permanência do estudante com deficiência na escola (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; PICCOLO, 2015; PICCOLO; MENDES, 2012, 2013; VALLE; CONNOR, 2014) e na vivência da ludicidade. Diante disso, surgem muitas inquietações que dão margem a vários outros estudos: o que mais interfere no processo de inclusão escolar e que o faz ser tão penoso: o desejo dos profissionais (ou a falta dele) ou a estrutura da escola? Quais fatores (ou situações) provocam o sentimento de desprazer, esforço e dificuldade envolvidos na inclusão escolar? Como as políticas públicas de inclusão podem ser efetivadas na prática? Qual o papel da ludicidade nesse processo? O que é possível modificar? Do que depende a mudança?

Diante da amplitude de nossa problemática, tínhamos em mente um norte guiado pelo desejo em refletir sobre educação inclusiva, questionando os motivos que fazem com que processos de escolarização de estudantes com deficiência tornem-se sofridos para muitos professores e estudantes porque comumente são

envolvidos por tensão, inabilidade, e dificuldades pedagógicas, anulando, nesses casos, a vivência da ludicidade. A partir daí, permitimo-nos imaginar vias alternativas que consideramos possíveis de serem experimentadas, mesmo no contexto descrito anteriormente, apoiados nos estudos sobre ludicidade, sobre o modelo social da deficiência e sobre educação especial e inclusiva, importantes campos teóricos desta tese.

Pautando-nos neste cenário, construímos o problema, considerando três fatores principais: 1) a não efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, observando-se barreiras para o acesso e para a permanência deste público no ensino comum, como também baixo rendimento e abandono da escolarização (DORZIAT, 2016; MARTINS, 2016; VALLE; CONNOR, 2014; PICCOLO 2015; PICCOLO; MENDES, 2013; UNICEF, 2012, 2017); 2) as reformas educacionais (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2011), as quais geraram demandas que não são acompanhadas, na mesma medida, pela transformação da estrutura escolar, tanto administrativa quanto pedagógica, dando sustentação à sistemas escolares excludentes (PICCOLO; MENDES, 2013; DORZIAT, 2016; VALLE; CONNOR, 2014; PICCOLO, 2015; MENDES, 2010; MANTOAN 2003), e não lúdicos (D'AVILA, 2006; D'AVILA; LEAL, 2013); demandas, estas, que têm ressoado como intensificação do trabalho docente (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; DORZIAT, 2016;), ocasionando 3) dificuldades pedagógicas que se traduzem pela insegurança do professor – alegando não possuírem formação adequada no campo da educação especial e inclusiva – por tensões nas relações intra e interpessoais – algumas geradas pela dificuldade em conciliar tempo de ensino e tempo de aprendizagem – e pela resistência para atuar em contextos inclusivos (DORZIAT, 2016; MARTINS, 2016; VALLE; CONNOR, 2014; PICCOLO, 2015; PICCOLO; MENDES, 2013), afastando, assim, a ludicidade das relações e do ambiente escolar, especialmente no Ensino Fundamental II.

Frente ao exposto, e tendo como parâmetro os acervos legal e de pesquisas, bem como os eventos que nortearam a problemática, resumidos em sistema escolar excludente e sem ludicidade, agravados pelo avançar das etapas de ensino; reconhecendo, ainda, os limites da ação pesquisante, e aqueles impostos por nosso sistema social-econômico-político, o problema que orienta esta tese pode ser assim delineado: como os professores licenciados que atuam no Ensino Fundamental II, em uma escola pública, localizada no subúrbio de Salvador, reconhecem suas

práticas de inclusão e de ludicidade? Desse modo, foi necessária uma escuta atenta sobre as principais barreiras vividas e/ou criadas pelos professores, relacionando o dito pelos docentes com a infraestrutura observada na escola, analisando, a partir desse conjunto, aspectos que tenham interferido no acesso do estudante e na prática pedagógica com eles, sem perder de vista as possibilidades que os docentes tenham criado com o intuito de incluir e inserir componentes lúdicos em suas aulas.

Nessa direção, esta tese traz como objetivo principal: compreender como os professores licenciados que atuam no Ensino Fundamental II, em uma escola pública, localizada no subúrbio de Salvador, reconhecem suas práticas de inclusão e de ludicidade. Com vistas a alcançar o objetivo geral, e também complementar a discussão e análises, seguimos algumas rotas direcionadas por objetivos específicos. Desse modo, pretendemos: 1) descrever a estrutura física e administrativo-pedagógica da escola observada, em interseção com as orientações legais para contextos inclusivos. 2) Evidenciar as compreensões dos professores sobre os conceitos de educação inclusiva e de ludicidade, 3) reconhecer as concepções de deficiência que os professores possuem; 4) identificar as principais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores com vistas a promoverem a inclusão e gerar ludicidade e 5) destacar as principais barreiras vivenciadas e/ou criadas que interferem no processo de inclusão e na ludicidade;

Foi desenvolvida uma pesquisa do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa, colocando ao centro a observação não participante do cotidiano escolar de uma escola pública, em Salvador. Considerando a importância dos professores para a promoção da inclusão e da ludicidade, mas também as dificuldades impostas por um sistema educacional não estruturado nessa perspectiva, destacamos, como fonte primeira e principal de análise, a percepção dos próprios professores licenciados sobre suas práticas de inclusão e de ludicidade, por meio de entrevistas semiestruturada. Para participar da pesquisa os professores deveriam ter (ou já terem tido) experiência com estudantes com deficiência nas suas turmas. Assim, o convite foi realizado pela gestora e a adesão foi voluntária.

Organizamos este relatório em 6 capítulos, distribuídos da seguinte maneira: 1) introdução, quando detalhamos a problemática e fundamentação inicial dos campos teóricos. Esta etapa do relatório buscou situar o leitor sobre a complexidade que constitui o nosso campo de investigação, e por isso mesmo exigiu cuidado ao explicar e articular as diversas interfaces que compõem o sistema educacional e o

segmento do ensino fundamental II, destacando importantes aspectos que o faz excludente e não lúdico. Entendemos que a leitura deste capítulo é fundamental para a compreensão do problema que norteou a pesquisa, bem como das escolhas e abordagens feitas.

No capítulo 2) abordamos a educação inclusiva, com ênfase no processo de escolarização do estudante com deficiência, refletindo sobre a implementação legal desse projeto educacional no Brasil. Com vistas a apoiar as mudanças necessárias para a escola inclusiva discutimos, ainda, sobre concepções de deficiência que influenciam práticas, valorizando a abordagem oferecida pelo modelo social da deficiência em crítica ao modelo médico, para em seguida podermos refletir sobre o contexto escolar na perspectiva inclusiva.

O capítulo 3) discorre sobre a ludicidade a partir de duas importantes correntes teóricas: ludicidade enquanto estado de consciência e a pragmática da ludicidade. Buscamos, ainda, construir uma síntese, identificando conexões possíveis entre as duas perspectivas, apresentando as nossas compreensões e argumentos utilizados para articular educação inclusiva e ludicidade.

O capítulo 4) nomeado de trilha metodológica, apresenta a escolha epistemológica da pesquisa desenvolvida, bem como conta do caminho percorrido desde a escolha do método até a contextualização do entorno da escola, aspectos fundamentais que guiaram a descrição e análises realizadas a partir do campo empírico, compondo o capítulo 5. Este que foi intitulado de Caminhos do Saber, em homenagem à escola pesquisada, mas, também, por alusão a todo conhecimento construído em parceria com os atores da pesquisa. O capítulo 5 descortina, portanto, as nossas inquietações direcionadas pelos objetivos da pesquisa desenvolvida, pondo ao centro as vozes dos docentes, revelando desde as concepções que trazem sobre educação inclusiva e ludicidade até as principais barreiras criadas e/ou enfrentadas para desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas. Este capítulo representa a tese viva e vivida no interior da escola.

Por fim, o capítulo 6, o qual batizamos de tecendo o amanhã, é composto por nossas considerações e reflexões, buscando responder aos objetivos traçados, ao tempo em que apresentamos a tese aqui construída. Tecer o amanhã significa realizar um movimento de enfrentamento da dura realidade observada na escola tanto para professores quanto para os estudantes com deficiência. Significa, não desistir

da docência e vislumbrar vias alternativas de atuação com vistas a construir caminhos possíveis para um amanhã mais inclusivo e lúdico nas escolas.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo se destina a discutir o paradigma da inclusão escolar, pondo ao centro os estudantes com deficiência. Ele segue na direção de refletir sobre o processo de implementação do projeto nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, traçado legalmente nas políticas públicas educacionais brasileira, nas últimas décadas. Portanto, tais reformas têm imposto transformações às escolas, assim como instigado mudanças na ação docente. Estas que têm se chocado com a estrutura escolar que permanece funcionando nas mesmas bases que, tradicionalmente, tem provocado a exclusão dos referidos estudantes. Para seguirmos na direção de fomentar e apoiar tais mudanças estruturais e também de práticas, enfatizamos, neste capítulo, concepções de deficiência culturalmente estabelecidas e que influenciam diretamente a docência frente a estes estudantes, valorizando a abordagem oferecida pelo modelo social da deficiência, por entendermos que esta fundamenta, científica e academicamente, as mudanças necessárias para viabilizar uma escola inclusiva.

O projeto de Educação Nacional traçado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei nº 9394/1996 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), indicam, em síntese, o direito inalienável à educação, em acesso e qualidade, a todos os brasileiros sem distinção. Isto apontou uma nova direção para o sistema educacional constituído pelas escolas regulares de ensino comum, que deveriam se (re) organizar para receber crianças e jovens, independentemente do gênero, da etnia, da condição econômica, da classe social, das características físicas ou do desenvolvimento intelectual, referendando, assim, a educação inclusiva.

E, na medida em que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) orientou, e a LDB (BRASIL, 1996) ratificou, que o atendimento educacional especializado ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino, direcionou o poder público para assumir maior responsabilidade para com a educação especial, oficializando-a, desde então, como modalidade de educação escolar, responsável por encaminhar e dar sustentação à inclusão de crianças e jovens público-alvo da educação especial: aqueles com deficiência, os inseridos no diagnóstico de transtorno do espectro

autista (transtorno global do desenvolvimento) e os que possuem altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 1996)

Historicamente, a educação especial surge como via alternativa de atendimento destinado às pessoas consideradas ineducáveis, portanto, que viviam à margem dos sistemas social e educacional (MENDES, 2010). No curso de quatro séculos, esta opção galgou espaço, transformando os atendimentos tutoriais, com ênfase em ações para o cuidado pessoal e acompanhamento da saúde – conforme aconteciam no século XVI – em um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais direcionados às pessoas com deficiência, pautados em um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, em meados do século XX, constituindo-se, assim, em uma área de conhecimento, com foco também na escolarização dos referidos sujeitos. (MENDES, 2010) Este desenvolvimento, muito bem delineado por Januzzi (2004), esteve atrelado ao conceito de anormalidade que envolvia a pessoa com deficiência, interferindo no seu processo de cidadania e produzindo diferentes discursos que influenciaram paradigmas educacionais, como também a organização dos sistemas de ensino.

O físico Thomas Kuhn (1922-1996) entende o paradigma como pressuposto da ciência e o define como “realizações científicas, universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”, (KUHN, 1991, p. 13) logo, os processos de produção científica impingem à ciência um movimento constante de transformação, considerando, para isso, a influência dos contextos histórico, sociais, culturais e, também, da subjetividade humana.

Pode-se entender que um dos papéis das ciências é fundamentar compreensões sobre a realidade, e nesta direção, cria referenciais e perspectivas de análise e ação, considerando os valores e necessidades de cada época e contexto. Desse modo, as urgências sociais fazem emergir novas formas de fazer ciência, podendo, com isso, questionar paradigmas existentes, com vistas, até mesmo, a substituí-los, embasados nas novas descobertas e/ou do que for considerado um conhecimento científico mais elaborado. (BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017) O fazer científico, portanto, é o próprio construir e desconstruir paradigmas com o propósito de alimentar diferentes campos científicos e seguir fomentando explicações, criando leis e teorias que sustentam o pensamento em determinada época. E é exatamente nesse contexto e pautados nessa compreensão que

apresentamos e discutimos concepções de deficiência sustentadas por diferentes paradigmas científicos, que, por conseguinte, criaram e influenciaram paradigmas educacionais voltados para esse público.

Considerando a produção de diversos estudiosos, as autoras Bisol; Pegorin; Valentini (2017, p. 89), no artigo “pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social¹¹” discorrem sobre três modelos para explicar a deficiência.

Em relação à deficiência, pode-se identificar com clareza duas perspectivas paradigmáticas que fundamentam as ideias e referenciais de ação de pesquisadores e profissionais a partir da modernidade: as perspectivas comumente denominadas de modelo médico e de modelo social (OLIVER, 1999b; BARNES, 2012). Mais recentemente, percebe-se a emergência de uma terceira perspectiva que tem influenciado a produção científica principalmente europeia e norte-americana. Alguns autores denominam esta perspectiva de crítica ao modelo social (CROW, 1992; SHAKESPEARE, 1996; MORRIS, 1991; BARNES, 2012; GOODLEY, 2013). Outros autores argumentam que se trata de uma segunda geração do modelo social (DINIZ, 2007; MELLO; NUERNBERG, 2012). E alguns outros ainda, chegam a apresentar esta nova perspectiva como um novo paradigma ou modelo, que poderia ser denominado de pós-social (SHAKESPEARE, 1996, 2002; MARTIN, 2011) ou pós-moderno (CARLSON, 2010).

A importância de se discutir tais paradigmas recai no fato de que práticas educacionais, e a geração de políticas, são influenciadas pelas perspectivas teóricas e produção científica que envolvem a pessoa com deficiência. No contexto escolar, as práticas pedagógicas relatadas no capítulo Caminhos do Saber são facilmente relacionadas com as concepções que os professores trazem a respeito da deficiência de seus estudantes. Portanto, entendemos que conhecer tais modelos é imprescindível para embasar uma nova ordem de organização administrativo-pedagógica das escolas, como também para fomentar a transformação necessária à prática docente envolvendo esse público.

2.1 MODELO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA

O final do século XVIII e início do século XIX marcam uma nova trajetória social por meio de questionamentos e rupturas de importantes paradigmas, conforme sinalizado por Hall (2006, p.26):

¹¹ As autoras advertem, em seu artigo que “a denominação de modelo pós-social foi escolhida a fim de facilitar as referências à mudança que se percebe no modelo social. Ressalta-se que não há ainda um consenso em relação a esta denominação”.

[...] a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem (*sic*) no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada.

Destarte, a modernidade é inaugurada em um tempo cultural de mudanças de paradigmas e dos dogmas das tradições filosóficas anteriores, conforme apontado na citação, forjando a compreensão de um sujeito individualizado cuja capacidade para pensar e raciocinar lhe conferia soberania. Desse modo, a visão de indivíduo racional, coloca-o no centro das suas decisões e escolhas, portanto, capaz de “modificar seu status, a sua classificação e a sua posição social, antes determinados por forças divinas”. (LOIOLA, 2012, p. 74) A partir do questionamento dos paradigmas vigentes, ao tempo em que apresenta um novo corpo teórico fundamentado na racionalidade científica, a modernidade apresenta novas vias de relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento, guiadas pelo positivismo, o qual

[..] se caracteriza por propor pilares científicos que norteiam uma visão de mundo sustentada por princípios de objetividade, neutralidade, causalidade linear, racionalidade, metodologia científica, análise de fenômenos concretos e observáveis, razão produtiva, organicidade, entre outros. Tais princípios colocam o cientista na posição de que seria possível considerar uma única e verdadeira realidade e, a partir disso, buscar uma lógica racional que explique os fatos. (BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017, p. 92)

Amparado nos pressupostos positivistas, o discurso médico, estruturado na racionalidade, assume o indivíduo como objeto de estudo por meio de um olhar concreto e objetivo, criando normas de gestão para a existência humana. Suas bases epistemológicas, pautadas nas ciências naturais, apontam para uma relação direta entre a patologia e a fisiologia do organismo, inserindo a doença como seu principal objeto de estudo, entendendo-a como “qualquer alteração do estado **normal** ou natural, variando em níveis de intensidade, como **excesso ou falta de algo**.” (BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017, p. 93, grifos nosso)

Foi assim que a medicina e seu corpo teórico, neste momento histórico, criou o conceito de homem ideal, respaldada nos argumentos de homem saudável, ao tempo em que transformou, radicalmente, a concepção e o trato com a deficiência na medida em que passou a reconhecê-la “como falha, incapacidade, ineficiência, atributo que estabelece uma relação de passividade para aqueles que a apresentam.” (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 32). Desse modo, a deficiência que antes era entendida pela teologia e suas explicações místicas como castigo, passou a ser vista como tragédia pessoal, sinalizada como patologia e anormalidade por meio do diagnóstico médico.

É também nesse curso histórico, que ocorre a consolidação, no ocidente, do capitalismo como sistema econômico, (TRUBEK, 2007) ganhando hegemonia em grande parte das sociedades contemporâneas, que passaram a ser dirigidas por novos sistemas de produção e de consumo. Desse modo, o capitalismo tem criado regras, mediadas pelo trabalho, que não transformaram somente a economia, mas também as relações políticas e sociais, determinando modos de ser e de viver. E, nessa direção, a medicina atuou como um dos mecanismos de fortalecimento do capitalismo e passou a “distribuir conselhos e a reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade” (BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017, p. 90), definindo quem estaria apto a participar diretamente dos sistemas de produção capitalista.

Isto se deve ao fato de que o modelo médico da deficiência imputa, ao corpo do indivíduo, a responsabilidade por sua condição de ser e estar no mundo, onde o corpo valorizado precisa estar apto a responder às demandas do trabalho produtivo, gerando a mais-valia e o consumo.

O corpo sempre se apresentou como objeto problemático à construção dos saberes humanos tanto em termos gnosiológicos, como em termos epistemológicos. Oscilando entre sua materialidade e sua significância, o corpo é em grande parte um produto dos complexos sociais e culturais em que está imerso. [...]

Desta forma, cabe repensar o corpo como fator de exclusão e de inclusão, na medida em que, antropológica e historicamente, ele sempre se constituiu enquanto um complexo de imagens – insígnias – que são utilizadas pelos mecanismos de poder e de ideologias sócio-culturais-econômicas, como um meio de se capturar o sujeito para aprisioná-lo e controlá-lo em alguma posição rígida e imutável, estabelecendo uma – suposta – essência em sua aparência material. (ZOBOLI; SILVA; BORDAS, 2009, p. 215-216)

O lugar que o corpo ocupou na produção da concepção de deficiência, defendida pelo modelo médico, é a representação viva da reflexão trazida pelos

autores na citação. Nesse curso histórico, a deficiência foi concebida pela via de um corpo apartado da mente, e apresentado sob uma perspectiva definidora da limitação, uma vez que as muitas possibilidades existentes foram desconsideradas, pois o mesmo foi restringido àquilo que foi apontado como falta, como patologia. Sem dúvida, todas as situações de discriminação e opressão vivenciadas pelos sujeitos com deficiência passa pela representação do seu corpo, que, nesse período histórico, foi apresentado pela medicina como incompleto, e conseqüentemente, incapaz.

A busca por justificativa, com base científica, para a o modelo de um humano ideal se estende pelo século XIX, agora com o apoio da estatística. Valle e Connor (2014) nos contam que a concepção “normal” e “anormal”, atribuída aos seres humanos, foi forjada na Europa, no final do século XIX, com vistas a construir uma abstração do “homem ideal”. Adolphe Quetelet, estatístico francês, trouxe o termo “normal” criado pela estatística – direcionado à produção industrial e saúde pública – e o aplicou aos atributos físicos humanos, relacionando peso e altura para chegar ao referencial de comparação, realizando o primeiro registro de classificação entre seres humanos “normais” e “anormais”.

Francis Galton¹², em 1883, “introduz o neologismo *eugenics*”, definido por ele como “a ciência da melhoria das linhagens”, a qual apoiava-se em uma “doutrina da hereditariedade e na teoria da evolução darwiniana”. (SALANSKIS, 2013, p. 173). Desde 1865, o estatístico inglês dedicou-se a fomentar que deveria haver uma seleção artificial, escolhida e realizada de modo consciente pelos humanos, por intermédio da procriação controlada, com vistas ao aprimoramento da espécie. Apoiado na “hipótese de que as faculdades morais e intelectuais são em grande parte hereditárias”, (SALANSKIS, 2013, p. 171) a ideologia popular eugenista ganhou força e sustentação na ciência, a qual “justificava” por meio de hipóteses genéticas, a superioridade entre os humanos, assim os casamentos entre os da “mesma raça” – e no seio desta, a atenção entre as linhagens de famílias – eram considerados como o meio mais eficaz para impedir que os “indivíduos mais fracos se misturassem com aqueles considerados superiores” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 64). Desse modo, muitos dos seus trabalhos estatísticos e antropométricos promoveram a oposição moderna entre o inato e o adquirido. (SALANSKIS, 2013)

¹² Francis Galton foi cientista, estatístico e meio irmão (ou primo conforme aparece na obra de Salanski, 2013) de Charles Darwin (VALLE; CONNOR, 2014)

O aprimoramento de Galton, em relação à produção iniciada por Quetelet, caracterizou-se pela inclusão da “curva normal de distribuição”, referência utilizada para classificar as características humanas como: medianas, inferiores e superiores. Vale ressaltar, que a “curva normal de distribuição” ainda hoje é utilizada como instrumento para avaliar e eleger critérios para escolha de serviços em educação especial. (VALLE, CONNOR, 2014)

Bisol, Pegorin e Valentini (2017, p. 90) indicam que “há uma relação entre o desenvolvimento das ciências médicas no campo da deficiência e o avanço do sistema econômico capitalista impulsionado pela revolução industrial”, na medida em que o sistema capitalista, via a medicina, cria um sujeito ideal para sustentar as normas de produção. Visão esta ratificada mais tarde pela estatística, conforme mencionado anteriormente, fomentando, assim, a concepção de que a força de trabalho requer do humano uma atuação próxima a de uma máquina, exigindo, para isso, um tipo de corpo cuja força e a destreza física são fundamentais, assim, um corpo com lesões se torna inapto para esse regime de exploração, desse modo, significativa parcela das pessoas com deficiência é excluída dessa relação. (PICCOLO; MENDES, 2013).

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. (FRANÇA, 2013, p. 60)

Conforme se pode observar, pelo trecho destacado, a medicina, tradicionalmente, divide o indivíduo em duas condições: saúde e doença. O aporte teórico que a sustenta criou um padrão de sujeito que põe em relevo o aspecto biológico de sua constituição. Logo, é a padronização do funcionamento do organismo, constituído por seu conjunto de órgãos e corpo físico, que determinará a saúde ou a patologia de alguém. Destarte, a deficiência, neste contexto, é a consequência natural para um corpo que não funciona dentro do padrão estabelecido como normal, saudável, eficiente. O modelo médico, portanto, alimentava, nesse curso histórico, a perspectiva e a crença de deficiência enquanto tragédia pessoal, logo, as desvantagens sociais tornam-se consequências naturais

de um corpo com impedimentos, assim, as situações de desemprego, baixa escolaridade e segregação causadas pela deficiência não eram questionadas. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009)

Com vistas a remediar essa situação, e aproximar a pessoa com deficiência de um padrão de funcionamento, supostamente atribuído como próprio da espécie humana, a medicina propõe tratamentos e intervenções terapêuticas, respaldando, assim, a medicalização como principal alternativa de enfrentamento da deficiência. (PICCOLO, 2015; BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; VALLE; CONNOR, 2014)

Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas. (FRANÇA, 2013, p. 60)

Assim, pelo modelo médico, a deficiência conceituada como “patológica e intrínseca ao indivíduo” (VALLE; CONNOR, p. 61), deveria ser tratada por meio de terapêuticas médicas, buscando a “cura” ou a reabilitação “com o objetivo de tornar saudável e curada a pessoa com deficiência [...]”. (PINTOR, 2017, p. 35) Somente assim, poder-se-ia considerar as possibilidades de inserção na sociedade, e no sistema de produção.

Não é difícil inferir, quanto o modelo médico da deficiência – apoiando-se no diagnóstico, que por sua vez é descrito pela patologia, sintomas e déficits que precisam de tratamento com vistas a serem superados – e o capitalismo – com seus sistemas de controle e de produção – alijaram as pessoas com deficiência, tornando-as dependentes de ações assistencialistas e caritativas. Por isso mesmo, o capitalismo figura como cerne da crítica feita por parte de sociólogos ingleses quando trouxeram um novo paradigma norteador da deficiência, conhecido como modelo social – e desenvolvido no próximo tópico – em oposição ao modelo médico.

2.2 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Na esteira dos acontecimentos, o século XX, marcado por duas grandes guerras, deixa para o campo da deficiência, um legado imposto pelo grande número de mutilados, entre civis e militares, consequência dos campos de batalhas. O

crescente e inusitado número de pessoas com deficiência trouxe para a população e políticos uma obrigação moral com as novas demandas surgidas na área da saúde pública (BARNES, 2012 apud BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017) e, com isso, o aparecimento de trabalhos voluntários, novas especializações profissionais e centros de atendimentos foram inaugurados. As terapêuticas médicas, com foco na reabilitação, ganham ainda mais força, promovendo a “ideia de que as pessoas com deficiência deveriam buscar tratamento e programas de reabilitação como solução para remover ou amenizar os danos corporais.” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 91) A modernidade, pois, pode ser reconhecida como um período de contradições representada pelas lutas de classes marginalizadas e excluídas de um lado e, por outro, pelos ganhos em termos de “direitos nas áreas da educação, trabalho, saúde e segurança, com ideais de liberdade e independência”. (MANCIBO, 2002 apud BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 91)

Nesta direção, nas décadas de 1960/70/80 observamos o que se nominou de movimentos da contracultura, os quais foram compostos por organizações das chamadas minorias, em busca de visibilidade e lutas por equidade de direitos entre os humanos, tendo como pauta principal a crítica ao preconceito e às políticas vigentes. Esse foi o contexto histórico nascedouro das primeiras manifestações de grupos organizados de pessoas com deficiência, e daí a construção das publicações iniciais do que foi denominado de modelo social da deficiência, o qual marca um novo tempo no campo dos estudos sobre este fenômeno. A abordagem sociológica da deficiência, chega, portanto, com o propósito de romper com paradigmas políticos, sociais e teóricos, historicamente impostos a esses sujeitos, inaugurando uma nova perspectiva de análise e compreensão para o fenômeno, com vistas a chamar a atenção para questões impingidas pela sociedade e que causam a exclusão social das pessoas com deficiência.

Inspirados na eclosão dos movimentos sociais ocorridos no final da década de 1960, a exemplo das reivindicações dos movimentos feminista, dos negros e dos homossexuais, sociólogos ingleses postularam o modelo social negando a deficiência como condição do sujeito, mas sim como uma produção da sociedade. (FRANÇA, 2013; PICCOLO, 2015) Os teóricos do modelo social utilizaram da mesma linha de raciocínio dos citados movimentos, que se opuseram ao argumento de que a “inferioridade” dos negros e das mulheres tinha fundamento nas suas diferenças biológicas, conforme pretenderam os defensores da eugenia. Esta visão

foi uma distorção criada com o apoio da ciência para justificar o racismo e a desvalorização de grupos sociais, promovendo, assim, a opressão que os mesmos sofriam (e, infelizmente, ainda sofrem).

No livro “por um pensar sociológico sobre a deficiência”, Piccolo (2015, p. 15) reúne acervo literário contendo as contribuições da Sociologia Clássica e Contemporânea para fundamentar “um novo pensar sobre a categoria deficiência”. Nesta obra, o autor divulga os estudos desenvolvidos por teóricos ingleses – ativistas com deficiência da *Union Physical Impairment Against Segregation* (Upias) e professores¹³ do departamento de sociologia da *Leeds University* – pautados especialmente no materialismo histórico, mas, não somente nessa corrente – e denominados de *Disability Studies*¹⁴. Nessa produção, os estudiosos londrinos argumentam que a deficiência transcende o aspecto biológico, promovendo o debate e a relação dialética que um corpo realiza com o ambiente social, ressaltando, por sua vez, que o referido contexto é impregnado de cultura que, historicamente, tem apontado, erroneamente, a deficiência como um aspecto individualizado que incapacita o sujeito de serem atuantes e donos da sua própria história. (PICCOLO, 2015; PICCOLO; MENDES 2012, 2013)

A concepção incapacitante coloca os sujeitos com deficiência a mercê de ações assistencialistas, gerando e fortalecendo o capacitismo, que significa preconceito social contra pessoas com qualquer tipo de deficiência. Crochík (2006, 2011; 2012) define o preconceito como um fenômeno intrapsíquico, caracterizado por reações hostis a determinada pessoa ou grupo por, supostamente, ser e/ou agir fora dos valores do preconceituoso, valores estes construídos por meio das relações sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos desde a mais tenra idade. Por isso mesmo, o autor diz que o preconceito fala mais de quem o manifesta do que do alvo do preconceito. Isso porque, o fato de cada um acreditar naquilo que o outro é, não o faz ser, verdadeiramente, aquilo que se pensa sobre ele. No terreno da escola, e interesse dessa tese, concordamos com Crochík (2012) quando ele insere o

¹³ Os precursores do modelo social formaram o que ficou conhecido como o “group of five”, são eles: Oliver, Barnes, Finkelstein, Hunt, Abberley. (PICCOLO, 2015)

¹⁴ Ou “estudos sobre a deficiência” (PICCOLO, 2015, p. 15)

preconceito, em suas diferentes formas de manifestação¹⁵, como uma severa barreira para a efetivação da educação inclusiva.

Entendemos que o enfrentamento dessa situação depende, também, revisar concepções sobre deficiência, o que requer desconstruir conceitos arraigados para reconstruir uma visão mais coerente e próxima do que realmente constitui a diversidade humana. Nesta direção, os teóricos londrinos da *Upias* apontam para uma direção que escolhemos seguir e desbravar, apoiando-nos na produção de pesquisadores brasileiros que se propõem discuti-la, assim como a outra abordagem a ela relacionada, nesse contexto de análise: a médica. (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; FRANÇA, 2013; PICCOLO, 2015; PICCOLO; MENDES, 2012, 2013) Trazemos, também como referência, os autores Valle e Connor (2014) que discutem a deficiência no contexto norte-americano.

Os *Disability Studies* apresentam uma nova abordagem, fortalecida pelo *Social Disability Movimento* (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010) e traduzida em nosso país como “modelo social da deficiência”, a qual foi consolidada na década de 1990, e insere a temática da deficiência como uma questão de direito, contrapondo-se ao modelo do “sujeito ideal” içado pelo capitalismo. (PICCOLO; MENDES, 2013)

O princípio dessa formulação alternativa [o modelo social] é a crítica à abordagem individualista, restrita ao corpo, que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem a participação social. (FRANÇA, 2013, p.62)

Portanto, o modelo social da deficiência faz críticas contundentes ao modelo médico e se opõe vigorosamente à concepção de deficiência forjada por ele, cuja proximidade da referida área com a sociedade, e a universalidade conquistada pelos estudos e procedimentos médicos, fizeram seus postulados ganharem aderência ao senso comum, o que muitas vezes naturaliza seus conceitos como verdades absolutas e sem necessidade de serem questionados pela sociedade. O modelo social nasce da necessidade de empoderamento dos sujeitos que vivem a condição

¹⁵ O autor define, ao menos, três formas de manifestação do preconceito: hostilidade manifesta (ou sutil) contra o alvo; compensação dessa hostilidade por atos de proteção exagerada; e indiferença.” (CROCHÍK, 2012, p. 45)

da deficiência, (FRANÇA, 2013) e que, historicamente, foram subjugados por isso, e buscam desconstruir a visão incapacitante, a partir do argumento de que o humano é diverso por natureza, portanto, muitas são as formas de constituição e de expressão do seu corpo e sentidos, e essas formas não são definidoras da deficiência, uma vez que esta condição é construída na relação com a sociedade.

O corpo teórico que fundamenta o modelo social da deficiência compõe

[...] uma arquitetura que destaca como os rótulos pejorativos, sobre a deficiência, são criados e historicamente impostos, portanto, não eleitos, os quais, apesar de não corresponderem à realidade, moldam uma feição social politicamente divisionista, que tantos agravos têm causado àqueles submetidos a tal prática de etiquetagem. (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470)

A rotulagem exposta na citação coloca em relevo a concepção de deficiência que se busca superar a partir do modelo social. Aquela que se pauta numa perspectiva patologizante, cujo trato se dá por meio de ações clínicas e terapêuticas, com vistas a remediar ou até mesmo superar os efeitos “incapacitantes” da mesma. Perspectiva esta, que anula o sujeito nas suas diferentes dimensões, restringindo-o a um diagnóstico que considera somente um aspecto: o biológico. Isso tem delineado espaços sociais e políticos restritos para esses sujeitos, limitando sua atuação e participação nas diferentes instâncias sociais, como: escola, lazer, trabalho, etc.

O modelo social da deficiência, em contraposição a essa perspectiva, analisa a condição da deficiência como “fenômeno social, cultural e político”, cuja concepção de sujeito coaduna com a nossa perspectiva¹⁶, posto que somos um mister de dimensões e nos constituímos não somente por um corpo orgânico e biológico, mas também por um corpo constituído por aspectos emocionais e espirituais construído por meio das nossas experiências sócio-histórica-culturais. (LUCKESI, 1998) Portanto, um ser mais ampliado, cuja expressão biológica refere-se a um dos aspectos constituintes do sujeito, que congrega as condições biofísicas, algo bastante importante, mas que por si só, não são definidoras deste.

¹⁶ E está expressa no capítulo sobre ludicidade.

Para explicar a visão supracitada, os teóricos do modelo social realizam uma distinção entre lesão e deficiência, a qual tem sido considerada revolucionária no campo dos estudos sobre a deficiência. Assim, a primeira é compreendida como “a falta de parte ou da totalidade de um membro, órgão ou sentido não funcional” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470), reconhecida, nesse contexto de análise, como uma característica biofísica, própria da diversidade humana, que pode ser congênita ou adquirida. E a segunda é considerada uma “desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que não leva em conta as diferenças expressas por pessoas com deficiências, excluindo-as da participação nas atividades sociais” (Upias, 1976, p. 14 apud PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470).

Portanto, a tese central do modelo social se apoia na diferenciação necessária entre lesão e deficiência. Assim, o fato de uma pessoa ter sua visão interrompida por lesão ocular, corresponde a uma característica biofísica, mas o fato dela não ter acesso ao conhecimento escolar, devido à ausência do Sistema Braille na instituição e/ou a escrita em braile¹⁷ no seu material didático, por exemplo, torna-a deficiente. Desse modo, a deficiência é vista, nesse contexto de análise, como uma produção social que não está posta no sujeito, mas no modo limitado como a sociedade se organiza para lidar e conviver com a diversidade humana. (VALLE; CONNOR, 2014; PICCOLO, 2015; PICCOLO; MENDES, 2012, 2013) Para os autores do modelo social da deficiência, nenhuma diferença biológica, própria da humanidade, pode ser colocada como justificativa para exclusão e opressão¹⁸ social.

conforme Abberley (1987), para se compreender a existência e perpetuação da opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência é necessário definir quem seria o beneficiário e por qual meio se beneficiaria da opressão. O sociólogo define o sistema capitalista como o beneficiário dessa dinâmica, ao manter um processo produtivo nocivo à custa da integridade física dos indivíduos que sistematicamente é degradada no processo, numa equação em que a mitigação do risco à lesão e o lucro poderiam figurar como elementos opostos (FRANÇA, 2013, p. 68)

¹⁷ Considerando que o estudante seja alfabetizado pelo Sistema Braille.

¹⁸ A opressão é assim entendida no contexto do modelo social da deficiência: “um fenômeno que distorce um suposto estado de equidade de forças entre distintos grupos sociais, cuja existência denota aos oprimidos o vivenciar de relações crivadas sob a marca da dominação e subordinação, superioridade e controle.” Portanto, as relações de poder são desiguais furtando das pessoas com deficiência o direito à voz e tomadas de decisões sobre sua vida.

A citação é clara ao apontar que o cerne central do modelo social é a crítica ao sistema capitalista, o qual tem gerado opressão para esse público, na medida em que não o reconhece como sujeitos capazes. Nas relações de poder estabelecidas, no interior do sistema, não há equidade, uma vez que a organização social promovida para sustentar o capitalismo foram construídas tomando por parâmetro um padrão de sujeito e de produtividade, cujo sujeito lesionado ficou de fora. Nessa direção, a exclusão desse público tornou-se natural, sendo promovida pelos valores que o capitalismo atribui ao humano e, com isso, criou uma população vulnerável a exploração. Isso promove, a ideia, por exemplo, de que este sujeito deve ser remunerado de modo inferior, uma vez que empregá-lo passa a ser um ato próximo ao da caridade.

Esta também tem sido uma lógica norteadora de sistemas de ensino, representada pela resistência de gestores e profissionais de educação que costumam aceitar a educação como um direito inalienável de toda pessoa, insistindo em estabelecer condições para a matrícula e/ou permanência do estudante com deficiência na escola de ensino comum.

No entanto, essa carga ideológica de desvalorização da pessoa com deficiência se alonga desde a antiguidade, sempre atrelada ao modo como os diferentes contextos sociais entendiam essa condição, em cada época. O curso histórico revela que a categoria deficiência foi marcada por diferentes compreensões e vem sendo culturalmente desvalorizada, gerando antagonismos e privações do exercício da cidadania para quem está nessa condição. Analisar esse percurso histórico nos oferece elementos essenciais para refazer rotas que nos possibilite conhecer melhor esse universo, destruindo mitos e transformando paradigmas que impedem a efetiva inclusão dos referidos sujeitos.

Da antiga Mesopotâmia até o presente, a criança com deficiência é desprezada pelos Deuses. Na Grécia antiga, as crianças consideradas deficientes eram deixadas em locais desertos para morrerem, um ato que visava devolvê-las às deidades. Em textos influentes como a Bíblia, as pessoas com deficiência comumente eram párias curados e salvos como uma forma de glorificar Deus. (VALLE, CONNOR, 2014, p. 44)

Os registros mostram que a história das pessoas com deficiência é marcada pela negação dessa singularidade e da sua capacidade real, como também revelam

as diferentes reações sociais frente ao fenômeno deficiência, geralmente caracterizadas por rejeição ou pena, conforme sinalizado na citação anterior.

Por sua vez, a discussão traçada por Piccolo e Mendes (2012) sobre o modelo social da deficiência, revela que há um vácuo no registro histórico sobre a pessoa com deficiência e a relação estabelecida com a sociedade, definido entre o período que antecede o apogeu grego e durante a idade média. Nessa direção, eles problematizam esse silêncio na medida em que os registros existentes configuram uma história linear sobre a visão da deficiência e o apagamento de sua construção social. A proposta do artigo é, pois, resgatar a história, envolvendo-a com um novo olhar para ressignificar a compreensão sobre deficiência e a sua relação com a sociedade.

Em busca de revelar a visão sobre deficiência dos referidos períodos, pouco registrados, os autores se valem do acervo da literatura e do teatro e analisam o modo como as mesmas eram representadas por meio dessas linguagens:

desde o Egito imperial se notava a existência de alguns espetáculos envolvendo corpos definidos como bizarros e grotescos a fim de entreter o público, dentre os quais se encontravam os aleijados, cegos, surdos, dentre outros, hoje rebatizados de deficientes físicos e sensoriais. Tal prática se manteve constante na Grécia Antiga e em Roma, declinando após a queda romana e ressurgindo com vigor na Baixa Idade Média, adentrando ao véu da modernidade. Assim, nos parece evidente que dentre os hábitos mais comuns manifestos pelas sociedades certamente um deles é a teatralização das diferenças. O corpo considerado diferente em demasia era ridicularizado e utilizado como espaço preferencial de chacota e comédia sobre a vida pública e privada, funcionando como uma espécie de anestésico social. (PICCOLO; MENDES, 2012, p.32)

Havemos de confessar: a dureza dos fragmentos históricos expostos, no trecho destacado, e que revelam uma visão sobre a deficiência como aberração, e por isso, motivo para um espetáculo do grotesco, é no mínimo constrangedora. Mas, essa é a história e não há como negá-la, o melhor, então, é conhecê-la para, conscientemente, fazermos novas e melhores escolhas. O fato é que muitos foram os destinos das pessoas com deficiência desde a antiguidade, observando-se, por vezes, manifestações polarizadas entre os diferentes grupos sociais, variando de aceitação à assassinatos e exclusão, até outras formas intermediadas entre o abandono e à segregação. (PINTOR, 2017)

É mister observar que os corpos desviantes sempre despertaram diferentes sentimentos e figuravam no imaginário da sociedade de modo distinto: do riso à chacota, do medo ao encantamento. Assim, o modo de se relacionar com a deficiência respondia aos valores de cada época e dos diversos grupos sociais, conforme acontece atualmente também. Denominados como monstros na antiguidade e depois como castigo e essencialmente perigosos com a ascensão do cristianismo, os registros mostram que as pessoas com deficiência não passavam despercebidas e viviam entre a exploração e a opressão. Paradoxalmente, no ínterim desse curso histórico, o exemplo do bobo da corte¹⁹ é peculiar para ilustrar a transgressão e o instinto de sobrevivência. Por ser o único indivíduo capaz de criticar o sistema, sem risco de represália, estava longe de ser um sujeito passivo, aproveitando a sua condição para atuar politicamente, mesmo que não reconhecido como agente político. (PICCOLO, 2015)

Para a construção do modelo social da deficiência foi necessário, aos seus autores, “escovar a história a contrapelo; recontá-la mediante o olhar das pessoas com deficiência como sujeitos do processo[...]” (PICCOLO; MENDES, 2015, p. 26) e, por isso mesmo, com conhecimento de causa de quem vive na pele essa condição. Nessa direção, trouxeram como fundamento para a análise referente à perspectiva da deficiência, enquanto uma construção social, a abordagem apoiada na teoria crítica de Karl Marx (1818-1883), conforme já mencionado, colocando ao centro, a análise crítica sobre como o capitalismo transformou-se em um constructo universal que sustenta todas as outras produções sociais. No interesse dos teóricos do modelo social, a ênfase recai sobre como o capitalismo vem delineando a deficiência, e, por conseguinte, definindo espaço e lugares destinados ao público nessa condição.

Assim, desde o final do século XVIII – período de consolidação do referido sistema – o discurso religioso para explicar os diversos fenômenos humanos e sociais foi enfraquecido pelo das ciências, que no campo da deficiência trouxe o discurso médico como principal parâmetro de compreensão dessa condição, conforme desenvolvido no tópico anterior. Desse modo, “acompanhado de um

¹⁹ “Bobo da corte ou bufão, supostamente classificado como deficiente intelectual [e também com deficiência física], representava ‘a pessoa mais feia ou fisicamente estranha da região. É escolhido por sua deformidade, sendo que os reis faziam uma verdadeira coleção de anões e de aleijões para trocarem entre si’. Quanto mais corporeamente diferente, mais expressava a vida fora dos eixos e encantamento despertava.” (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 35)

processo cognitivo e cultural da referida época, os antigos monstros e bufões transformam-se em doentes e degenerados”. (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 37)

De maneira paulatina, as chamadas aberrações orgânicas vão decrescendo no gosto popular em virtude do fortalecimento do discurso científico que passava a entender estes corpos como entidades carentes em tratamento e não mais a ser encarados como mercadorias exóticas e motivos de exposição pública, as quais começaram a ser duramente criticadas. Na sociedade do trabalho não havia mais lugar para a balbúrdia e gostos cômico duvidosos. O humano deveria concentrar suas forças na preparação de seu corpo para as atividades laboriosas, com isso, o tempo disponível fora do trabalho também foi visto sob a perspectiva de um instrumento que deveria ser utilizado para recobrar as energias despendidas nesta esfera. (PICCOLO, 2015, p. 54)

Conforme apontado na citação, a deficiência representava um ser humano incompleto e por isso, desprezado por Deus ou representante do mal. Eram vistos como sub-humanos duramente marginalizados, logo a erradicação da deficiência servia a um bem maior, visão que perdura até nossos dias, de modo reconfigurado, pois agora se busca intervenções clínicas que possibilitem a superação ou a correção. Por sua vez, o capitalismo promoveu a segregação e inaugurou um período de construção de uma cultura que desconsidera a pessoa à frente da deficiência; o sujeito foi reduzido à uma característica física, sensorial, intelectual, de comportamento, e, conforme o corpo/máquina era valorizado para o trabalho, as pessoas com deficiência sempre tiveram que realizar um grande esforço para provar seu valor humano e sua capacidade produtiva.

No capítulo, “contemplando a (in)visibilidade das deficiências”, Valle e Connor (2014, p. 39) descrevem as principais percepções do norte-americano sobre o fenômeno, e como estas aparecem “nos artefatos comuns da cultura popular (p. ex.: livros, filmes, televisão, instituições de caridade, noticiários, superstições, língua).” A principal problematização do capítulo envolve a representação que pessoas sem deficiência possuem sobre aquelas que a possuem. Assim, os norte-americanos “negam que as deficiências sejam uma parte integral da experiência de vida e da identidade de uma pessoa.” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 39) E isso se reflete na busca constante de superação da deficiência, transformando quem a possui em heróis, pois, apesar dela, conseguem alcançar níveis de vida e de realização considerados superiores à sua condição de ser e estar no mundo – este é o caso típico de atletas, estudantes e profissionais considerados bem-sucedidos e que

levam uma vida independente. Para os autores, falas como: ele/ela é “a pessoa menos deficiente que encontrei” ou ele/ela “nunca me pareceu uma pessoa deficiente” são bastante significativas dessa cultura que compreende a deficiência como impedimento, impossibilitando o sujeito de alcançar sucesso, demonstrando, explicitamente, o quanto a sociedade subestima suas capacidades. É como se a deficiência automaticamente incapacitasse o sujeito, quando na verdade deva ser encarada como lugar comum, logo, quem se arvora a alcançar algum nível de realização e superar o estigma da tragédia pessoal, só pode ser considerado herói. (VALLE, CONNOR, 2014)

Os autores alertam que a cultura em que estamos imersos molda a forma de encarar a pessoa com deficiência e nos dá uma falsa ideia de que é possível sabermos como ela se sente na nossa sociedade. Essa noção, imaginada como certa, tem sido propagada por fontes de comunicação da cultura como livros, filmes, programas de TV, etc., alimentada, sobretudo historicamente, pela pessoa com deficiência estar vinculada à caridade, resultando em atitudes de condescendência e benevolência, fomentando, desse modo, o sentimento de superioridade por parte daqueles que “pela graça de Deus” livrou-se de estar naquele estado. De um modo geral, as instituições de caridade dão destaque à deficiência como algo que gera bastante vulnerabilidade, deixando de reconhecer significativa parcela de pessoas com deficiência que lutam por inclusão social; focam muito mais nas causas e menos nos possíveis efeitos, inclusive os que estejam relacionados ao sucesso. Para os referidos autores, ações pontuais como dias de conscientização, não são verdadeiramente eficazes para mudança de perspectiva cultural, o que de fato irá fomentar a transformação é a própria convivência com a diversidade.

Na pior das hipóteses, as instituições de caridade de alto nível dão destaque à dor, ao sofrimento e ao status de vítima das crianças com deficiência. Posteriormente, essas crianças-propaganda crescem e começam a questionar os motivos e os procedimentos de muitas instituições de caridade que não fizeram nada para apontar as limitações impostas pela sociedade aos cidadãos com deficiência. (VALLE; CONNOR 2014, p. 44)

A citação revela uma contrapartida que não é realizada pelas instituições de caridade, que vivem da propaganda em torno da assistência que oferecem às pessoas com deficiência, mas que, de fato, não emplacam movimentos organizados

em torno de políticas que reconheçam a capacidade desse público de gerir sua própria vida, e assim promover a transformação necessária à sociedade inclusiva. E é exatamente sobre essa questão que repousa o depoimento do cientista social Marco Antonio Gaverio, extraído de uma rede social, em outubro de 2017, quando da campanha Teleton no Brasil.

“Sobre #Teleton

Muitas pessoas confundem a crítica ao Teleton com uma crítica a quem oferece tratamento e reabilitação a pessoas com deficiência no Brasil. Não é disso que se trata.

O Teleton, o modelo midiático de programa, apela pra algo que chamo há um tempo de 'economia da pena'. O foco são as crianças com deficiência e suas histórias de superação. Essas histórias mostram um lado enviesado de se viver com uma deficiência, o lado do sofrimento corporal e da resignação, muitas vezes familiar, de lidar com algo tão 'difícil'.

De fato, uma deficiência pode mudar completamente nosso modo de agir e pensar no mundo, mas ela não só significa dor e compaixão. Eu já fui uma criança da AACD e cheguei a fazer comerciais e chamadas para o programa, como muitas outras crianças ali. Mas eu e minha família percebemos, um dia, que aquilo não ia para além de uma tentativa de mostrar esse lado 'triste' de ser uma pessoa com deficiência. Um lado que, erroneamente, deixa transparecer que o problema é sempre do indivíduo que não se encaixa no mundo dos 'normais'. Não vemos, no Teleton, um apelo a maiores investimentos públicos em saúde, em educação, em cultura, e maiores investimentos ao acesso de pessoas com Deficiência no mercado de trabalho. Também não ouvimos dizer que, através do SUS, a AACD também recebe uma boa parte das verbas que permite com que essas crianças sejam assistidas.

Esse ano, o formato televisivo do programa se uniu ao modelo digital midiático. Youtubers, alguns com deficiência, se juntaram na causa e o programa também tem sido transmitido pela internet. Mas o discurso da pena ainda não mudou. A lógica de mostrar o suposto sofrimento do corpo para criar comoção nos telespectadores já é há muito tempo conhecida pelas pessoas com deficiência. Isso chamamos de narrativa protética: o medo popular da deficiência é utilizado como moeda de troca: se você doar para o Teleton, nós podemos acabar com o sofrimento desta criança. O sofrimento é alocado em um corpo que serve como bode expiatório para as pessoas, em sua maioria sem deficiência, se sentirem bem por 'ajudarem o próximo'.

Mas a questão curiosa, para mim, é como alguns Youtubers com deficiência acabaram entrando nesse jogo caritativo. Não que me surpreenda, mas onde está o discurso de 'empoderamento' e de 'inclusão' que esses Youtubers propalam? Como fica a 'representatividade' das pessoas com deficiência nesse contexto? Que identidade deficiente nós estamos ajudando a mídia e o mercado a criar?

É por isso que a deficiência é uma vivência e um conceito em disputa: nós podemos exacerbar, por meio dela, lógicas neoliberais como a que o Teleton faz parte, como quebrar com muitas noções individualizadas sobre cuidado e sofrimento. Pra mim, o mais importante é começarmos a pensar não só fazer o discurso da pena perder força, mas em criarmos outras relações que nos permitam outras formas de lidarmos com a deficiência.”

Marco traduz em seu depoimento, o que Valle e Connor denunciam no trecho citado anteriormente: as propagandas e campanhas pontuais, que exploram a deficiência enquanto tragédia pessoal, em nada auxiliam a transformação social, uma vez que reforçam uma visão deficitária, de dor e necessidade de superar a deficiência. Marco, foi, pois, essa criança que cresceu, e precisou se desligar da instituição para construir uma identidade positiva. Hoje, atua como pesquisador da temática, cujos estudos e publicações buscam contribuir para ressignificar a deficiência, rompendo estereótipos, e, por meio de seu posicionamento político e atuante, produzir conhecimentos potencializadores de mudança²⁰. Porque do contrário, ao modo da atuação das instituições de caridade, a segregação é perpetuada, bem ao gosto do modelo capitalista.

Valle e Connor (2014) consideram, que é de suma importância refletirmos sobre a mensagem contida nos filmes, livros, programas e documentários veiculados, sobretudo, nas formações docentes para identificar se a referência não reforça estereótipos, visões negativas sobre deficiência, distorções que podem alimentar a marginalização dessa condição. Nesse aspecto, a ideia é assistir, ler e entrar em contato com materiais que tratem a deficiência do lugar comum do ser humano, inserindo-a como condição da diversidade e, essa condição constrói identidade de formas de ser e estar, tão singulares quanto a própria condição humana²¹. Portanto, cada um irá experimentar a sua condição de deficiência de uma determinada maneira, isso vai depender de sua história pessoal, emocional, intelectual. Não há, portanto, como uma pessoa sem deficiência dizer o que outra com deficiência deve ou não sentir, e vice-versa.

É um grande privilégio não ter que se pensar sobre o próprio *status*.[...] as pessoas fisicamente aptas são privilegiadas por não terem de pensar sobre coisas que as pessoas com deficiência são *obrigadas* a considerar. Por exemplo, ao planejar uma ida a um

²⁰ Marco Antonio Gaverio é Cientista Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela mesma universidade. Com ênfases na Sociologia e Antropologia as pesquisas lidam com o tema central da deficiência como fenômeno histórico, social, cultural e político. Em consonância com essa temática, as discussões se baseiam em assuntos como corporalidade, gênero e sexualidade. Atualmente, a pesquisa de doutorado se debruça sobre os processos de capacitação corporal e social envolvidos na ideia de reabilitação físico-motora de pessoas consideradas disfuncionais. Informações colhidas no currículo Lattes. <http://lattes.cnpq.br/9891680002272215>

²¹ No livro “ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola” (2014), os autores Valle e Connor, oferecem uma lista considerável de títulos de filmes, documentários e referências de livros condizentes com essa abordagem.

restaurante, uma pessoa fisicamente apta não precisa pensar sobre transporte público com acessibilidade, portas de entradas, assentos à mesa, banheiros, pois o mundo é configurado para pessoas como ela. (VALLE, CONNOR, 2014, p. 39)

O exemplo trazido na citação, ilustra a reivindicação feita pelos ativistas do modelo social da deficiência, que ressaltam que é justamente por viverem na pele a experiência da deficiência que os autorizam a discuti-la e, conseqüentemente, opinarem e decidirem sobre as escolhas sociais para eles. E que, pelo fato das mesmas ainda serem decididas por quem não vive essa condição, continuam sem atender as reais demandas desse público. Essa é a luta dos teóricos do modelo social da deficiência, no entanto, esse posicionamento, tem gerado crítica no interior do próprio movimento, alegando o risco de se fechar demasiadamente e desconsiderar, também, a implicação de parceiros na causa, mas que não possuem deficiência. (BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017) Piccolo (2015) também contrargumenta nessa direção, reconhecendo que a experiência da deficiência, decerto, é única para quem a vivencia, como o são todas as nossas experiências pessoais, mas o fato de não sentir na pele não é impedimento para engajamento com a causa. Concordamos com os autores sobre esse aspecto, e entendemos que é possível, sim, uma pessoa sem deficiência desenvolver estudo crítico, ético, e sintonizado com as reais demandas sociais do público com deficiência, e assim poder contribuir para o debate e construção de saberes nesse campo, como também de fortalecer o movimento e reivindicações, posto que a união faz a força. E, no caso de lutas por direitos de minoria, é mais prudente unir que apartar. No entanto, concordamos com os ativistas quando reivindicam o protagonismo, pois as suas vozes devem guiar as pautas.

A busca pelo protagonismo tem produzido um crescente movimento conhecido como cultura da deficiência, instigado pelo modelo social, este que analisa o fenômeno a partir de uma “elaboração essencialmente sociológica”, (FRANÇA, 2013, p.59) e que situa as pessoas com deficiência como sujeitos que sofrem restrições sociais devido à sua condição, relacionando essa situação ao modo conforme a deficiência ainda é entendida atualmente: “como um fenômeno do corpo, no qual a ausência de partes ou limitações funcionais são elementos definidores ” (FRANÇA, 2013, p. 59), herança do modelo médico. Embora, em nossos dias, essa visão receba críticas por segmentos da própria medicina, as quais

originaram a atual Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) – a qual busca incorporar o modelo social no estabelecimento de novos processos diagnóstico e classificação, construindo o diagnóstico biopsicossocial da deficiência – o pensamento original, ainda é hegemônico e bastante influente nas práticas sociais, políticas e educacionais dirigidas às pessoas com deficiência. Estas que são questionadas pelo modelo social, cogitando a sua superação.

E é na direção dessa transformação, que a cultura da deficiência reivindica para as pessoas nesta condição, um lugar comum de ser e estar no mundo, apoiado na concepção de que a constituição do corpo e o seu funcionamento deve considerar a diversidade humana. Nessa via, este movimento “celebra a vida de pessoas com deficiência em seu próprio movimento, que parte das margens da sociedade rumo ao centro”. (VALLE, CONNOR, 2011, p. 47) Fenômeno representado na mensagem “nada sobre nós sem nós” garantindo o protagonismo de quem vive a deficiência e, por isso, sabe melhor do que ninguém falar de suas reais necessidades e condições. Portanto, o movimento das pessoas com deficiência ressalta o papel de decisão cabendo a esses sujeitos decidirem sobre suas vidas e o modo como devem ser representados na cultura. É a busca por uma vida cada vez mais independente, e que coloca a pessoa com deficiência no centro do processo. Por sua vez, é preciso entender que vida independente se refere “a escolha e o controle, não se trata de realizar tudo sozinho, mesmo porque absolutamente ninguém, tendo ou não deficiência, pode realizar tudo de maneira individual.” (PICCOLO, 2015, p. 234) Tem a ver, também, com liberdade de expressão, de ter a condição de verem suas opiniões respeitadas, mesmo que, porventura, estejam em desacordo com as dos seus protetores. No entanto, a busca por quebrar estereótipos que relacionam a deficiência com algo que faz do ser humano alguém incompleto e que, por isso, precisa de suporte e apoio para superar sua condição, característica esta, que o faz, justamente, um ser singular como outro qualquer, ainda requer ações afirmativas nessa direção. E esta tem sido uma luta constante dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, mesmo havendo divergências ideológicas entre os subgrupos que compõem o movimento.

Considera-se que o trânsito do século XX para o XXI marca um novo tempo, denominado de pós-modernidade. (BAUMAN, 2001, 2007) Neste curso histórico, acompanhamos a transformação do mundo analógico em digital, onde o avanço tecnológico conectou lugares e pessoas em grandes redes virtuais, impulsionando o

surgimento de novos espaços e formas de comunicação, pondo-nos em permanente movimento, mesmo que a contragosto. (BAUMAN, 2001) O fenômeno conhecido como globalização que, segundo Hall (2006, p. 67), é uma forma sintética para designar “um complexo de processos e forças de mudança”, com raízes em fatores econômicos, sociais, políticos, e culturais, insere-se como um importante aspecto que influencia a sociedade contemporânea, na medida em que potencializa o fluxo de informações entre as mais variadas e longínquas localidades do globo e entre as pessoas diuturnamente.

A pós-modernidade é marcada por uma configuração social global de diversidade e pluralidade, transversalidades e multiculturalismo (CARLSON, 2010); de heterogeneidade, sujeito múltiplo e ecletismo (CORACINI, 2014). Neste sentido, o tema da deficiência passa a ser compreendido em interface com diversas áreas de saber que não exclusivamente o médico ou o social (DINIZ, 2007; GOODLEY, 2013). (BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017, p. 92)

A pós-modernidade e os movimentos de globalização ressignificam a concepção de sujeito e sociedade, reconhecendo a complexidade que os envolve. O sujeito pós-moderno não é mais cartesiano, e sim plural, constituindo-se multifacetado por meio das inúmeras interações entre os humanos e com o meio, cuja compreensão é, agora, fortemente influenciada pelos estudos culturais, os quais reconhecem a influência das redes de relações estabelecidas pelos humanos nos diferentes campos que os envolve: política, ciência, vida privada, trabalho, etc.

A pós-modernidade é o tempo de celebrar a diversidade e esse contexto impulsiona mudanças na produção científica. No campo da deficiência, cresce o interesse pelo estudo da temática, o que contribuiu para a ampliação do acervo teórico sobre o tema, a partir de um olhar multidisciplinar, uma vez que a deficiência adentra por áreas do conhecimento, para além da saúde, conforme aponta Goodley (2013).

Este movimento envolveu diversas áreas do conhecimento, colocando o tema da deficiência sob olhares multidisciplinares e promovendo críticas e revisões. Conceitos fortemente estabelecidos dentro do modelo social começaram a ser questionados a partir de teorizações advindas do materialismo, dos estudos feministas, da ênfase à importância do corpo, de questões do *self* e do outro, etc. (BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017, p. 94)

Nesse contexto o modelo social recebe críticas, dando margem para ampliação da perspectiva de deficiência por ele trazida, podendo as mesmas serem agregadas em quatro eixos temáticos principais: a) crítica à realidade biológica da deficiência; b) questionamento a respeito da centralidade do materialismo histórico; c) crítica às intersecções feitas pelo modelo social e outros estudos advindos, especialmente, do feminismo; c) crítica ao lugar ocupado (ou melhor, não ocupado) pela cultura e linguagem no modelo social. (BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017; PICCOLO, 2015)

Em relação ao corpo com deficiência, críticos do modelo social dizem que a diferença biológica é real e que, de fato, causa prejuízos à pessoa que não possui o corpo intacto. Ressaltam que esse aspecto foi demasiadamente desconsiderado pela primeira geração dos teóricos do modelo social, e em tese, asseguram que esse aspecto traz diferença significativa quanto à opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência, em comparação àquela vivenciada por outros grupos de minorias sociais.

No entender de Abberley (1987), não podemos encobrir uma diferença radical na forma de opressão enfrentada pelas pessoas com deficiência em relação a outras minorias sociais, a citar que a biologia efetivamente exerce papel real na explicação de tais processos segregacionistas. Desta forma, se é fato que a literatura feminista e os estudos da raça para alcançarem seu plano de desenvolvimento necessitaram acertar anteriormente contas com a biologia, posto que em ambos os casos tal dimensão fosse utilizada como justificativa pregressa de desvantagem social, o mesmo não pode ser materializado pela literatura sobre a deficiência, a qual deve compor uma teoria que sopesse os caracteres biológico e sociais na constituição do fenômeno. (PICCOLO, 2015, p. 171)

Nessa direção, Abberley (1987) fortalece a ideia de que, a condição biofísica do sujeito, de fato, gera uma “inferioridade” real, e que isso está relacionado aos desvios sociais. No seu entender, uma teoria da deficiência deve partir dessa compreensão para buscar alternativas de avanço no campo social. Esta perspectiva é também apoiada por Shakespeare (2002) e Crow (1992), que embora reconheçam firmemente, assim como Abberley, que o modelo social trouxe ferramentas de combate à opressão e à exclusão das pessoas com deficiência, deixou de considerar as implicações reais que um corpo com limitações incide na vida de quem o possui. (BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017; PICCOLO, 2015)

Concordamos com Piccolo (2015) quando ele diz que essa assertiva é de grande preocupação para o movimento político empreendido pelos teóricos do modelo social, no terreno da luta pela visibilidade e pelo reconhecimento da capacidade que as pessoas com deficiência têm para produzir e manter uma vida ativa e independente. Decerto, que características biofísicas devam ser consideradas pelos diferentes contextos de inserção desses sujeitos, mas relacionar estas características com uma “inferioridade real”, fragiliza a luta por transformações sociais na perspectiva da inclusão, uma vez que as mesmas podem coadunar com a naturalização da exclusão, já que as dificuldades são postas como uma condição própria do sujeito com deficiência.

Nessa direção, é importante lembrar a distinção feita pelos teóricos do modelo social quando diferenciam lesão e deficiência, posto nessa propositura que um corpo lesionado requer infraestrutura que eleve a sua condição participativa. Portanto, não se nega ou desconsidera o lugar que a lesão ocupa, mas se entende que ela não deve ser justificativa para a exclusão e, nessa direção, é preciso rever os nossos construtos sociais, os quais foram, e ainda são criados, tomando por referência somente um corpo sem lesão. E é nesse viés que seguimos quando discutimos a inclusão escolar.

Outra vertente de crítica, diz respeito à centralidade que o materialismo histórico ganhou nos estudos do modelo social. Isto fez com que os teóricos dos estudos sobre a deficiência deixassem de considerar contribuições que as teorias pós-marxistas, tais como o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, possam trazer para a discussão em torno da deficiência. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; GOODLEY, 2013 apud BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017)

Uma crítica importante foi feita por feministas com deficiência, alegando que, devido a primeira geração de teóricos do modelo social ter sido formada quase que exclusivamente por homens, pôs em relevo as reivindicações relevantes para esse grupo; e as questões relacionadas à dupla opressão vivenciada pelas mulheres com deficiência foram desconsideradas. Nessa direção, as críticas chamam a atenção para o fato de que as mulheres com deficiência enfrentam opressão por serem mulheres, devido a estrutura patriarcal e machista da sociedade, e também por terem deficiência devido a estrutura não acessível da sociedade. Desse modo, situações relacionadas ao trabalho, à remuneração, à saúde, à família são agravadas pelo fato de serem mulheres com deficiência. Assim, há uma interlocução

direta entre o movimento feminista com o de pessoas com deficiência que não foram consideradas ou aventadas pelos teóricos do modelo social. (SUSAN WENDELL, 2006 apud BISOL; PEGORIN; VALENTINI, 2017)

A quarta crítica diz respeito ao suposto lugar secundário que a cultura e a linguagem ocuparam nos escritos do modelo social, deixando de enfatizar a sua influência na constituição da dimensão interna do sujeito com deficiência. Tal crítica tem

em Shakespeare e Watson (2002) seus principais propositores, os quais enfatizam que os teóricos do modelo social, densamente preocupados com a transformação da estrutura e barreiras físico-sociais, acabam por relegar a esfera da cultura e da linguagem a um segundo plano. É uma crítica de claro corte pós-moderno tornada extremamente popular nas áreas acadêmicas nos dias atuais. (PICCOLO, 2015, p.210-211)

Crítica rebatida pelos teóricos do modelo social, alegando que mesmo que a ênfase dos trabalhos pioneiros tenha sido no econômico e no trabalho, a linguagem nunca foi coadjuvante, uma vez que o modo como experienciamos e falamos dessa experiência estão intrinsecamente relacionados. Assim como a cultura, mesmo que não tenha sido o mote do modelo social da deficiência, esteve presente nos escritos iniciais, na medida em que discute a deficiência a partir de uma experiência única e individual de quem a vive, considerando o papel cultural no modo como cada um escreve a sua história. No entanto, os ativistas do modelo social reconhecem a necessidade da abordagem sociológica da deficiência dar mais destaque e ampliar a vertente cultural, trabalhando, assim, a dimensão interna e intimista da deficiência “sob uma perspectiva psicológica que historicize os fenômenos humanos devido a sua socialidade constituinte.” (PICCOLLO, 2015, p. 213)

Enfim, embora as críticas ao modelo social tenham ganhado corpo devido ao momento histórico em que foram produzidas, o qual questionava-se os estudos marxistas, elas não inviabilizam ou negam a relevância das proposições do modelo social, tanto para os estudos e compreensão do que produz a deficiência quanto como luta política deste público. Nesse contexto, é importante frisar que o fato da diferença expressa pela deficiência não ter sido, ainda, integrada à diversidade humana, tem provocado uma série de barreiras sociais para esse público, uma vez que a mesma ainda é reconhecida como estado de menos-valia, transformando-a

em uma “categoria essencialmente negativa e sujeita a toda sorte de exclusões e opressões, símbolo da dependência”. (PICCOLO, 2015, p. 229)

Por sua vez, o modelo social da deficiência tem se apresentado na contemporaneidade como uma perspectiva de profundo embasamento teórico, mesmo que passível de ampliação, de cunho transformador dessa realidade. Compreender a deficiência como uma produção social, fortalece a caminhada pela busca de uma sociedade mais inclusiva, e é nessa direção, e sob esse aporte teórico do modelo social, que fundamentamos a análise do contexto escolar, há muito atrasado na atualização da visão que carrega sobre a deficiência.

2.3 CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O livro “ressignificando a deficiência” (VALLE; CONNOR, 2014) analisa criticamente o fenômeno da deficiência, especialmente no contexto educacional, partindo da exposição histórico-política sobre a implementação da proposta inclusiva nas escolas norte-americanas. Os autores, narram o percurso vivenciado pela sociedade e a ressonância nos envolvidos no processo, ao tempo em que difundem o modelo social da deficiência, o que significa dizer que esta condição do sujeito constitui aspecto da sua identidade, que não pode ser negada e nem ser entendida como algo a ser superado.

As diversas formas de um corpo se apresentar dizem respeito à diversidade humana, portanto é parte integrante e característica identitária do sujeito. Compreender a deficiência pela perspectiva do modelo social significa dizer que o impedimento e as barreiras são construídos no momento em que a sociedade não está devidamente organizada para conviver com essa diversidade, no momento em que o instituído se pauta em um padrão de humanos que não corresponde a amplitude das diferentes formas de ser e estar no mundo. Os referidos autores fortalecem os argumentos sobre a necessidade de transformação da escola na perspectiva inclusiva e, nesta direção, promovem críticas ao modelo biomédico da educação especial que se sustenta no princípio da deficiência como patologia, “justificando” a segregação, ao tempo em que promovem reflexões sobre estereótipos relacionados à deficiência para, em seguida, finalizarem o livro indicando caminhos possíveis na direção da transformação de atitudes pedagógicas imprescindíveis à Educação Inclusiva.

Cabe ressaltar a aproximação da experiência norte-americana conosco, sobretudo, no que concerne tanto ao processo de implementação das políticas quanto das reações a elas, advindas de profissionais e familiares. Valle e Connor (2014, p. 32, grifo nosso) relatam que “com a aprovação da Lei pública 94-142, em 1975, garantiu-se nos Estados Unidos a educação pública e gratuita para *todas* as crianças. [...] Agora é para *todos*. **Bem, até certo ponto.**” Isto porque a base da política assentava-se no atendimento diferenciado para o público-alvo da educação especial, garantindo para os estudantes com deficiência, professores, sala, materiais específicos e profissionais especializados (psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, etc.) para lidarem com suas necessidades específicas de desenvolvimento e de aprendizagem. Esta orientação caracterizava o que foi denominado de “ambiente minimamente restritivo”, o qual sustentava-se no “contínuo de serviços”, a possibilidade dos referidos estudantes alcançarem “um nível comparável” aos de seus pares sem deficiência. “Caso contrário, eles eram colocados em classes segregadas nas quais suas ‘necessidades especiais’ poderiam ser atendidas por meio da perícia de professores ‘especiais’ e dos materiais didáticos ‘especiais’”. (VALLE; CONNOR, 2014, p. 33)

Assim, a gravidade da deficiência e as necessidades sociais e de aprendizagem requeriam ambientes mais especializados e esse encaminhamento era feito em parceria entre os profissionais da escola e os pais. Desse modo, a integração do público alvo da educação especial no sistema comum de ensino foi transformando a escola fisicamente, com a implementação das salas de recursos, com a variedade de sujeitos que circulavam no espaço escolar, e com o contingente de profissionais especialistas, mas sem debates com a comunidade e com pouca ou nenhuma formação para os professores. Assim, os autores revelam que durante os primeiros anos da política, nem todos os gestores escolares, bem como professores e pais de crianças, sem deficiência, concordavam com o ingresso dos estudantes com deficiência nas salas de aulas comuns.

No Brasil, o processo de implementação da educação inclusiva não tem sido diferente da experiência norte-americana. O projeto de inclusão escolar desenhado nas políticas públicas brasileira (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2011, 2015), apoia-se nos serviços de educação especial realizados no contraturno, por isso mesmo nomeado de política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008). Esta arquitetura, de certo modo, vem fortalecendo uma antiga

cultura e crença: a de que as crianças e jovens com deficiência são “qualitativamente diferentes” daqueles que não possuem a deficiência, justificando, assim um sistema paralelo de educação, apoiado pela educação especial. (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012; KASSAR; REBELO, 2011; MENDES, 2010; MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; MIRANDA, 2016; VALLE; CONNOR, 2014)

A educação especial, no Brasil, consolidou-se como campo de assistência e educação, atuando à margem do sistema geral de educação, sendo gerida por políticas especiais e pontuais, cujo desenvolvimento deu-se impulsionado, especialmente, por iniciativas privadas – por meio das escolas especiais, das associações e instituições filantrópicas, mesmo sendo estas financiadas pelo governo –, havendo tímidas iniciativas do poder público para agregar estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino comum, conforme sinalizado por diversos estudiosos. (KASSAR; REBELO, 2011; MENDES JUNIOR; TOSTA, 2012; MAZZOTA, 1996; JANUZZI, 2004; BEYER, 2005) e assim descrito na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 2)

O ensino brasileiro organizou-se, então, a partir de dois sistemas que funcionavam paralelamente: o composto pelas escolas e classes especiais e o das instituições regulares de ensino comum. Fato este que não favoreceu a composição de uma organização educacional capaz de atender às singularidades de todas as crianças, reforçando a segregação e a classificação dos alunos que estariam aptos ou não a frequentarem o sistema educacional regular de ensino comum.

Durante décadas mergulhamos em uma cultura de educação, pautada no paradigma da segregação, que nos levou a acreditar que era mesmo necessário separar as crianças e adolescentes em sistemas distintos de educação, e, assim, a exclusão acontecia sob o argumento de que a Educação Especial, representava a

alternativa mais viável e humana, uma vez que difundia a ideia de que em classes e escolas especiais, os estudantes com deficiência seriam melhor atendidos. Assim, as escolas e classes especiais, ofereciam o atendimento especializado, de acordo com as deficiências; e, as escolas de ensino comum, destinavam-se ao atendimento pedagógico com ênfase nos conteúdos científicos. (LOIOLA, 2012)

Nas décadas de 1970/80/90 o debate nacional sobre a educação da pessoa com deficiência agrega os conceitos de Normalização e Integração, mudando o foco sobre a deficiência: no lugar das dificuldades ou limitações, volta-se a atenção para as potencialidades do sujeito. “Surge a ideia do *mainstreaming*: ‘integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais’. A ideia era atender a todos, com o máximo respeito às suas necessidades individuais”. (SIEMS, 2010, p. 33) No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial lançada em 1994 é influenciada por esta perspectiva. Esta ação, demonstra uma mudança de paradigma no campo da educação da pessoa com deficiência, nomeado de paradigma da “integração instrucional”, que significa o ingresso, no ensino regular comum, dos estudantes com deficiência considerados aptos a acompanharem e desenvolverem “as atividades curriculares programadas [...], no mesmo ritmo que os alunos típicos.” (CUNHA, 2011, p. 138) Essa perspectiva, continua a se apoiar no paradigma biomédico da educação especial, o qual se ancora em teorias que enfatizam a clínica médica em detrimento de ações pedagógicas, pois se baseiam em critérios de normalidade/anormalidade, e abrem a escola aconselhando, assim, à delimitação de serviços direcionados para estudantes com deficiência, como, também, do espaço para a sua realização, seja ele dentro ou fora da escola. (BEYER, 2006)

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

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados[...]

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos,

são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. (MANTOAN, 2003, p. 15-16)

Conforme é possível notar, houve avanço, pois, a escola se abre para o estudante com deficiência, no entanto, a compreensão sobre a deficiência ainda recai na ideia de limitações do sujeito, e isso isenta a escola da responsabilidade de promover a aprendizagem dos estudantes. Portanto, o paradigma da integração escolar, é sustentado na perspectiva de que a escola deve receber o estudante com deficiência, mas condiciona essa entrada às condições que o mesmo tenha para acompanhar o currículo e o ritmo de aprendizagem, no mesmo tempo que todos os outros estudantes, como se isso fosse possível para qualquer pessoa que seja. Esta visão reforça a ideia de homogeneização dos processos de aprendizagem, percepção que ainda sustenta a escola atualmente.

Desse modo, esta compreensão leva ao modelo de educação especial que individualiza o sujeito tornando-o “uma unidade de análise”, repleto de diferentes diagnósticos explicativos sobre a sua condição, os quais requerem tratamento apoiado nos diferentes serviços e recurso do contínuo existente na educação especial, do planejamento individualizado até os procedimentos e intervenções pedagógicas. Façamos o seguinte exercício proposto pelos autores Valle e Connor (2014, p. 61-62)

Nosso jargão é repleto de locuções para descrever a patologia dos alunos com deficiência – ‘discrepância significativa entre capacidade e aproveitamento’, ‘déficits de processamento visual e auditivo’, ‘desenvolvimento visual-motor atrasado’, ‘fala imatura’, ‘comportamento de baixo risco’, ‘déficit no controle inibitório’, ‘comportamentos desatentos’, ‘impedimentos de linguagem’, ‘desempenho errático’, ‘desenvolvimento atípico’, ‘defensividade tátil’, e assim por diante. Considere por um momento como você poderia conceituar uma criança descrita em um relato com *todas* as locuções acima mencionadas. Mantenha essa imagem em mente. Você está olhando para a criança em sua completa humanidade – ou como a soma de seus déficits? Quais foram os seus pensamentos imediatos sobre o potencial acadêmico dessa criança e a sua capacidade para

ensiná-la? O jargão da patologia influenciou o seu ponto de vista de alguma forma significativa? Quando conceituamos a diferença como déficit, engendramos uma forma particular de pensar sobre as crianças com deficiências, bem como modos de responder a elas. Quanto mais focamos no indivíduo mais parece que ele é determinado pelo seu *status* de deficiente.

Este exercício que, em um primeiro momento, parece-nos simplista, é revelador do quanto a concepção que carregamos sobre a deficiência interfere no modo como nos disponibilizamos para atuar junto aos estudantes nessa condição. Particularmente, a nossa primeira reação diante desse exercício, foi nos colocar no lugar desse professor. Imaginamos o sentimento de impotência que pode ter surgido diante do não saber a respeito dos déficits. Se o professor nunca participou, por exemplo, de alguma formação no campo da educação especial, pode ser até mesmo desesperador. Em seguida, olhamos para a escola, como a conhecemos, e mais uma vez imaginamos, esse mesmo professor se sentindo impotente diante da falta de recursos, os quais frente a esses estudantes, aprenderam que devam ser especializados. Em contrapartida, entendemos que as dificuldades do professor não são somente fruto de fantasia ou mitos que ele possa trazer sobre a deficiência ou sobre os recursos que sejam necessários para lidar com ela, afinal, a docência é uma profissão que requer não somente o corpo do professor, mas um sistema organizado que considera, tanto o acervo teórico (conhecimento/saberes) quanto o de materiais, isso posto para todo e qualquer estudante.

Mas, mesmo considerando estas dificuldades reais, propomos uma mudança de rota diante de tais estudantes. Tentemos, inicialmente, ignorar os rótulos, e buscar uma aproximação com o ele, sem julgamentos, a priori, sobre suas capacidades, mesmo existindo diagnóstico definido. Busquemos conhecer o sujeito e não a deficiência: quais suas preferências? Qual a sua história de vida e escolarização? Como ele se comunica? Ouvir dele sobre suas necessidades de apoio no ambiente escolar. É possível para ele oferecer dicas sobre o que possa apoiar o seu processo de escolarização? E o grupo? De que modo se pode incentivar relações cooperativas, onde um estudante contribui para a aprendizagem e desempenho dos seus pares? É estabelecido na turma um ambiente cooperativo ou competitivo entre os estudantes? Diante das necessidades reais de acessibilidade do estudante, quais recursos existem na escola que podem ser utilizados? Quais aqueles que podem ser construídos? Quais parcerias são

possíveis de serem estabelecidas, dentro e fora da escola, para orientar e produzir tais recursos? Quem pode auxiliar na busca por parceiros?

Diante das questões levantadas anteriormente, outras tantas devem ser feitas, ao encontro do estudante. Entendemos que um passo importante na direção da inclusão, é se opor à compreensão de que a docência é um ato solitário. Sabemos, no entanto, que essa é a realidade para a grande maioria dos professores, especialmente daqueles que atuam no Ensino Fundamental II, cuja estrutura está fundamentada no currículo disciplinar, o que tem feito os professores trabalharem no que aqui denominamos de ilhas, pois a interlocução entre eles e suas respectivas disciplinas é quase inexistente. E também já afirmamos anteriormente que essa estrutura sustenta a exclusão, pois não considera a diversidade nem de sujeitos e nem de processos. Assim,

[...] é certo que o ensino básico, como um todo, é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos, de sua reprodução. Matemática, Língua Portuguesa e outras fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos. O tempo de aprender é o das séries escolares, porque é necessário hierarquizar a complexidade do conhecimento, sequenciar as etapas de sua aprendizagem, mesmo sendo este o básico, o elementar do saber. Também às disciplinas é atribuída uma escala de valores, em que a Matemática reina absoluta, como a mais importante e poderosa, enquanto as Artes e a Educação Física quase sempre estão lá para trás. O erro tem de ser banido, pois o que é “passado” aos alunos pelo professor é uma verdade pronta, absoluta e imutável. Reprovam-se, então, os que tentam transformá-la ou estão processando a sua construção, autonomamente. (MANTOAN, 2003, p. 27-28)

Por mais difícil que possa parecer, é preciso transformar essa lógica, pois ela tem criado barreiras e sustentado a segregação. O máximo que essa estrutura tem possibilitado é a integração de alguns estudantes com deficiência, onde a grande maioria, de fato, fica excluída dentro da própria escola. (BAZON, 2009; UNICEF, 2012) Reconhecemos, pois, que é preciso questionar essa estrutura, e pensar em alternativas para mudá-la. E nessa direção, acreditamos no fazer coletivo, discutido e democrático, essa é uma lógica que norteia a docência em contextos inclusivos. Que possamos considerar essa possibilidade.

A década de 1990 foi marcada por debates no campo da educação, que fomentaram revisões a respeito de concepções filosóficas, ética, culturais, político-pedagógicas que norteavam as pedagogias até então. Assim, os encontros internacionais, conferências e convenções, dentre os quais Jomtien (UNESCO, 1998), Salamanca (ONU, 1994), Guatemala (ONU, 1999) foram decisivos, conforme já sinalizamos. Desse modo, os compromissos firmados pelos países participantes dos encontros, dentre os quais o Brasil esteve presente, foram registrados nas declarações assinadas por eles, as quais apresentaram os princípios e fundamentos do que foi denominado de Educação Inclusiva. Esta perspectiva educacional direciona a atenção para as escolas, reconhecendo a necessidade de haverem mudanças profundas tanto de concepções quanto instrumentais, de recursos e de formação docente para cumprirem as novas determinações legais para a área.

As declarações, fruto daqueles encontros, apontaram as mudanças em linhas gerais, ou seja, sinalizaram direções cujas nações deveriam seguir para reorganizar seus sistemas no âmbito curricular, metodológico, de recursos. Por sua vez, os países participantes assumiram o compromisso de garantirem um sistema educacional inclusivo, por meio de políticas e financiamento que sustentassem e efetivassem as propostas nelas contidas. (LOIOLA, 2012)

Em linhas gerais, tal projeto ancorou-se na redefinição do papel da educação especial, reconhecida como área que "incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar" (ONU, 1994, s/p), e por isso deveria, a partir de então, estar a serviço da inclusão escolar, andando agora não mais de modo paralelo ao sistema oficial de ensino, mas fazendo parte dele.

Estava posto, então, o desafio de se pensar e promover um novo arranjo escolar que agregasse essa base de comunhão entre a escola de ensino comum e a educação especial. Nessa perspectiva, a LDB é reformulada, e a versão promulgada, em 1996, insere a educação especial como modalidade de educação, transversalizando todas as etapas de ensino, responsável pelos processos de inclusão escolar do seu público-alvo, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), agora devendo acontecer, preferencialmente na escola de ensino comum.

Art. 58²². Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Constituir a educação especial como modalidade de ensino, significa dizer que, em todas as etapas da educação, ela precisa se fazer presente, pois é ela que apresenta os fundamentos teóricos/práticos responsáveis pela inclusão de um público específico. Desse modo, assim como nos Estados Unidos, a inclusão escolar chega ao Brasil por um contínuo de serviços, profissionais, materiais direcionados a apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com deficiência. Portanto, ela chega de mãos dadas com a integração. Sobre isso, Ainscow (2009, p. 13) revela que a

integração de crianças com deficiências nas escolas regulares envolveu, em alguns casos, a “transplantação” de práticas especiais de educação para o ambiente escolar comum (MEIJER; PIJL; HEGARTY, 1997). Dessa maneira, programas integrados assumiram, por vezes, o caráter de aulas especiais dentro de escolas regulares. Como resultado, tal tendência à inserção desses alunos em escolas regulares não foi acompanhada por mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem. A falta de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras para a implementação das políticas de educação inclusiva (DYSON; MILLWARD, 2000).

A tensão gerada entre demandas dos estudantes e, conseqüentemente, do ensino, diante desse arranjo, que foi potente para mostrar a inabilidade da escola centrada na sua tradicional organização disciplinar, de tempo demarcado e conteudista, impulsionou muitos estudos no campo da educação especial e inclusiva. E com isso, problematizações a respeito dessa estrutura passaram a vigorar na academia e a impulsionar pesquisas na área que vêm alertando sobre a necessidade de se rever o sistema educacional. Nessa direção, pode-se considerar a década de 2000 como um período fértil em produção legal²³ e, entre leis, emendas

²² Este artigo foi revisado em 2013 quando discriminou o público conforme consta na citação. A primeira versão da LDB constava a expressão “educandos portadores de necessidades especiais”

²³ Resolução CNE/CEB nº 2/2001, definiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*; Lei nº 10.172/2001 instituiu o *Plano Nacional de Educação – PNE*; Lei nº 10436/2002, inclui LIBRAS nos cursos de formação de professores; portaria nº2678/2002 apoia produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades; Decreto nº 6.094/2007, instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

constitucionais, decretos, resoluções e programas, o Governo Federal delineou a implementação, no nosso país, do projeto de educação pautado no paradigma da inclusão.

No período de 2001 a 2011 tem se observado relevantes mudanças na política educacional brasileira que resultaram em novos direcionamentos à educação especial, dentre os quais pode-se destacar os movimentos que deram curso a implantação da política de educação inclusiva no país. (MENDES JUNIOR; TOSTA, 2012, p. 7)

Esse período é marcado por crescentes debates e pesquisas que vão delineando o paradigma da inclusão como aquele que se apoia em concepções que consideram as relações numa perspectiva dialógica seja entre sujeitos seja com o ambiente. Assim, a inclusão para se efetivar, não depende somente da condição do estudante ter serviços de apoio, mas sobretudo, de uma transformação radical de todo o sistema escolar e de formação docente adequada.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. Inclusão e modelo social. (MANTOAN, 2003, p. 33)

Portanto, a educação inclusiva marca a necessidade de transformação da escola e isso, sabemos, não acontece por decreto. Aqui no Brasil, assim como Valle e Connor (2014) apontaram nos Estados Unidos, as leis precederam as atitudes, e estas têm gerado barreiras para o processo de inclusão escolar, sobretudo, pelo modo de se compreender a deficiência. No entanto, já é possível darmos alguns

No ano de 2005, implantou-se em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação □ NAAHS, possibilitando o atendimento educacional especializado aos alunos, orientação às famílias e a formação continuada dos professores. (JUNIOR; TOSTA, 2012)

Em 2006, o Ministério da Educação publicou o documento: *Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado*, elucidando o conceito e o papel das Salas de recursos Multifuncionais. (MENDES JUNIOR, TOSTA, 2012)

2008 é implementada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a qual trouxe importantes ações políticas na direção.

Resolução nº 04/2009 CEB/CNE Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

Decreto nº 7.611/11, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

passos à frente, primeiro reconhecendo a deficiência como uma produção social, o que exige, em seguida, o exame dos contextos escolares para identificar quais barreiras estão sendo geradas aos estudantes com lesão, e com isso, impedindo o desenvolvimento de seu potencial. Portanto, a mudança de atitude está relacionada tanto ao conhecimento teórico sobre o universo que envolve a deficiência, como também, à possibilidade de convívio com estudantes nessa condição.

Conforme apontado nos tópicos anteriores, a deficiência ocupa o imaginário das pessoas de diferentes formas e a herança cultural que temos ao relacioná-la com doença e incapacidade fortalecem a ideia de que a dificuldade da inclusão repousa no sujeito. No entanto, pelas contribuições do modelo social, a sociedade está sendo impingida a realizar um deslocamento necessário, implicando-se mais diretamente nessa relação. Essa consciência tem chegado primeiro pela via legal, e está representada na definição de deficiência posta na lei Brasileira de inclusão, sancionada em 2015:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Pelo artigo, identificamos a influência dos estudos sociais no campo da deficiência, a qual passa a ser compreendida a partir de uma relação dialógica com a sociedade. Isso impõe uma urgente revisão nos sistemas educacionais, tanto em termos administrativos quanto pedagógicos. Tais necessidades, sentidas na experiência de contato com estudantes com deficiência tem fomentado e feito crescer o número de pesquisa na área e, atualmente, “à luz dessas descobertas, filosofias e práticas inclusivas começaram a surgir para trazer serviços de apoio ao ambiente educacional comum no lugar da segregação”. (VALLE; CONNOR, 2014, p.33)

A realidade mostra que estudantes com deficiência estão significativamente em menor número nas escolas, mas também são invisíveis nos currículos escolares, assim como na sociedade como um todo (VALLE; CONNOR, 2014; UNICEF, 2017). Esta invisibilidade é reflexo dos pressupostos culturais que ainda norteiam a percepção da deficiência, majoritariamente como uma limitação do sujeito, como uma característica pessoal que estereotipa a deficiência e, conseqüentemente,

define trajetórias e até mesmo o que seja possível a ser alcançado por um estudante com deficiência. As metas para eles acabam refletindo essa percepção, e, por conseguinte, são também limitantes.

A transformação passa, sobretudo, por compreender que a escola, e nela as práticas pedagógicas, têm sido afetadas pelas diferentes relações sociais que existem na nossa sociedade: “a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação.” (MIRANDA, 2012, p. 128) Analisar em que medida cada contexto escolar está reproduzindo tais situações é de suma importância para gestores e profissionais engajados com o propósito de transformar os espaços em que atuam em ambientes mais inclusivos. Nessa direção Miranda (2012, p.128) orienta

ter como ponto de partida os aspectos da formação socioeconômica de um país, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia são fundamentais para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica. Ao analisar a escola como prática social, faz-se necessário relacioná-la aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar, para evidenciar aspectos que influenciam essa prática, e, então, possibilitar a expressão das inquietações que rondam o espaço escolar, em específico a sala de aula.

Analisar e entender a escola a partir desse contexto social mais ampliado leva a compreender que as práticas pedagógicas são diretamente afetadas pelas construções sociais, conforme posto na citação. Há a possibilidade de duas ações, pelo menos num primeiro momento: ou o professor avalia se o estudante se “encaixa” em sua turma, verificando se o mesmo tem condições de seguir o conteúdo da sua disciplina ou o professor parte do princípio de que seu estudante precisa ser bem-sucedido na sua matéria e para isso busca apoios necessários para esse processo de transição inicial. (VALLE; CONNOR, 2014) Esse apoio pode ser oferecido por equipe de profissionais que acompanham a criança ou até mesmo pelos pais, mas, não deve se limitar a eles. É preciso construir esse apoio no interior da escola frequentada por esse estudante. O que está em jogo aqui é rever o modo como a deficiência é reconhecida pelos profissionais da escola, e buscar se desprender do fator biológico, para, em seguida, construir alternativas em parceria

com os profissionais no interior da própria escola, fomentando também uma rede de relações envolvendo instituições especializadas e a família.

O modelo social da deficiência entende que a “condição deficiente” é uma construção social, portanto, a deficiência advém de barreiras geradas no ambiente, as quais podem ser atitudinais, expressas por reações de discriminação, e/ou materiais, representada pela falta de recursos, como, também, pela falta de acessibilidade arquitetônica e/ou pedagógica. É preciso, pois, a união dos profissionais em torno de um projeto maior: a inclusão escolar. E a partir daí analisar o contexto e planejar as mudanças necessárias a se fazer nesta direção. Nóvoa (1995), argumenta que todo e qualquer processo de mudança, assim como os processos de inovação educacional devam ser submetidos a compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. Assim como, salienta que a modernização do sistema educativo passa por descentralização e por um investimento numa mudança de cultura, passando a entender as escolas como lugares de formação, tanto para estudantes quanto para os profissionais. Isto requer a revisão da estrutura tradicional que ainda envolve a organização da escola, a qual determinada organização hierárquica, assim como seu formato dita as regras de seu funcionamento. (ROSA, 1998)

A inovação educacional requer, antes de tudo, a implicação dos seus profissionais e, esta, relaciona-se com o desejo de mudança, o qual impulsiona criar alternativas, reconhecendo a escola como “espaço de criação”. Um “lugar privilegiado de *trânsito* entre o real e seus múltiplos sentidos, entre a *tradição* e a *criação*.” (ROSA, 1998, p 51-52) A escola, reconhecida como espaço de formação, exige postura reflexiva dos profissionais, e um constante processo de escolhas, muitas das quais geram conflitos entre o fazer tradicional, aquele já conhecido e, por isso gera uma suposta segurança nos atos profissionais, e a mudança. “É que o conhecimento se constitui na própria tensão entre o velho e o novo, entre a tradição e a criação. Trata-se [...] de um *paradoxo* próprio desta dupla vocação da escola.” (ROSA, 1998, p.52) A autora alerta que tradição e inovação são complementares, pois uma nasce da outra, portanto, não precisam, necessariamente, serem vistas como opostos, uma vez que o processo de criação “não se dá no vazio, mas se ancora, por sua vez, na tradição existente”, e reconhecer isso abranda o impasse gerado pela ideia de ter que escolher entre a tradição e o novo. Lidar com a dinâmica entre tradição e inovação é reconhecer a escola enquanto um espaço de

cruzamento de culturas (CANDAU, 2008), onde os acontecimentos ali vividos são compostos por uma rede de relações construídas dentro e fora dos muros institucionais.

No livro “as organizações escolares em análise”, António Nóvoa (1992) aponta que desde o final dos anos 60, a evolução do movimento das escolas eficazes, insere os estabelecimentos de ensino como um novo objeto científico. A sua análise indica que a estruturação de escolas eficazes tem como princípio a corresponsabilização de todos os sujeitos que a compõe: professores, estudantes, gestores, pais e funcionários. A dinâmica organizacional, dá-se a partir do estabelecimento do compromisso de todos perante a qualidade estrutural e das interações ali produzidas, administrando, democraticamente, os interesses distintos, evitando a sobreposição de uns em detrimento de outros. Nessa direção, o conceito de escolas eficazes volta a atenção para três grandes áreas: a estrutura física; a estrutura administrativa e a estrutura social, os quais estão inter-relacionados e são indissociáveis.

Os aspectos estruturantes são complementados por ações que visam a produção de um ambiente reflexivo e sustentável, apoiado em fatores, como:

- Autonomia da escola, aspecto que fomenta a criação identitária e que promove a adesão dos participantes envolvidos na elaboração de um projeto próprio.
- Liderança organizacional: promoção de estratégias centradas na atuação em projetos de trabalho, que, por sua vez, não são definidos somente pelo gestor, mas, sim pela comunidade como um todo, inclusive com os estudantes.
- Otimização do tempo: privilegia a otimização do tempo disponível, respeitando o ritmo de cada indivíduo.
- Articulação curricular: base curricular e adequação coordenada de planos de estudo, modalidades de avaliação formativa, não centrada na quantificação.
- Estabilidade profissional: ambiente que proporcione segurança e continuidade.
- Formação pessoal: articulada com o projeto educativo da escola, formação-ação e investigação-ação que favoreçam o desenvolvimento a implicação, conscientização que possam ser revertidos na melhoria da qualidade educativa.
- Participação dos pais: grupo interveniente no processo educativo por intermédio do apoio ativo e participação em decisões.
- Reconhecimento Público: conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização e estruturação escolar.

- Apoio das autoridades: aconselhamento, consultoria disponibilidade de recursos humanos qualificados.

As pesquisas sobre qualidade da educação (CAMARGO, 2006; UNESCO, 2008), as publicações sobre escolas eficazes (NÓVOA, 1992,) bem como, os estudos desenvolvidos pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da qualidade de educação²⁴ (UNESCO, 1998, 2000 e 2001) ressaltam a articulação entre elementos objetivos e subjetivos, que ressoam na qualidade escolar, como: a importância da gestão financeira, administrativa e pedagógica; os valores que circulam na cultura escolar; a natureza do trabalho pedagógico, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do serviço por ela oferecido.

Ressaltamos, no entanto, que no centro do interesse da nossa pesquisa, discutir qualidade perpassa, sobretudo, pela condição da escola em oferecer meios humanos e materiais para a efetivação da inclusão, possibilitando a permanência e a continuidade acadêmica, sem desconsiderar a aprendizagem dos estudantes. Considera, também, a necessidade de luta por políticas que vejam a educação inclusiva em contexto abrangente e diretamente relacionado ao fazer docente. Logo, exigir condições adequadas de trabalho para o professor é primordial para a efetivação da inclusão que está delineada nos nossos textos legais, e tais condições perpassam por remuneração digna, o investimento na formação docente (inicial e continuada), entre outros aspectos que afetam a docência. Nesse contexto, é urgente que o poder público e a iniciativa privada revejam

[...] as condições para a produção do ensino no contexto escolar. Isso significa repensar, dentre outras coisas: a quantidade de estudantes por sala; a estrutura física e os mobiliários das escolas; a carga horária do professor, que não raro, precisa assumir cinco turmas, com 40 alunos cada, para cumprimento de sua carga horária; os materiais didáticos disponibilizados; a efetivação e otimização dos momentos remunerados de atividade pedagógica complementar para planejamento coletivo de aulas que, efetivamente, mobilizem os estudantes para a aprendizagem, independentemente de sua condição física, cognitiva ou sensorial; a necessidade de outros espaços de aprendizagem no contexto da escola, que não

²⁴ O laboratório Latino-americano de avaliação da qualidade da educação é uma rede de sistemas nacionais de avaliação da qualidade em educação nos países latino-americanos que foi constituída em 1994 e é coordenada pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe da Unesco.

exclusivamente o espaço da sala de aula (biblioteca, laboratório, quadra de esporte, refeitório).

Vê-se, portanto, que não é possível se falar de políticas e práticas de inclusão sem se falar da luta pela transformação da situação educacional brasileira, sendo que essa luta deve ser travada em dois espaços, tanto com o estado e gestores da política educacional quanto no espaço da escola e da sala de aula. (PIMENTEL, 2016, p. 21-22)

Desse modo, a organização escolar discutida anteriormente, parte de um projeto maior em torno da educação inclusiva, construído e compartilhado com a comunidade de profissionais, estudantes e pais. Compreendendo que a qualidade da educação é, portanto, um fator de promoção da equidade, destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades. (UNESCO, 2002, 2003) Mas, entendemos que a equidade agrega os profissionais de educação que precisam que as demandas geradas em torno do seu fazer sejam acompanhadas de estrutura para que este possa ser realizado. Do contrário, a educação inclusiva custará a sair do papel.

Vislumbrar algumas alternativas que possam favorecer práticas pedagógicas inclusivas é um aspecto complementar de nosso objetivo geral. Nessa direção, damos destaque à ludicidade e seu corpo teórico, o qual é explorado no próximo capítulo. Nele, consta a articulação que imaginamos seja produtora, para o intento, entre educação inclusiva e ludicidade.

CAPÍTULO 3

LUDICIDADE

A produção deste capítulo foi bastante desafiadora no corpo da tese, isto por alguns motivos. O primeiro, e mais relevante, assenta-se na responsabilidade de transitar por um terreno conceitual complexo, trazendo perspectivas e sistematizações relativamente novas. Foi preciso atenção para controlar o risco de esvaziar uma discussão que tem ganhado consistência teórica, a partir do crescente volume de estudos desenvolvidos, em diferentes áreas, mais especificamente os situados a partir do século XX e que, conseqüentemente, oferecem variadas leituras e abordagens sobre o mesmo tema: a ludicidade. (BROUGÈRE, 1998, 2010; CALLOIS 1990; ROSA, 1998, 2014; D'ÁVILA 2006, 2014; D'ÁVILA; LEAL, 2012, 2013; HUIZINGA 1999; KISCHIMOTO 1993; LOPES, 2004, 2014, 2015, 2016; LUCKESI 1998, 2002, 2003, 2004, 2007, 2014; MASSA 2014) Logo, diferenciar os campos conceituais e epistemológicos presentes nas diferentes abordagens foi o segundo desafio enfrentado, seguido pelo da escolha do recorte daquelas que embasaram a discussão aqui empreendida.

Explicando melhor. A ludicidade é foco de interesse de diferentes áreas: cultura, antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia. (LUCKESI 1998; D'AVILA; LEAL, 2013; D'AVILA 2014) Cada segmento tem oferecido inúmeras contribuições teórico-práticas, considerando o corpo conceitual e científico que lhes sustentam. Por isso, termos, conceitos e práticas que compõem o sistema teórico sobre a temática não foram, até recentemente, bem discriminados, ocasionando confusões sobre as significações e os sentidos atribuídos para os mesmos, reconhecendo-se, por exemplo, como sendo a mesma ação, manifestações lúdicas diferentes. (LOPES 2004, 2014; 2015) Ou ainda, denominações que se transformaram em sinônimos sem, de fato, o serem, tais como: atividades lúdicas, experiência lúdica, lúdico, (LUCKESI 2002; MASSA 2014) ou pelo próprio fato da conceituação de ludicidade ser recente e ainda em processo de depuração epistemológica. Tendo presente essas questões, assim como a importância e necessidade da construção do conceito de ludicidade, como também a diferenciação necessária dos referidos conceitos e a articulação com a educação, pesquisadores têm se dedicado ao assunto (ROSA, 2013; D'ÁVILA 2006, 2014; D'ÁVILA; LEAL 2012, 2013; D'ÁVILA e

SOARES 2013; LUCKESI 1998, 2002, 2014; LOPES 2004, 2014, 2016; MASSA 2014) e, aqui, foram escolhidos como referência para apoiar a nossa discussão.

Frente a essas considerações, este capítulo se propõe a discorrer sobre duas importantes correntes teóricas sobre ludicidade, para, em seguida, buscar conexões possíveis e frutíferas entre ludicidade e educação inclusiva, especialmente no campo vivencial da escola de Ensino Fundamental II, pois discutir o conceito não é suficiente para transformar práticas pedagógicas.

3.1 LUDICIDADE: UM ESTADO DE CONSCIÊNCIA

Cada experiência humana, na medida em que é conscientemente vivida, aumenta a soma total de consciência no universo. Esse fato, proporciona *sentido* a todas as experiências e dá, a cada indivíduo, um papel no drama mundial e permanente da criação. (EDINGER, 1992, p.32)

Luckesi (1998) relata que durante décadas dedicou-se ao estudo e ao trabalho “com as práticas lúdicas como recurso de desenvolvimento do ser humano” (1998, p.1) e, pela via dessa experiência, voltou sua atenção “para a questão do desenvolvimento dos estados de consciência e a ludicidade.” Desde então, construiu um percurso de produção teórico-prática sobre ludicidade e prática educativa, retroalimentado por sua docência no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Assim, o tema da ludicidade passou a ocupar o interesse de Luckesi, e desde 1998²⁵ tem escrito e publicado os frutos de suas reflexões e estudos sobre o assunto quando forjou uma primeira ideia sobre ludicidade, reconhecendo-a como um estado interno de consciência humana.

Luckesi apresenta a ludicidade como um fenômeno “interno do sujeito, que possui manifestações no exterior” (LUCKESI, 2002, p. 6), portanto, a sua investigação se interessa pelos efeitos provocados no sujeito enquanto este vivencia uma atividade. Ele busca revelar quais tipos de experiências essa vivência pode produzir, direcionando sua atenção para o que ocorre internamente com o sujeito

²⁵ O autor registra que iniciou em 1992 o estudo e o ensino com a prática das atividades lúdica. (LUCKESI, 2002)

enquanto participa de diferentes situações, configurando-se, assim, uma abordagem vivencial da ludicidade, pois “foca a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia”. (LUCKESI, 2002, p. 2). Importa no caso ter presente, que existem múltiplas abordagens que tratam da ludicidade com base em fenomenologias externas ao sujeito que as vivencia. Por exemplo, a sociologia, a antropologia social, a história e, por vezes, também a psicologia, estudam a ludicidade como “atividades lúdicas” ou como “objetos lúdicos”, ou ainda “práticas lúdicas”, entre outros tratamentos.

Para o autor, a ludicidade impulsiona o desenvolvimento humano, possibilitando estados de consciência mais elevados. Cremos que para entender essa proposição é necessário, antecipadamente, distinguir concepções que referendam suas compreensões sobre o sujeito, o desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem em facetas epistemológicas diversas, pois a abordagem por ele desenvolvida, relaciona-se diretamente com entendimentos conceituais que foram construídos e revistos ao longo de sua trajetória.

As diversas bases teóricas foram agregadas no decorrer das fases de formação acadêmica e de pesquisas, estudos e docência vivenciadas como filósofo, teólogo, mestre em Ciências Sociais e doutor em Educação, experiências que vêm compondo a sua história humana e profissional, ressoando nas suas produções sobre ludicidade, entendendo que “nós nos formamos nas interações que estabelecemos com esse meio [no qual vivemos] e com a consciência que vamos desenvolvendo de nós mesmos através deste processo.” (LUCKESI, 1998, p.9) Assim, é possível identificar modificações a respeito do pensamento do autor em relação à ludicidade desde 1998, especialmente no esforço empreendido para melhor delimitar conceitos e discriminar termos, permanecendo inalterada, no entanto, a raiz da sua concepção, a qual reconhece a ludicidade enquanto um estado de consciência do sujeito que vivencia as variadas experiências da vida, sendo que algumas lhes trazem estados lúdicos.

Desse modo, revelar as compreensões, por nós tecidas, sobre as concepções fundantes da abordagem luckesiana (1998, 2002, 2004, 2014) é um importante começo para nos aproximar compreensivamente das suas formulações sobre ludicidade. Nessa direção, inicialmente, destacamos a concepção de sujeito, pois esse é o *PROTAGONISTA* da tese desenvolvida por ele, haja vista que, de acordo com o autor, os *Estados de Consciência* são constitutivos do *Ser*.

[...] o ser humano é uno, mas com múltiplas dimensões. As dimensões **corporal, emocional e espiritual**, de fato, são tão somente dimensões de um ser uno e integrado e não partes que podem ser destacadas. Falar do corporal, no ser humano, é, simultânea e univocamente, falar do emocional e do espiritual; assim como, quando falamos do emocional, falamos, ao mesmo tempo, do corporal e do espiritual. Em qualquer uma destas dimensões, dão-se as outras. Afinal, tudo se dá no “bios”, síntese e sede de todas as experiências humanas. (LUCKESI 1998, p.2, grifo nosso)

O trecho destacado nos revela a concepção de sujeito para Luckesi, reconhecendo-o como ser *biopsicoespiritual*, um todo indissociável composto por dimensões distintas, cujo desenvolvimento está atrelado, de modo interdependente, ao desenvolvimento de todas, e de cada uma das dimensões apresentadas. Isto equivale a dizer, que mesmo que seja possível alcançar níveis de evolução maior ou menor em cada uma das dimensões, seremos sempre seres integrados em um todo que nos constitui e forma, pois uma dimensão interfere na outra. Somos, portanto, seres indivisíveis.

Mas, o que constitui cada dimensão no todo do ser humano? É possível entender, ao longo da leitura de Luckesi (1998, 1999, 2002), que a dimensão “*bio*” corresponde a estrutura biológica do humano e agrega o corpo físico e o organismo do sujeito com toda a sua diversidade e expressões. Tem a ver com o funcionamento orgânico e fisiológico do cérebro, dos sentidos, dos órgãos; ele é movimento, respiração e linguagem, sendo ponte entre a vivência externa e a interna do sujeito.

A dimensão “*psico*” corresponde a estrutura psicológica do ser humano e agrega o emocional, a personalidade construída pela via da história de vida, cujo caminhar é “turbulento, com muitos traumas, muitas alegrias, muitas dores, prazeres, etc.” (LUCKESI, 1998, p. 21) O referido autor ancora sua compreensão sobre o funcionamento da dimensão “*psicológica*” na psicologia transpessoal (KEN WILBER, 1987,1991,1998) e na concepção do *inconsciente emergente*, o qual “contém, em potencial, todas as qualidades que poderemos manifestar em nossa trajetória de vida, caso nos tornemos capazes de manifestá-las.” (LUCKESI, 1998, p.3) Portanto, para ele, os registros que fazemos ao longo da nossa história de vida nem sempre são visíveis para nós, no entanto, influenciam o nosso modo de ser e estar no mundo. Ainda, guiado por Ken Wilber (1991), Luckesi (2002) define que o ser humano se realiza e se expressa, também, no coletivo, onde as suas construções

individuais ressoam na comunidade de modo dialético. Assim, o estudo de Luckesi sobre ludicidade coaduna com a epígrafe aqui escolhida, pois entende que as nossas construções individuais, dialeticamente, manifestam-se por um consciente e por um inconsciente que também são coletivos, logo produzem efeitos em si, no outro e no meio.

Por fim, a dimensão “*espiritual*” definida por ele como sagrada, mas não religiosa. “Então são sagradas as relações entre as pessoas, é sagrado o amor, é sagrada a garantia da sexualidade, é sagrado o direito de todos à vida”. Na compreensão do autor as religiões podem até impulsionar o espiritual, mas porque são “confessionais e restritivas” acabam também restringindo a concepção de sagrado ao se misturar com “ameaça, castigo, moralismo e comércio.”²⁶ A dimensão *espiritual*, pois, é tecida a partir da consciência ampliada, a qual descrevemos mais adiante, e fomenta o estado de consciência que nos conecta conosco: “é onde nos abrimos para ‘escutar o Ser’ a essência de cada um de nós, nossos anseios mais profundos”. (LUCKESI, 1998, p. 13)

Compreender o sujeito enquanto ser indivisível e constituído por diferentes dimensões, compondo um todo biopsicoespiritual, é ponto de partida para refletirmos sobre o que o autor considera como *estados de consciência*, outra proposição que sustenta sua tese sobre ludicidade.

Luckesi (1998), apoiado por filósofos (HEGEL; PIERRE TEILHARD DE CHARDIN), físicos contemporâneos (AMIT GOSWAMI 1998; FRITJOF CAPRA 1982, 1993) e sua filiação naquele momento com a psicologia transpessoal (KEN WILBER 1987,1991,1998), discorre sobre estados de consciência. Ele parte da premissa de que “tudo o que existe, de alguma forma, é Consciência” e o SER é a sua forma de expressá-la, logo “o Ser é Consciência”, e como tal é necessário que aprendamos manifestá-la.

Com isto, estou querendo dizer que a *Consciência* é o *Ser*, em sua expressão. Nós somos centelhas individualizadas, mas não separadas do *Ser*; e, no nosso existir concreto, natural e histórico, manifestamos suas qualidades (de *Ser* como *Consciência*), na

²⁶ Este esclarecimento, sobre a dimensão espiritual, foi-nos dado por Luckesi, em entrevista, via WhatsApp, realizada em 20 de setembro de 2017.

medida de nossas possibilidades e na medida do nosso estado de desenvolvimento. (LUCKESI, 1998, p. 2-3)

Portanto, o desenvolvimento da *Consciência* está relacionado com o desenvolvimento do *SER* que é social, histórico, emocional, espiritual, mas que também é dotado de um corpo, um organismo, cujo sistema nervoso influencia e alcança variados níveis de estados de consciência. O autor afirma que a manifestação de estados de consciência mais ou menos elevados “tem a ver com a impossibilidade do sistema nervoso, individual e coletivo, não estar suficientemente desenvolvido, em suas nechas mais sutis, para sustentar essa manifestação.” (LUCKESI, 1998, p. 3) Nessa perspectiva, os estados de consciência são processados no corpo, pela via do organismo, em especial pelas conexões neurais, e advêm de nossas interações pessoais e com o meio, concluindo que, para manifestarmos estados mais sutis de consciência, é preciso, também, patamares de desenvolvimento mais sofisticados. (LUCKESI, 1998) Logo, há uma relação direta entre desenvolvimento dos estados de consciência e o desenvolvimento *biopsicoespiritual* do sujeito.

Apoiando-se na teoria Piagetiana sobre o desenvolvimento da inteligência, a qual se processa por estágios, Luckesi (1998) sistematiza a noção do desenvolvimento dos estados de consciência que, de modo análogo à teoria de base, por ele utilizada, desenvolve-se transpondo níveis de consciência dos mais densos para outros mais sutis. Nessa abordagem, a consciência se desenvolve por meio de experiências e vivências, individuais e coletivas, em diferentes campos da existência: estudo, trabalho, convivência social, práticas e escolhas de percurso para o autoconhecimento. Nessa trajetória, o sujeito vai construindo níveis de estados de consciência que se relacionam com a sua condição de elaborar pensamentos, sentimentos, intuições, praticando ações, configurando aprendizagens, mais ou menos complexas, que possibilitam as ações cotidianas de cada um, assim como novos estudos pela vida afora. Afinal, nossas aprendizagens nos constituem como somos e nos orientam no nosso modo de viver no cotidiano.

Nessa direção, o autor destaca três estados de consciência: o sensível, o intelectual e o contemplativo:

- a) o estado sensível nos chega pela percepção sensorial e nos possibilita viver “predominantemente, a cotidianidade”. (LUCKESI, 1998, p 12)

- b) o estado intelectual, relaciona-se com a razão, é a “mente formal” e, por meio dele, vivenciamos “o mundo das ciências da literatura, da filosofia; especialmente, a do discurso lógico”. (LUCKESI, 1998, p.13)
- c) o estado de consciência contemplativo “vai além da formalidade da inteligência. São os místicos do ocidente e do oriente que falam deste estado de consciência, devido vivenciarem-no.” (LUCKESI, 1998, p.13)

Os três estados de consciência, nomeados pelo autor, dizem respeito à estágios de desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, à condição de elaborações mentais, de aprendizagem e de atuação humanas que incidem nas diferentes dimensões que compõem o todo do sujeito biopsicoespiritual. Vale ressaltar, que o estágio de consciência contemplativo agrega os outros dois, pois nele ocorre a “integração do todo”. Esse estágio de consciência possibilita o sujeito “entregar-se às mais diversas experiências, desde as materiais até as inefáveis, sem temer perder-se e, efetivamente, sem perder-se” (1998, p.13) e, com isso, alcançar níveis de compreensão sobre o ser e sobre a existência mais elaborados e profundos, permitindo vivenciar experiências “mais intuitivas e sutis do que as experiências da razão e da lógica”. (1998, p.13)

Cada estado de consciência – sensível, intelectual, contemplativo – manifesta-se em dois níveis: ampliado e focado, conforme explicado por D’Ávila e Leal (2013, p.50)

Distinguindo clareza de exatidão, o autor [LUCKESI] conclui, inspirado no físico Heisenberg, que a clareza se refere a uma compreensão a partir de múltiplas possibilidades, e a exatidão se refere a precisão, a limites bem definidos. Nesse caso, do conceito de consciência focada e ampliada, o autor vai se reportar à ampliação da consciência com o ser inclusivo, portanto, com o conceito de clareza. Ao contrário, a orientação na vida cotidiana baseada apenas na exatidão das coisas e dos conceitos levaria a um modo de viver fragmentário e restritivo. O ato mental vai exigir, portanto, vivenciar a riqueza das múltiplas possibilidades, numa perspectiva inclusiva, o que não é o caso do olhar as coisas pelo sentido da exatidão. Não obstante, a exatidão nos seja necessária também no dia-a-dia em ações precisas em que o ser humano necessite de concentração e de decisões que não admitam momentos de imprecisão, como no caso de conduzir um veículo e seguir as leis de trânsito, por exemplo. Se não seguirmos rigidamente, precisamente, as leis de trânsito, corremos riscos e colocamos a vida de outrem em risco também.

O trecho em destaque nos mostra que a clareza mental nos leva a um estado de consciência ampliado, aquele que nos possibilita extrapolar os sentidos humanos e vivenciar a inclusão de possibilidades diversas para refletir sobre ou resolver determinada situação. Enquanto que a exatidão mental promove o estado de consciência focado, aquele que nos permite olhar para uma determinada situação e julgá-la como certa ou errada, não havendo meio termo ou diferentes possibilidades de decisão. Para Luckesi, é preciso que haja um movimento dialético entre clareza e exatidão, pois nos possibilita diversificarmos nossas aprendizagens e habilidades seja pela via intelectual, lógica, do sentimento e também intuitivamente. O autor alerta que permanecer em um único estado de consciência é patológico. (LUCKESI, 2004) Ressalta, ainda, que nós possuímos a centelha da consciência, pois ela é qualidade da nossa humanidade, mas devemos prosseguir em busca do desenvolvimento em todos os níveis – ora focando ora ampliando – e em atenção às diversas dimensões da nossa condição humana: intelectual, corporal, emocional, espiritual. (LUCKESI 1998, 2004, 2007)

Os estados de consciência que conseguirmos desenvolver nos oferecem condições para tomarmos determinadas decisões, enfrentarmos, ou não, situações específicas; é a nossa possibilidade de compreendermos o mundo objetivo e fazermos leituras subjetivas. Os estados de consciências reafirmam a concepção de sujeito *biopsicoespiritual*, a qual sustenta a visão Luckesiana de ludicidade e a partir dela vamos transpondo estados de consciência mais densos para níveis mais sutis o “que quer dizer que podemos estar, na medida do nosso desenvolvimento, cada vez mais abertos às intuições do nosso Ser a respeito do que somos e do que viemos fazer aqui.” (LUCKESI, 1998, p. 9) Entendendo que somos um todo indivisível, apesar de constituído por diferentes dimensões, portanto, mesmo que tenhamos alguns aspectos mais desenvolvidos que outros (por exemplo, um nível de consciência espiritual elevado e menos recursos intelectuais), somos sempre constituídos e, conseqüentemente, influenciados pelos diferentes estados de consciência que alcançarmos em cada aspecto nosso.

Posto isso, é possível discriminar alguns termos inseridos na tese do autor (LUCKESI 1998, 2002, 2004, 2007, 2014), desde que todo o estudo epistemológico, acima referido, sobre os estados de consciência, tem, na visão dele, a função de permitir compreender que o *estado lúdico* – que propriamente configura o que é a *ludicidade* – é um estado interno do sujeito que vivencia a experiência e não de algo

externo a ele. Desse modo, atividades, objetos e experiências, que são categorizadas externamente como lúdicas, seja pela sociologia, pela história ou, até mesmo, pela psicologia, podem não sê-lo quando vivenciados pelo sujeito.

Na busca por maior delimitação conceitual sobre o fenômeno ludicidade, os estudos de Luckesi denominaram de “*lúdico* o estado interno do sujeito e de *ludicidade*, a característica de quem está em estado lúdico.” (MASSA, 2014, p.60) Nesta direção, ressalta que, para uma atividade ser considerada lúdica, ela precisa levar o sujeito a um estado interno de inteireza, ou seja, de ludicidade, definida “como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude.” (LUCKESI, 2002, p.6) Portanto, a *experiência lúdica* poderia ser caracterizada por aquele momento em que estamos imersos em uma situação que agrega as nossas diferentes dimensões, aquele momento em que “conseguimos unir corpo e mente, sem distrações no desenvolvimento de uma determinada ação, vivência,” (LUCKESI, 2002, p. 4) e isso pode se dar numa aula, numa brincadeira, num jogo, numa missa, numa conversa, num momento de meditação, etc. E se esta atividade levar o sujeito a um estado de plenitude e modificação de consciência, pode ser descrita como *atividade* que gerou, *nesse sujeito específico*, um estado *lúdico*. Poderá ocorrer que uma mesma atividade ou um mesmo objeto ou uma mesma experiência, gerem estados internos diferenciados em diferentes sujeitos. Uma atividade, ou um objeto ou uma experiência poderá gerar um estado lúdico, de plenitude e bem-estar em um sujeito, mas, em outro, não.

Para conceituar atividades lúdicas, Luckesi (2002) apoiou-se em três abordagens principais: a psicanalítica, a piagetiana e a biossistêmica. A síntese dessas três abordagens ofereceu ao autor argumentos para descrever as *atividades lúdicas* como uma via de acesso ao sujeito, capaz de promover a construção do conhecimento e mudanças de estados de consciência, configurando, assim, os *estados lúdicos*.

A leitura da psicanálise, ofertou ao referido autor, a compreensão sobre o movimento interno do sujeito e suas possibilidades de mobilizar conteúdos do passado e de projeção do futuro. Os estudos terapêuticos realizados por Freud e seus seguidores, sobre o desenvolvimento humano, especialmente pelo viés do brincar e do jogo simbólico, foram o apoio de Luckesi para fundamentar a compreensão de que as atividades – usualmente, denominadas de lúdicas – enquanto ação externa ao sujeito, podem levá-lo a contatar uma dimensão interna,

de mergulho em si, mas em conexão com o que acontece externamente, ou seja, pela atividade que realiza.

Ainda baseado na psicanálise, o autor descreve, inicialmente, as atividades lúdicas como sendo “instrumentos da criação da identidade pessoal, na medida em que elas, nessa perspectiva, estabelecem uma ponte entre a realidade interior e a realidade exterior.” (LUCKESI, 2002, p.20) E nessa direção, as atividades lúdicas podem ser catárticas, libertando o sujeito e auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento, cabendo ao professor, tanto os escolares quanto os acadêmicos, uma mediação atenta, cuidadosa e amorosa. No entanto, vale ressaltar, que para Luckesi, como já sinalizado acima, as “atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante” (LUCKESI, 2002, p.6), de fato, por si só, nem são lúdicas ou não-lúdicas, desde que o estado de ludicidade é interno, provocado pelas relações do sujeito com as variadas experiências do mundo exterior.

A herança piagetiana agrega a compreensão sobre o processo de construção do conhecimento e como se processa a aprendizagem. A ideia de que o ser humano é ativo e aprende por meio de sua ação, insere as atividades, que geram ludicidade, como caminhos potentes para significativas construções em diferentes áreas do conhecimento. Cristina D’Ávila (2014, p. 94), realiza uma importante distinção entre atividades lúdicas e ludicidade:

O conceito de ludicidade que defendemos se articula a duas dimensões:

- A) a de que as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade;
- B) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo;

O trecho destacado nos oferece uma síntese do que foi apresentado, como esclarecimento conceitual, e, com isso, obtemos, a nosso ver, melhor orientação para a prática docente. Nessa direção, no campo pedagógico, as atividades que geram estados lúdicos são pontes de trânsito entre o universo interno e subjetivo do sujeito e o externo cultural, social, acadêmico. Porém, é importante sinalizar que D’Ávila e Leal (2013) apresentam novas nuances à concepção de atividades lúdicas e ludicidade, entendendo que, para estes autores, o estado lúdico é relacional, pois

advém da interação do sujeito com as atividades lúdicas, quais sejam: atividades que tragam o elemento do divertimento, da graça, do contentamento interno, do humor, por exemplo. Eles ressaltam que, numa missa, ou meditação, podemos alcançar o estado de consciência ampliado, estarmos inteiros, mas não exatamente lúdicos. O divertimento requer humor, graça, tensão, distensão, características do jogo e demais manifestações lúdicas, como: a festa, o brincar, o jogar, etc. Na compreensão dos dois autores, numa experiência lúdica, o estado interno de plenitude inclui o divertimento.

A compreensão de Luckesi sobre ludicidade enquanto um estado de consciência, logo uma condição interna do sujeito que o leva a estados de consciência de plenitude e inteireza ao se envolver em uma experiência, gerando no sujeito um estado interno lúdico²⁷, dialoga, em certa medida, com a teoria desenvolvida por Conceição Lopes (2004, 2014, 2016) denominada de pragmática da ludicidade e desenvolvida na sessão seguinte.

3.2 A PRAGMÁTICA DA LUDICIDADE

Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós
A melodia principal quem
Guia é a primeira voz

Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção

Lia de Itamaracá²⁸

Conceição Lopes, pesquisadora portuguesa, desenvolve estudos sobre ludicidade (2004, 2014, 2016) articulados à comunicação, sua área primeira de investigação e base teórica original para o desenvolvimento da pragmática da ludicidade. A teoria por ela desenvolvida busca a estruturação conceitual, reconhecendo a ludicidade como fenômeno humano e social, apoiando-se na Teoria Orquestral da Comunicação, na Pragmática da Comunicação Humana e nos

²⁷ Toda e qualquer situação que acione o sujeito internamente elevando a sua consciência para estados de plenitude e inteireza.

²⁸ Fonte: <https://www.lettras.mus.br/lia-de-itamaraca/399583/>

estudos sobre comunicação desenvolvidos na Escola de Palo Alto, na Califórnia. (MASSA, 2014) Para a autora, ludicidade é um estado e uma qualidade inerente à condição humana, assim como também o é a comunicação. (LOPES 2004, 2016)

Reconhecer a ludicidade enquanto fenômeno humano e social, considerando-a como um estado e uma qualidade de ser do humano, compreende a natureza dialógica na relação sujeito e meio sociocultural, delineando-se os aspectos subjetivo e objetivo que constituem a visão pragmática da ludicidade. Nesta direção, enquanto fenômeno humano, a ludicidade é vivenciada, e é subjetiva. Sua essência “reside sobretudo nos processos relacionais e interacionais que os humanos protagonizam entre si.” (LOPES, 2004, p. 6) No entanto, a ludicidade se constitui, também, como um fenômeno social, conferindo um enfoque objetivo e externo ao sujeito, (MASSA, 2014) observado a partir das suas diferentes manifestações e efeitos. Logo, a pragmática da ludicidade humana analisa o fenômeno de modo tridimensional: i) “a primeira dimensão refere-se à condição de ser do Humano”; ii) “a segunda dimensão diz respeito às manifestações que são precedidas pela primeira dimensão e passíveis de serem desenvolvidas ou atrofiadas” e iii) a terceira dimensão diz respeito aos efeitos produzidos nas diversas manifestações. (LOPES, 2016, p. 16). Buscamos, a seguir, discriminar cada dimensão.

3.2.1 Discriminando conceitos

i) Primeira dimensão: “a condição de ser do Humano”;

Os estudos sobre a temática tomam forma no doutoramento da autora, em 1998, momento em que desenvolve sua pesquisa na área de Ciências e Tecnologias da Comunicação, cujo tema é comunicação e ludicidade. (LOPES, 2014) No seio desse trabalho, a autora reconhece que “inventou a palavra ludicidade” (LOPES 2015, p. 146) cuja tese seguiu na direção de analisar os fenômenos ludicidade e comunicação como constituintes da natureza humana, (LOPES 2004, 2014, 2015) definiu o conceito de ludicidade, bem como lançou as bases da teoria, produzindo, assim, a distinção daquilo que por ela foi denominado como manifestações da ludicidade: jogar, brincar, lazer recrear, construir artefatos, e o reconhecimento de seus efeitos. (LOPES 2004, 2015)

O ponto de conexão entre comunicação e ludicidade se dá na natureza consequencial de ambas, o que significa dizer que por meio dos processos

interacionais e inter-relacionais que envolvem tanto a ludicidade quanto a comunicação, aprendizagens e mudanças são fomentadas nos humanos que estejam envolvidos nos respectivos fenômenos. (LOPES 2004) Vale ressaltar, no entanto, que para Lopes (2004) ludicidade é comunicação, e esta

é entendida como um processo social permanente, integrando o conjunto de linguagens, silêncios, falas, gestos, olhares, relações, memórias, etc. derivando-se não apenas da linguagem verbal, mas das características dos atores envolvidos, da sua organização social, da sua cultura e do contexto no qual estão inseridos. (MASSA 2014, p. 61)

Portanto, o trecho destaca o universo da comunicação, o que a constitui, e as múltiplas possibilidades humanas relacionadas ao processo comunicacional, extrapolando a linguagem verbal e a conversação pela fala. Desse modo, a autora revela a relação direta entre os fenômenos – comunicação e ludicidade – frutos das relações pessoais e interações sociais, cuja natureza consequencial de ambos pode ser compreendida como os resultados, ou para utilizar o termo da autora, os efeitos produzidos no âmbito da relação comunicativa estabelecida entre os envolvidos, e no modo como experienciam as diferentes manifestações da ludicidade.

Em Lopes entendemos que o humano é por natureza lúdico, logo a “condição (lúdica) de ser do humano - significa que a ludicidade existe em todos os seres humanos” (MASSA, 2014, p. 64), independentemente de estarmos participando de manifestações lúdicas. Esta é uma condição interna nossa que está presente desde o nosso nascimento, e nos acompanha por toda a existência.

ii) Segunda dimensão: “Manifestações da ludicidade”

Em 2004, Lopes publicou um importante trabalho intitulado “ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do Humano”. A finalidade dessa publicação é explicitada logo na apresentação, qual seria “promover a compreensão teórica da ludicidade humana e nela buscar os sentidos do humano” (LOPES 2004, p.4) ao tempo em que alerta sobre o modo conforme a ludicidade é ainda pouco compreendida e desvalorizada tanto no âmbito acadêmico quanto no social.

É possível afirmar que essa produção promoveu importantes reflexões no âmbito dos estudos empreendidos no Gepel, gerando novas conexões com a teoria sobre ludicidade, ressoando nas produções e pesquisas que são desenvolvidas

atualmente, quando Lopes se insere como uma forte referência. Isto se deve ao percurso de investigação na área que a autora empreendeu desde 1998, com o seu doutoramento, e até então tem produzido publicações que intencionam contribuir para maior clareza e definição do conceito de ludicidade, suas manifestações e efeitos, contribuindo significativamente para a discriminação de termos e conceitos referidos na introdução deste capítulo.

Reconhecemos, portanto, que a teoria da pragmática sobre a ludicidade, desenvolvida por Conceição Lopes, ofereceu-nos importantes elementos para melhor compreender esse fenômeno humano e social.

Com a teorização da ludicidade é possível identificar a multiplicidade e diversidade das manifestações desta condição humana e social e enquadrar as teorias e perspectivas teóricas que consideram jogar, brincar, lazer e recrear como sinônimos o que não é exato, pois o processo de comunicação vivenciado, em cada uma destas manifestações é regulado por regras de interação próprias, por componentes universais próprios, cujos efeitos são também diversos. (LOPES, 2015 p. 148)

As bases teóricas que geraram a pragmática da ludicidade e citadas no trecho destacado anteriormente, tem possibilitado avanço nos estudos e pesquisas e, conseqüentemente, na cocriação de novos olhares e ferramentas para a vivência da ludicidade no interior da escola. Para isso, é necessário compreender melhor o que a autora discute sobre as manifestações da ludicidade.

Ao iniciar seus estudos sobre ludicidade, em 1998, Lopes (2004) identificou que não havia um termo específico na língua portuguesa que pudesse designar a condição lúdica, do *homo ludens*. Então, ela seguiu na direção de relacionar os termos que compunham esse campo teórico, como por exemplo: **brincar, recrear, jogar, lazer e brinquedo**. Com isso, inquietou-se com as confusões semânticas que envolviam estas expressões relacionadas à ludicidade, que possuíam desígnios diferentes, mas acabavam significando a mesma coisa. Por outro lado, a falta de definição da palavra ludicidade, a qual é inexistente até hoje nos dicionários, não contribuía, segundo a autora, para a compreensão do fenômeno:

tal como nas outras línguas, os falantes da língua portuguesa utilizam indistintamente estas cinco palavras, o que por um lado tem a ver com a polissemia e funcionamento da linguagem, mas que por

outro tem a ver com a diversidade de perspectivas e teorias existentes sobre este fenômeno humano que indistintamente utilizam as palavras, por exemplo brincar, jogar com o mesmo significado, não contribuindo deste modo para a sua delimitação e compreensão. (LOPES, 2004, p. 7)

Então, Lopes se propôs a realizar melhor delimitação do conceito de ludicidade, circunscrevendo e diferenciando entre si o que ela denominou de manifestações da ludicidade e seus efeitos, cujo percurso traçado pela autora se inicia pela análise etimológica de cada termo: brincar, jogar, recrear, lazer e brinquedo. No decorrer dessa análise, constata haver uma “multiplicidade de significações”, gerando equívocos de sentidos e significados em relação a cada um deles. Encontrou-se relacionada à palavra jogar, por exemplo, significados que variavam desde divertimento, prática de um desporto, escárnio, até confundir-se com “brincar, divertimento ou brinco”.

A observação descrita anteriormente, deu-se diante dos cinco termos aqui citados, dos quais foram identificados e nomeados os eixos de famílias semânticas, os quais delimitavam os critérios de relações e aproximações entre os termos, e os eixos de vizinhança, que congregavam as distinções entre eles. Com esse exercício de análise e categorização foi possível discriminar melhor o significado de cada termo, passando a denominar o brincar, jogar, recrear, lazer e brinquedo como manifestações da ludicidade, diferenciando-os entre si, pois “delimitam as fronteiras existentes entre as palavras em questão, com as ações a elas associadas” (LOPES, 2004, p. 9), o que é entendido como efeito.

iii) Terceira dimensão: efeitos produzidos nas diversas manifestações

Os efeitos derivam das relações comunicativas, os quais podem ser previstos ou não, mas representam tudo o que pode ser construído pelo humano, interna ou externamente, via as interações nas manifestações lúdicas, como: aprendizagens diversas, relaxamento, autonomia, cidadania, originalidade, expressividade, etc. (LOPES, 2004) Portanto, os efeitos podem ser entendidos como o resultado da ação. É ele que define e distingue uma ação da outra e, conseqüentemente, discrimina a manifestação da ludicidade. Por exemplo: o brincar, essa “manifestação lúdica espontânea”, a qual pode ser intermediada por artefato ou não, distingue-se do jogar pelo seu efeito, o qual origina-se da lógica que rege o processo de

interação entre os protagonistas envolvidos nessa ação. No caso do brincar, a lógica que rege a manifestação é a “soma-não-zero”, pois não há vencedor nem vencido porque não se estabelece uma competição.

Considerando o exposto, dizer que o que distingue o brincar do jogar é o fato do jogo ser guiado por regra e o brincar não, é um equívoco porque não é verdade que a brincadeira não tenha regra. Mas, o que orienta o jogo, por exemplo, são regras que levam a ter um vencedor e, conseqüentemente, um perdedor, caracterizando, assim a lógica da manifestação do jogar. Logo, “de acordo com as delimitações conceituais enunciadas nos dois eixos de família e de vizinhança, jogar e brincar são manifestações claramente distintas” (LOPES, 2004, p. 10) que, conseqüentemente, produzem efeitos distintos tanto de ordem emocional, como aprender a perder ou a ganhar, lidar com frustração, ou intelectuais como falar, contar, por exemplo.

Por conseguinte, o efeito da manifestação de ludicidade recrear-se é “o exercício do relaxamento”, que cada um escolhe como realizar em determinado intervalo de tempo entre suas atividades cotidianas, como por exemplo estudar e trabalhar. Este efeito difere do conseguido durante a manifestação do lazer, pois, nesse caso, o tempo é aproveitado em benefício próprio, sem demarcação de horário imposto pelo contexto. Cada um faz o que deseja no seu tempo livre. E para finalizar, o efeito dos objetos e artefatos lúdicos é o de mediar, intermediar, promover interação no desenvolvimento das diversas manifestações.

Conforme pode ser observado, a autora busca delimitar conceitos e definições com a intenção de clarificar a compreensão sobre ludicidade, suas manifestações e efeitos. Que, de modo sintético, é descrita a seguir:

Ludicidade é uma condição de ser do humano, *homo ludens* que se manifesta diversamente (no brincar, jogar, recrear, lazer e construir artefatos lúdicos e de criatividade) e diversamente produz seus efeitos nomeadamente, na aprendizagem social da convivialidade inter-humana, favorece a assunção livre e espontânea de compromissos, ativamente participados por todos, e por todos argumentados em nome do bem comum.[desse modo] produz uma diversidade de efeitos, no conhecimento de si próprio, no reconhecimento dos outros, na partilha com os outros, no reconhecimento dos efeitos da inevitabilidade da influência e na responsabilidade pelas escolhas da interação lúdica com outro e

pelos seus efeitos em si próprio, nos outros e no mundo. (LOPES, 2004, p. 80)

A definição sobre ludicidade construída pela teoria desenvolvida por Conceição Lopes, enfatiza que as situações lúdicas vivenciadas por meio das manifestações são potencializadoras de inúmeras aprendizagens (efeitos), as quais pela mediação recebida, filiam-se à valores éticos, na medida em que acordos e compromissos são firmados para que a interação comunicativa lúdica aconteça. A ludicidade é, pois, algo que está em nós, e naturalmente nascemos lúdicos (LOPES, 2004) e, essa condição relaciona-se com o desejo do divertimento.

A nossa condição lúdica, impulsiona-nos a buscar por experiências lúdicas, as quais, de acordo com a pragmática da ludicidade, são vivenciadas por meio das diferentes manifestações, cujos efeitos podem surgir espontaneamente da participação ou orientado pela mediação recebida. Assim, a autora também ressalta, no trecho escolhido, a responsabilidade pelas escolhas na interação lúdica, pois inevitavelmente conhecimentos serão gerados podendo os mesmos serem produtivos para a vida social ou não.

3.3 LUDICIDADE: CONEXÕES POSSÍVEIS ENTRE AS DUAS ABORDAGENS APRESENTADAS

A intenção primeira dessa sessão é registrar o nosso posicionamento diante do que foi explanado anteriormente, destacando nossas compreensões sobre ludicidade, a partir de algumas conexões realizadas diante das duas abordagens desenvolvidas, para, em seguida, relacioná-las com a outra ponta do nosso objeto de investigação: a educação inclusiva.

No entanto, esta síntese apoia-se fortemente na produção de d'Ávila²⁹ (2006, 2014) que a partir de Luckesi (1998, 2002, 2004, 2007) tem sistematizado o conceito de ludicidade e de atividades lúdicas, respaldando-se em autores de referência na área (BROUGÈRE, 1998; WINNICOTT, 1975; HUIZINGA, 1999; LOPES 2004, 2014), direcionando sua produção, especialmente, para a pesquisa e práticas com a ludicidade no ensino superior e com a mediação didática, o que é de fundamental importância para compreender a prática pedagógica no ambiente escolar. Tomamos,

²⁹ Cristina Maria d'Ávila é Pedagoga, professora Associada da Faculdade de Educação – UFBA. Doutora e PHD em Educação e coordenadora do GEPEL/UFBA.

também, como referência, pesquisadores do Gepel (PEREIRA, 2010; LEAL 2012; POPOFF, 2017; SOBRAL, 2012) os quais trazem a ludicidade em interface com a educação a partir de diferentes campos de atuação (Educação Infantil, ensino da música, literatura, formação de professores), oferecendo, assim, valiosas contribuições para este estudo que se propõe articular a ludicidade com a educação inclusiva.

Entendemos que os principais pontos de conexão entre as duas abordagens dizem respeito à compreensão da ludicidade enquanto um fenômeno humano, por natureza, e a partir daí há uma produção social que envolve o universo lúdico, e a ressonância disso no desenvolvimento e aprendizagem humana. Nessa direção, enfatizamos, nessa síntese, o que Luckesi iniciou (1998) e d'Ávila e Leal (2013) ampliaram e sistematizaram a ludicidade como princípio formativo e organizativo da educação, ideia que pode fomentar propostas educacionais com aporte na ludicidade, o que, a nosso ver, pode favorecer a efetivação da educação inclusiva.

Conforme explicitado anteriormente, d'Ávila (2014) defende um conceito de ludicidade articulado a duas dimensões: 1) a interna ao sujeito, reconhecendo a ludicidade enquanto um fenômeno subjetivo e vivencial e 2) a ideia de que as atividades lúdicas são construções sociais e culturais. Entende-se, portanto, a ludicidade como um fenômeno interno, fruto do envolvimento do sujeito em atividades que o levem à experiência de plenitude, inteireza e prazer, gerando conexões inter-relacionais e interacionais.

Nesse contexto, as atividades lúdicas se caracterizam como sendo construções sociais e culturais que envolvem um pacto de intenções entre os envolvidos, direcionado para o estabelecimento de um diálogo entre o interno e o externo, por meio de ações que articulem o pensar, o sentir e o agir; que promovam uma conexão entre os sujeitos, rompendo com a divisão corpo-mente, lógica-sentimento, matéria-espírito e que acione dimensões como a intuição e a fruição criativa. (MORAES, 2014) Logo, alcançar o estado lúdico (ludicidade) não é uma certeza porque o resultado não é dependente da atividade, mas sim, do modo como os sujeitos envolver-se-ão com a mesma, e também da mediação realizada. Nas situações de ensino, isto requer, portanto, um conjunto de saberes que norteiam a prática docente.

Apoiando-se em autores (GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2002; TARDIFF E GAUTHIER, 2006; NOVOA, 1992) que discutem a produção de saberes no âmbito

da ação docente, Sobral (2012, p. 60) destaca que os saberes docentes dizem respeito àqueles “inerentes a seu próprio trabalho e a consideração da prática profissional como uma condição de formação e produção de saberes e de competências”, gerando os saberes pedagógicos que respaldam a prática docente, especialmente o ato de ensinar. Nesse contexto, é válido enfatizar os saberes lúdicos, os quais podem ser reconhecidos pelo repertório teórico-prático do professor no campo da ludicidade e que o favorece no planejamento e na mediação de atividades com o potencial para a vivência integral do pensar, agir, sentir.

Em contexto pedagógico, compreendemos que as atividades lúdicas envolvem tanto as manifestações da ludicidade apresentadas por Lopes (2004), como: brincar, jogar, recrear lazer, festas, humor e artefatos lúdicos (brinquedos e jogos digitais ou artesanais), como também atividades que possuam o potencial para envolver o sujeito, possibilitando a experiência de estar inteiro, oportunizando, assim, estados, ampliado e focado, naquele momento, integrando o pensar, o sentir e o agir. Nessa direção, a arte se apresenta com infindáveis possibilidades por ser dimensão estruturante do humano (D'ÁVILA, 2006). Este conjunto de atividades compõem o que reconhecemos como *universo lúdico*.

Inserimos a ludicidade como base estruturante da educação inclusiva por entender que esse fenômeno, inerente ao humano, e o direcionamento apresentado pelas recentes pesquisas aqui definidas como referências, oferece-nos parâmetros formativos e organizacionais pautados na compreensão ampla do sujeito *biopsicoespiritual* – sem divisões entre grupos – o que favorece concepções e práticas educativas mais holísticas e democráticas de sujeito. Essa visão é condição fundamental para a efetivação de qualquer prática pedagógica, especialmente as que se propõem inclusivas.

Reconhecer a indivisibilidade do sujeito com deficiência, e a sua constituição tal qual acontece com aqueles que não a possuem é ponto de partida para compreendermos “que os processos de aprendizagem e, conseqüentemente de desenvolvimento humano não se diferenciam originalmente”. (LOIOLA, 2012, p. 97) Isto equivale a dizer, que todos passam pelos mesmos estágios e processos, embora o modo, a mediação necessária e o tempo se diferenciem, e isso coaduna com a concepção de ludicidade e atividades lúdicas que se ocupam mais do processo, podendo haver metas diferentes, alcançadas de modo singular por cada sujeito envolvido na atividade.

É possível dizer que a ludicidade é a essência da educação inclusiva, e pensarmos em meios para inseri-la como eixo estruturante das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, é opção a ser considerada em contextos que se propõem inclusivos. Isto significa absorver, tanto no campo formativo quanto na organização escolar, os seus fundamentos, baseados numa visão ampliada e holística do sujeito, e conseqüentemente, uma orientação de práticas pautadas no respeito, na singularidade e potencial humano, fortalecido pelo fato de que o ambiente lúdico promove aproximações, eleva a autoestima, favorece a produção da resiliência e acolhe o professor (PEREIRA, 2010; LEAL, 2012; POPOFF, 2017; SOBRAL, 2012). O ambiente lúdico transforma a lógica educacional porque está respaldado em valores éticos firmados no contrato de cooperação, solidariedade, continência, responsabilidade, implicação e tantos outros comprometidos com o crescimento e o sucesso do sujeito. Portanto, é preciso

participar do debate sobre inclusão/exclusão, partindo do que percebemos sobre o que pode promover uma coisa ou outra no ambiente escolar. [...] contribuir para que as diferenças pessoais sejam melhor compreendidas [...] criar mecanismos políticos, curriculares e culturais que garantam a convivência saudável e a qualidade de vida. (LOIOLA, 2012, p. 98)

Entendemos que a citação indica a necessidade de uma grande articulação envolvendo sociedade, políticas públicas que possam viabilizar, de modo mais efetivo, a educação inclusiva. No entanto, frente ao exposto, reconhecemos que mudanças mais localizadas na formação e na organização escolar podem ser realizadas e, conseqüentemente, gerar mais possibilidades para a construção de ambientes inclusivos. Nessa perspectiva, a proposta é inserir a ludicidade e todo o seu aporte teórico como eixo estruturante dessas mudanças.

3.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE

Esta posto que o movimento pela inclusão escolar tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino, a partir da necessidade de atender o público-alvo da Educação Especial. (MIRANDA, 2012) Isso demanda reformas educacionais, prevendo alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas físicas das escolas e na

adoção de uma política educacional mais democrática. (MENDES, 2002) Portanto, a efetivação da educação inclusiva, em território nacional, depende de uma rede de intenções/ações que envolve o poder público e a sociedade como um todo. Esta rede pode ser caracterizada como a macroestrutura do sistema educacional, o qual comporta a escola como microestrutura que, por estar interligada à macro, é afetada por ela.

Por sua vez, a contemporaneidade é caracterizada pela vulnerabilidade, fluidez, e incertezas devido a rapidez com que as mudanças ocorrem atualmente, especialmente impulsionadas pela tecnologia, onde o tempo se sobrepõe ao espaço. Podemos nos movimentar, sem precisarmos sair do lugar. O tempo líquido permite o instantâneo e o temporário. (BAUMAN, 2001) Além disso, este mesmo autor afirma que a sociedade pós-moderna é uma sociedade do consumo. (BAUMAN, 2008) Devido à padronização dos sistemas de produção, novos espaços de consumo são criados e vão moldando as relações entre as pessoas de tal modo que, atualmente, não se consome pela funcionalidade do objeto, mas pelo que ele representa. E a sua representação é forjada por um sistema de signos, criados culturalmente, gerando um vasto conjunto de associações imaginária e simbólicas e que são atribuídas às mercadorias para torná-las mais atraentes. (BAUDRILLARD, 1981)

É neste contexto que as escolas estão imersas e, por essa lógica são afetadas. Assim, as escolas transformaram-se em espaços de consumo, onde os bens são os diferentes conteúdos, de cada disciplina, naturalmente hierarquizados – aqueles advindos de português e matemática são mais valorados que os de arte, por exemplo. Outro bem consumido na escola são as atividades e os exames, onde a meta não é a aprendizagem, mas sim, a nota, que necessariamente não corresponde ao conhecimento substancial e nem a ampliação da cultura. A competição é estimulada e aqueles que conseguirem amearhar maiores bens, os conteúdos, são recompensados com notas, títulos e reconhecimento. Nesse percurso não há tempo para as singularidades de ritmos de aprendizagem, ou até mesmo de memorização, pois tudo precisa ser medido em um espaço de tempo pré-determinado. Na esteira da hierarquização e valorização dos bens escolares, a ludicidade é um dos aspectos prejudicados:

ora, a ludicidade, enquanto fenômeno da condição do ser Humano, está presente em cada pessoa e em qualquer cultura. Manifesta-se

diversamente e seus efeitos são potencializadores de intercompreensão. Contudo, e paradoxalmente, ela não é dignificada como valor do Humano, nas sociedades contemporâneas, porque o culto dos mercados, que se apresenta como uma referência global, oferece um frenesi consumista, baseado na lógica da concorrência selvagem, na competição pela última novidade, no critério da moda, na oferta exponencial da indústria do entretenimento e da indústria dos artefatos lúdicos, como os videogames e brinquedos, enquadrados por discursos em que o prazer do consumo lúdico e do entretenimento são entronizados. (LOPES, 2014, p. 26)

Portanto, a lógica mercantil desconsidera a ludicidade enquanto dimensão humana e põe no seu lugar os artefatos como sendo a própria representação da ludicidade, o que não é verdadeiro. As associações imaginárias ditas por Baudrillard (1981) envolvem também os recursos pedagógicos, enganando-se professores e estudantes que, por ventura, acreditem que basta inserir um jogo ou uma brincadeira para uma situação se tornar lúdica e promotora de aprendizagem. A lógica mercantil, apaga o sujeito protagonista e não valoriza a dignidade humana e social, na medida em que o valor está posto no bem a ser consumido e não naquilo que pode beneficiar o sujeito. Esta visão mercantil promove uma percepção alienante e instrumentalizadora sobre ludicidade (LOPES, 2014) e também sobre a educação.

Decerto que um conteúdo apartado de significado, oferecido com o propósito de exames – seja na escola ou para ingressar em universidade – não cumpre o seu papel formativo, não oferece oportunidade reflexiva e de leitura de mundo, a qual possibilita compreender o contexto em que vive e atuar sobre ele. Vamos, assim, por meio da transmissão de conteúdos escolares, perpetuando mentes aprisionadas numa concepção reprodutivista de escola (MANTOAN, 2003; MIRANDA, 2012; PIMENTEL, 2016) e de sociedade, fortalecendo a cultura do trabalho, baseada na competição. Não é preciso repetir que esse sistema, tem sido nocivo para todos os envolvidos, mas, afeta de modo ainda mais vertiginoso os estudantes com deficiência, cuja estrutura oferecida não proporciona equidade.

Há um ponto de conexão entre a educação inclusiva e a ludicidade na escola: ambas não têm espaço e nem sustentação no cotidiano escolar. Partimos do princípio de que isso se deve ao modo como a escola está estruturada no Brasil, por meio de um sistema naturalmente excludente e distante da ludicidade. Para entender essa assertiva, olhemos para a estrutura administrativo-pedagógica das escolas de Ensino Fundamental II que configuram como nosso campo de análise: matriz curricular por disciplinas; hierarquização entre as disciplinas; currículo

centrado no conteúdo; tempo demarcado pela necessidade do sistema, que determina qual conteúdo deve ser ministrado e em que tempo; completa desvalorização do trabalho docente; carga de trabalho, muitas vezes excessivas, por precisarem atuar em mais de uma escola para melhorar o salário; ampliado número de estudantes por cada professor licenciado, uma vez que o mesmo professor atua em várias turmas numa mesma escola e, por vezes, em escolas diferentes, também; carência de recursos humanos e materiais; não investimento na formação continuada.

Entendemos que qualquer discussão que se proponha a respeito da escola, é preciso considerar esses fatores reais – somente para citar alguns deles – que interferem na prática pedagógica. Como, então, transformar a escola em ambiente inclusivo e lúdico? Entendemos que essa resposta deve ser produzida no interior de cada escola, a partir da coletividade que a constitui, uma vez que as realidades escolares se diferenciam, assim como o corpo profissional dará o tom. Nós, pesquisadores, formadores podemos contribuir com o debate, e apontar caminhos possíveis, aliás como tem sido feito, tanto por meio de políticas como por pesquisadores das duas áreas em questão. No entanto, a mudança só se efetivará quando os sujeitos envolvidos na escola tomarem como sua essa luta. É o agir político da profissão. No entanto, deixamos aqui algumas sugestões que esperamos façam sentido para grupos de profissionais interessados na transformação escolar.

Devemos repensar uma nova organização de trabalho pedagógico, novas propostas precisam ser feitas com outra compreensão de planejamento e de gestão. Mas, para isso, a gestão necessita ser participativa para incluir toda a comunidade escolar, e chamá-la para participar dessa construção que deve ser coletiva. Uma instituição democrática prevê a participação de todos os sujeitos no acontecer da escola, e cremos que essa lógica compreende o processo do conhecimento como construção diária e coletiva. É uma escola em movimento. Esta dinâmica flexibiliza a organização e as relações, o que entendemos ser vantajoso para inclusão e ludicidade no ambiente escolar. Queremos, portanto, dar destaque ao papel do gestor democrático. Tal liderança pode fomentar transformações nas formas organizacionais da escola, com vistas a identificar e, por conseguinte, buscar meios para eliminar as barreiras que existem e impedem uma escola inclusiva e democrática. Nesta direção Tesani (2004, p.44) revela a importância da gestão nesse processo, pois é ela que

[...] tem o papel de implementar a política; ou seja, transformar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe, a fim de (re) significar e (re) construir culturas inclusivas[...]. É o gestor quem prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como do fazer pedagógico, propriamente dito e que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados para prática pedagógica mais inclusivas

Portanto, a gestão exerce o papel de articulador, envolvendo a coletividade na responsabilidade pelo andamento institucional, com foco na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Mas, não da aprendizagem de conteúdos por si só, mas desenvolvidos pelos professores de modo contextualizado. Diante deste contexto, é preciso haver entre todos os envolvidos, o comprometimento com a proposta pedagógica de educação inclusiva, onde cada profissional atua em rede com os demais.

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER, 2006, p. 37):

Entendemos que a concretização da meta apresentada na citação, depende, da implicação de todos no processo, desde a discussão inicial, com intenção de voltar o olhar para a escola, analisando seus entraves, até o planejado de alternativas. Nesse conjunto, os professores se inserem como elos imprescindíveis. Sem eles, nenhuma mudança é possível.

[...] É desta perspectiva, pois, que podemos pensar a *escola como espaço de trânsito entre a tradição e a criação*. Contudo, este espaço não é físico, embora ele seja cenário, tampouco um espaço de tempo em que se desenrolam as atividades escolares. Trata-se antes disso, de um espaço de possibilidades que se estabelece a dois: *entre professor e aluno*. É nele, e somente nele, que a tradição e a criação acontecem, pois se trata exatamente disso: de um acontecimento. (ROSA, 1998, p. 52-53)

Portanto, o professor por estar diretamente ligado ao estudante, é por meio dele e de suas ações pedagógicas que a inclusão se efetiva na escola. E entender esta relação como “espaço de possibilidades”, conforme dito na citação, a vida acontece na escola. Mas, é necessário, para isso, alimentar o professor, o que pode ser favorecido pela formação. Transformar a escola em um espaço de formação é fornecer alimento que vem tanto pelos estudos teóricos como pelas relações de parceria estabelecidas em torno de um projeto comum. Entendendo que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

É mister que a formação continuada dos professores, na perspectiva sinalizada na citação, requeira planejamento e engajamento. Deve-se compreendê-la como valor que agrega, pois, estudante aprende bem com professor que aprende bem, e desenvolver um projeto formativo respaldado naquilo que se pretende que o professor realize com o estudante é o mote da inovação. Portanto, se se pretende que o professor seja inclusivo e lúdico, é fundamental que ele compreenda o sentido e significado disso na sua própria experiência. Assim, tomando como referência a proposta de uma escola inclusiva e lúdica, o projeto de formação do professor deve se pautar nos dois pilares: educação inclusiva e ludicidade. Esta seria, sem dúvida, uma grandiosa inovação educacional, não porque atuaria na prática pedagógica, mas, sim por possibilitar ressignificar todo o fazer docente, e reconhecemos que a ludicidade oferece todo o respaldo teórico e técnico para isso. Nessa direção, a ludicidade, enquanto dimensão humana, por meio do *universo lúdico* – composto tanto pelas diferentes manifestações da ludicidade: jogos, brincadeiras, o recrear, o lazer e das atividades lúdicas, como, também, por qualquer atividade que estabeleça uma conexão entre o pensar, agir e sentir – poderá favorecer com que o professor entenda, por experiência própria, o elevado potencial que a ludicidade envolve para promover mudanças pessoais, qualitativamente positivas e assim, transformar sua prática e o ambiente em que atua.

Conforme sinalizado na introdução do trabalho, o lugar da educação inclusiva e da ludicidade é quase inexistente na formação inicial do professor licenciado. Isto

implica na urgente necessidade de investimento na formação em serviço. Por sua vez, cada contexto escolar traz especificidades que devem ser consideradas ao se propor e planejar estas formações, pois de acordo com a visão aqui defendida a proposta deve se articular com as demandas reais de cada instituição. Colocando ao centro o projeto de modificação da atual estrutura escolar, com vistas a torná-la potente para práticas mais inclusivas e lúdicas há que se ter atenção especial ao que a instituição e seus profissionais possuem de potencial e ausências para, a partir daí, traçar as metas de mudanças, fundamentando-se teoricamente.

Nesta direção, pode-se tomar como parâmetro o estudo de caso aqui desenvolvido e a partir dele, buscar as extrapolações e inspirações possíveis de serem levadas para outros contextos. Assim, os próximos capítulos apresentam o percurso metodológico trilhado e as análises realizadas a partir da pesquisa empírica.

CAPÍTULO 4

TRILHA METODOLÓGICA

Hoje eu decidi mergulhar. Como todo mergulhador sabe, preciso me entregar. Abrir os olhos para o deleite que vem. Saber mais do que ver, saber olhar. Ampliar o ângulo da minha visão para ser capaz de contemplar mais do que tudo aquilo que já se oferece pra mim. Explorar o inexplorável, o desconhecido, a vida que está por vir... aquilo que não se deu. É a fase do difícil, do desafio, da luta.
Ana Sousa (2011)

Os caminhos trilhados em uma pesquisa nem sempre se apresentam, *a priori*, com nitidez; comumente eles são construídos ao longo da caminhada e, também por isso, podem figurar como um dos maiores desafios ao pesquisador. O fragmento do poema "Mergulho", escolhido como epígrafe, traduz o sentimento que nos envolveu nos momentos de escolhas. O processo de investigação que resultou nessa tese foi, portanto, costurado por momentos de dúvidas e incertezas com aqueles de clareza e escolhas, impulsionado pelo desejo de olhar para além do que estava posto, buscando descortinar os horizontes, "explorar o inexplorável, o desconhecido, a vida que está por vir." Vislumbrando, portanto, no nosso caso, a educação inclusiva que está por vir, cujos processos possam se tornar mais leves, lúdicos e possíveis. Este capítulo, destina-se a mostrar como deu-se esse caminhar.

Conforme esclarece Lüdke e André (2008), as pesquisas em educação evoluíram em sua compreensão e métodos. Um aspecto destacado, pelas autoras, diz respeito ao fato sobre como os fenômenos educacionais estão intrinsecamente ligados ao contexto social em que eles acontecem. E, nessa direção, ressaltam que pesquisa qualitativa em educação, a abordagem escolhida por nós, traz como pontos centrais a compreensão de que os sujeitos envolvidos, sejam eles tanto os participantes da pesquisa quanto o pesquisador, não são isentos e desconectados dos fenômenos. Pelo contrário, são parte dele. Portanto, pesquisas realizadas em contextos educacionais devem reunir pensamento e ação dos envolvidos em um esforço para elaborar conhecimentos, relacionados à realidade observada e estudada, que possam "servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas." (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 2)

Portanto, a nossa escolha metodológica considerou o alerta feito, e desenvolvemos uma pesquisa com a intenção de compreender como os professores

licenciados que atuam no ensino fundamental II, em uma escola pública, localizada no subúrbio de Salvador, reconhecem suas práticas de inclusão e de ludicidade.

Com isso, nutrimos o desejo de contribuir para o debate sobre educação inclusiva, colocando em foco a ludicidade, questionando os motivos que fazem com que processos de escolarização de estudantes com deficiência sejam, comumente, envolvidos por tensão, inabilidade, e dificuldades pedagógicas. Ao mesmo tempo, permitimo-nos imaginar vias alternativas para a ação docente, fundamentadas na ludicidade, no modelo social da deficiência e em concepções que referendam a educação inclusiva, aspectos, estes, que compõem o corpo teórico deste trabalho e expostos neste relatório.

Desse modo, o conhecimento construído ao longo da investigação é fruto das inquietações de uma pesquisadora imbricada na ação pesquisante e a ela se associa, de algum modo, pelo contexto em que a pesquisa se desenvolve, isto por ser pesquisadora, formadora de professores em educação especial e inclusiva e mãe de um jovem com deficiência intelectual, logo há uma vinculação direta com a temática e com o campo. Este aspecto se refere à dimensão social da pesquisa em educação, que equivale a dizer que nenhum conhecimento novo se processa fora do seu espaço/tempo, uma vez que o pesquisador, e também todos os sujeitos ligados à pesquisa, estão naturalmente mergulhados “na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 2) Reconhecemos “que tudo que fazemos está *vinculado* às nossas implicações, incluindo aí todas as nossas ações pesquisantes.” (MACEDO, 2012, p.23) No entanto, o referido autor entende que a *implicação* na pesquisa vai além da interpretação do real. Esta, faz com que o pesquisador seja lançado no seu universo e dele surja a condição de criação de saberes. Desse modo, o imbricamento na pesquisa requer transpor o limite do pessoal ao encontro da produção de saberes coletiva, e assim poder construir conhecimentos que possam ser úteis a quem busca os ensinamentos da academia. (MACEDO, 2007, 2009, 2012)

O autor pede atenção, também, para o fato de que a *implicação* não deve ser uma mera formalização, mas sim, um meio para contribuir significativamente com a produção de conhecimentos sempre atento aos “rigores dialógicos e dialéticos da autocrítica e da intercrítica.” (MACEDO, 2012, p. 23) Nesta via, a *implicação* dos sujeitos participantes na pesquisa, tanto a pesquisadora quanto os atores sociais,

descortina filiações e falsas neutralidades. Expor nossos elos de ligação com o contexto, nossos posicionamentos políticos e engajamento social, ou seja, explicitar onde repousam as nossas *implicações* mostra um rigor outro (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009) com o universo pesquisado. Desse modo, "a implicação, em vez de ser olhada com a desconfiança, produzida por uma subjetividade inconsequente, vai se constituir num outro e rigoroso modo de pesquisar[...]"(MACEDO, 2012, p. 35) Neste ponto, há uma aproximação com a concepção de experiência, aquela que compreende que não há formação ou "trans-formação" sem a "ex-posição", conforme sinalizado por Larrosa (2002). Para este autor, a exposição, com toda vulnerabilidade e risco, é ponto decisivo para construção a partir da experiência. Sem ela, nada acontece ou afeta verdadeiramente e, sem isso, por consequência, não há transformação. (ZEN, 2014)

Nessa perspectiva, *Implicar-se* requer, portanto, controlar os receios da exposição necessária ao mundo e aos leitores que buscarem este trabalho. Inserir as fragilidades, dúvidas e enfrentamentos vividos ao longo do percurso é, a nosso ver, a forma mais honesta de garantir o rigor advindo da *implicação* psicoafetiva e histórico-existencial, a qual se realiza na medida em "que o pesquisador está vinculado no aqui-e-agora da sua pesquisa, no presente e no projeto dos grupos com os quais trabalha." Assim como o processo de *implicação* envolve, também, o sujeito na sua integralidade afetiva, intelectual, social, histórica e política. (MACEDO, 2012, p. 24)

Então, o nosso movimento foi respeitar a experiência pessoal, e profissional, que gera uma profunda *implicação* com o universo da pesquisa, mas não nos limitar a ela. Muitos momentos de escuta, de escolhas e de análise partiram deste ponto, mas buscamos dar o salto qualitativo, que aqui é representado com a oferta de conhecimentos científicos que possam auxiliar na promoção de novas transformações pessoais, profissionais e sociais. Além disso, há o salto qualitativo no próprio campo de pesquisa, seguindo a pauta política que insere o autor quanto à escolha do método. Diz Macedo (2012, p. 23) que "pesquisar fazendo das nossas implicações *um modo de criação de saberes*, transforma-se, [...] numa inflexão importante no campo das pesquisas antropológicas", logo, investigações nessa perspectiva, fortalecem o compromisso com os resultados e a possibilidade de novas frentes e modos de conexão com o mundo e com as pessoas.

4.1 O MÉTODO

Podemos sistematizar o método do processo investigativo, que culminou nessa tese, em três etapas principais: a) o levantamento de estudos que por ventura abordassem a educação inclusiva e a ludicidade em interseção, conforme nos propomos. Esta etapa aconteceu desde o período de construção do projeto de pesquisa e se deu a partir do levantamento de teses e dissertações em diferentes bancos de dados, conforme exposto a seguir; b) a realização do estudo referencial sobre o recorte teórico que compõe a pesquisa bibliográfica: educação inclusiva e ludicidade e suas interfaces, etapa que aconteceu durante todo o percurso da pesquisa e escrita da tese; e c) a pesquisa de campo.

Quando o processo de doutoramento foi pensado, a ludicidade era um campo pouco explorado pela pesquisadora. Assim, foi preciso buscar os meios para ampliar os estudos na área, e o ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL), na UFBA, foi fundamental para isso. Lá foi o *lócus* de duas importantes descobertas: 1) a ludicidade é um conceito caro, controverso e que exige responsabilidade daqueles que se arvoram em conhecê-lo e discuti-lo, sob pena de esvaziá-lo injustamente. E 2) a educação inclusiva não era pauta no GEPEL. Mas, o que poderia ser motivo de afastamento, transformou-se em aproximação aos olhos sensíveis de Cristina d'Ávila, que aceitou orientar esta tese. Foi, então, assumido o desafio intelectual de articular educação inclusiva e ludicidade como o mais recente campo de investigação desenvolvida no GEPEL.

O passo seguinte foi saber das produções científicas sobre a temática até então. Tomamos como parâmetro a tese de Bazon (2009) que, na oportunidade do seu doutoramento realizou minucioso mapeamento de pesquisas sobre inclusão até o ano de 2007, nas bases de dados LILACS e SCIELO e também nos catálogos online das instituições USP e UNICAMP. A autora identificou, a partir desse levantamento, que a inclusão tem sido foco de estudos em diferentes perspectivas: social, escolar, digital entre outras. A variedade de vertentes investigadas mostrou, também, que a pesquisa em inclusão escolar, especificamente, possuía dados numéricos inferiores às correlatas social e digital.

Para mapear o cenário atual, partimos de Bazon (2009) e realizamos uma nova triagem, agora de 2008 até 2014³⁰, com a intenção de identificarmos se houve crescimento no número de pesquisas, e a diversificação das temáticas envolvendo inclusão, assim como para rastrear pesquisas mais recentes que pudessem articular a ludicidade com educação inclusiva. Vale ressaltar, que nos interessava, naquele momento, identificar trabalhos que abordassem a ludicidade, também, a partir da concepção apresentada por Luckesi (1998, 2002, 2003, 2007), conforme sinalizado na introdução deste relatório. Logo, os trabalhos que não consideraram a ludicidade como uma experiência interna do sujeito que a vivencia foram descartados.

No entanto, diferentemente de Bazon (2009), focamos a busca somente em teses e dissertações por serem estes os documentos mais significativos para o nosso interesse, pois, supostamente, trazem uma fundamentação teórica mais ampliada. Desse modo, foram descartados os bancos de dados do Scielo e LILACS. Inserimos, contudo, o banco da UFBA, por ser a instituição de nossa vinculação acadêmica, e por representar uma importante referência em pesquisa, tanto sobre ludicidade quanto sobre educação inclusiva; e a Universidade Federal de São Carlos, por ser referência Nacional no campo da Educação Especial. Desse modo, o rastreamento aconteceu nos bancos de dados, na área de educação, das referidas instituições, no período compreendido entre 2008 até 2014.

Destarte, nos catálogos de teses e dissertações da CAPES³¹, UFBA³², UNICAMP³³, USP³⁴, realizamos o rastreamento pelo campo palavras-chave, combinando os termos "inclusão e ludicidade", ou "educação inclusiva e ludicidade", ora separados por vírgula, ponto e vírgula ou pela conjunção "e". Assim, considerando o nosso critério de corte, apenas um trabalho foi rastreado: uma dissertação, intitulada "vivendo e aprendendo a brincar, a ludicidade e a arte no trabalho de ONGs: um caminho para a inclusão social?" defendida em 2007, por Ana Paula Trindade Albuquerque, e, orientada pelo prof^o Cipriano Luckesi, na UFBA. Essa pesquisa teve como objetivo primordial "investigar o uso da ludicidade e da arte em ONGs, e como recurso para a inclusão social crítica e transformadora."

³⁰ Bazon rastreou até 2007, então iniciamos a varredura a partir do ano seguinte, 2008. E 2014, foi o período, no nosso cronograma de pesquisa, destinado para esse levantamento.

³¹ <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>

³² http://www.pergamum.bib.ufba.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1
pergamun sistema integrado de bibliotecas da UFBA

³³ <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>

³⁴ http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=18&Itemid=85&lang=pt-br

(ALBUQUERQUE, 2007, resumo) Apesar da aproximação com nossa temática, este trabalho concentra-se na perspectiva da inclusão social e não da escolar como a nossa.

Já o mapeamento no catálogo da Universidade Federal de São Carlos³⁵, deu-se de modo diferente, devido ao próprio sistema *on line* da instituição que não possibilitou a busca por *palavras-chave*. Então, foi necessário fazer a triagem pelo campo *assunto*, onde o termo "inclusão" foi inserido ano a ano (de 2008 a 2014). A cada ano foram muitas as dissertações e as teses defendidas nesta instituição. Foi lido cada título e alguns chamaram a atenção porque sugeriam a aproximação com a nossa temática. Apesar de não vir escrita a palavra ludicidade em nenhum deles, elementos que estão relacionados a ela estavam presentes como: brincadeiras, jogos, satisfação. Então, foram selecionados os trabalhos pelos títulos que sugeriam uma articulação entre inclusão escolar e ludicidade. Desse modo, quatro dissertações e uma tese foram destacadas, conforme mostra o quadro 1.

QUADRO 1: Dissertações e Teses da UFSCar

Ano	Dissertações	Teses
2009	LIMA, Débora Corrêa de. Programa de atividades recreativas para aprendizagem de leitura e escrita: contextualização das palavras ensinadas.	
2010	ZUTTIN, Fabiana da Silva. Efeitos dos recursos de baixa tecnologia assistiva nas atividades lúdicas de crianças com paralisia cerebral.	
2011		GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCAR.
2012	FERRONI, Giovana Mendes. Ensino de conceitos a uma criança com deficiência visual por meio de brincadeira.	
2013	TENÓRIO, Jacqueline Pimentel. Programação e avaliação do ensino de leitura e escrita por meio de jogos educativos para crianças com dificuldades de aprendizagem	

Fonte: Pesquisa da autora

³⁵ <http://www.ppgees.ufscar.br/dissertacoes-defendidas/dissertacoes-defendidas>
<http://www.ppgees.ufscar.br/dissertacoes-defendidas/teses-defendidas>

Em seguida, foram analisados os resumos dos referidos estudos, e com isso, constatamos que nenhum deles considerava a ludicidade como vertente nos estudos sobre inclusão, tampouco a ludicidade figurava como eixo norteador das relações que, supostamente, poderia dar sustentação ao processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Nenhum dos trabalhos abordou a ludicidade como uma experiência interna ao sujeito. As dissertações exploraram os brinquedos e as brincadeiras como importantes estratégias de aprendizagem para a criança com deficiência e a tese buscou investigar o nível de satisfação de estudantes com deficiência no ensino superior e o que interferia nesse estado, mas a autora não relacionou este estado de satisfação com ludicidade.

Foi identificado, também, que, de um modo geral, houve um acréscimo na quantidade de estudos envolvendo os campos inclusão, inclusão escolar, educação inclusiva e ludicidade, mas de modo separado e não articulados numa mesma pesquisa, impondo ao setor acadêmico a necessidade de pesquisas envolvendo a problemática, conforme nos propomos, imprimindo, assim, relevância e pioneirismo a este estudo.

De posse destes dados e considerando as concepções sobre o ato de pesquisar, expostas no início deste capítulo, optamos por desenvolver uma pesquisa do tipo estudo de caso de abordagem qualitativa. A pertinência desta abordagem se dá, sobretudo, pelo fato de o foco dessa investigação envolver seres humanos, considerando, portanto, sua capacidade de atribuir significados às suas experiências, e, a partir daí ser autor de novos conhecimentos, uma vez que tal abordagem “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO; DESLANDES, 2009, p. 21) Assim, tivemos a condição de compor esta tese em parceria com os atores sociais, por meio da escuta, considerando o processo interativo que se estabeleceu durante o campo, atentando-nos para as suas vivências, experiências e conhecimentos, os quais, mostraram vertentes e compreensões acerca do problema de investigação que desconhecíamos, como por exemplo: a organização da carga horária de trabalho no segmento investigado, assim como sobre quantidade de turmas e estudantes por professor, fatos que interferem no planejamento e desenvolvimento das aulas e atividades.

Nesta construção coletiva, pudemos exercitar o rigor preconizado por Galeffi (2009), aquele que não se resume à exposição metodológica, composta pelos

passos e regras julgadas como apropriadas para a condução de uma investigação científica consistente. Mas sim, o rigor respaldado na compreensão enquanto ética de qualidade, constituído na "intercompreensão, na intercítica dialogicizada e dialeticizada", (GALEFFI, 2009, p.80) considerando, também, os conhecimentos tecidos nas situações culturais não acadêmicas. Essa visão, reafirma a escolha metodológica, por um estudo de caso qualitativo, pois inclui os envolvidos, pesquisadora e atores sociais, com suas experiências, com suas narrativas, com suas visões e, conseqüentemente, compreensões sobre os fenômenos observados. E isto implicou conciliar a abordagem da investigação, com bases epistemológicas articuladas com o contexto pesquisado, as quais foram norteadas por crenças e valores da pesquisadora. (PIMENTEL, 2009)

Isto equivale a dizer que não deixamos de nos influenciar pelo contexto histórico, de valores e de princípios desta época, considerando nos estudos e nas análises, o aparato social e cultural que dizem de um tempo onde as incertezas imperam e as verdades são transitórias. (BAUMAN, 2007) Um tempo em que o racionalismo não dita mais as regras, e a sensibilidade ganha espaço e referência. Desse modo, as observações e as vivências ganharam novos contornos e possibilidades de análise, e nessa conjuntura a racionalidade não foi a única via de sustentação do intelecto, mas, também a sensibilidade (MAFFESOLI, 1998) para a escuta e a empatia necessárias para fazer o deslocamento até o lugar do outro, em busca de compreender o seu ponto de vista, principalmente quando o mesmo foi de encontro ao nosso. Eis, portanto, o que nos envolveu durante o processo de construção e guiou as escolhas da escola, dos instrumentos de coleta e registro, e dos interlocutores que potencializaram o olhar sensível, para além da importante racionalidade, em busca de desvelar a problemática que guia essa investigação.

De acordo com o exposto anteriormente, o campo empírico foi desenvolvido em uma escola regular de ensino comum, da rede pública, que atende todas as séries do ensino fundamental, localizada no subúrbio de Salvador e que possui estudantes com deficiência matriculados; como, também, os professores do 6º ao 9º ano, que vivenciavam, naquele momento (ou em anteriores), experiência com estudantes com deficiência em suas turmas.

Conforme discutimos nos capítulos teóricos, atualmente há um grande incentivo de políticas públicas que visam garantir o direito à educação para crianças e jovens com deficiências. O setor educacional, impulsionado pelas políticas, tem

reavaliado seu *modus operandi*, mas, ainda assim, crianças com deficiência ficam fora da escola regular de ensino comum e as que ingressam passam por dificuldades para lá permanecerem. E considerar esse ponto, especificamente, chamou nossa atenção para a escola Caminhos do Saber, pois, mesmo havendo as políticas de incentivo, e mesmo estando esta escola inserida no terceiro bairro mais populoso de Salvador, o número de matrículas de estudante com deficiência é baixíssimo. Realidade que perdura há anos, mesmo havendo o reconhecimento dos profissionais, que nela atuam, de que a educação é um direito de todos, os números não cresceram com o passar do tempo. Ficamos a nos perguntar onde estariam estudando os jovens com deficiência que deveriam residir no bairro? Além disso, o relato da gestora, quanto ao receio e insegurança para lidar com a educação inclusiva, fato que gera barreira para o acesso dos mesmos, só reafirmou a nossa escolha pela escola Caminhos do Saber como campo empírico, pois aliava elementos importantes, diretamente ligados com a problemática observada em relação a exclusão e baixa escolarização de estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino comum.

Por sua vez, professores relatam os reveses para promover a inclusão e o quanto sentem falta de formação que os subsidiem nessa jornada. Esta situação, tem levado a um desgaste que faz com que os processos de inclusão sejam envolvidos por tensões e dificuldades, distanciando professores e estudantes da ludicidade, aqui entendida, também, como um estado de consciência de inteireza no sujeito, ao vivenciar suas experiências. (LUCKESI, 2004, 2007; D'AVILA, LEAL, 2013).

Posto isso, era preciso, então, olhar os processos de dentro da escola, observando o contexto para melhor entender a relação da instituição com o seu entorno, e, nessa direção, buscar retratar o seu cotidiano com riqueza, conforme indicado em estudos de caso qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2008), por meio do diário de campo. Tornou-se imprescindível ouvir a perspectiva de quem vivencia as situações diretamente com o estudante, e por isso precisa encontrar as soluções para incluí-lo e para promover um ambiente lúdico, apesar do contexto escolar que não favorece e das políticas que não dão sustentação ao trabalho docente. Desse modo, o problema que norteou a pesquisa centrou atenção nos docentes, sendo formulado da seguinte maneira: como os professores licenciados, que atuam no Ensino Fundamental II, em uma escola pública, localizada no subúrbio de Salvador,

percebem suas práticas inclusivas e de ludicidade? Seguimos, então para a construção dos objetivos específicos, relacionando-os com o objetivo principal e o problema da tese, assim buscamos:

- 1) descrever a estrutura física e administrativo-pedagógica da escola observada, em interseção com as orientações legais para contextos inclusivos;
- 2) evidenciar as compreensões dos professores sobre os conceitos de educação inclusiva e de ludicidade;
- 3) reconhecer as concepções de deficiência que os professores possuem;
- 4) identificar as principais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores com vistas a promoverem a inclusão e gerar ludicidade;
- 5) destacar as principais barreiras vivenciadas e/ou criadas que interferem no processo de inclusão e na ludicidade;

Entendemos o estudo de caso como escolha apropriada, uma vez que o nosso interesse incidiu na particularidade da escola, representada pelos baixos números de matrículas e pela resistência à educação inclusiva, “mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 17) Esta afirmação reforça a escolha da escola Caminhos do Saber como nosso caso de estudo.

Pautadas em Nisbet e Watt (1978), as autoras (LÜDKE; ANDRÉ, 2008) identificam três fases para o desenvolvimento de um estudo de caso: a exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática que acontece acompanhada da produção do relatório. Cada uma destas fases agrega elementos importantes à investigação. No caso da pesquisa que desenvolvemos, por exemplo, foi na fase exploratória que identificamos o potencial da unidade escolar para se transformar no caso de estudo. Foi durante a exploração do campo que identificamos os principais pontos de resistências e os caminhos que poderíamos seguir na direção de desenvolvermos uma investigação não invasiva, contando com a parceria e o apoio dos profissionais, em especial os professores, sujeitos da pesquisa. Mas, antes, foi preciso primeiro buscar uma aproximação e, nesse sentido, levantamos alguns pontos críticos que detalhamos a seguir:

- 1) a rotina de trabalho dos professores que atuam no Ensino Fundamental II confere um ritmo aos docentes bastante peculiar. A impressão que tivemos foi a de que estavam sempre com pressa, e por isso, pouco disponíveis para

conversas mais alongadas. O tempo de intervalo era curto entre aulas e também durante o recreio, então nesses momentos, optavam por se dedicar a algo que mais lhes interessassem, podendo conversar com colegas ou adiantar algum trabalho. Isso, em certo ponto intimidou a abordagem dos docentes, receando atrapalhá-los ou incomodá-los nos seus intervalos entre aulas.

- 2) Como administrar os horários dos professores frente a uma entrevista semiestruturada que requeria disponibilidade?
- 3) Adaptar as necessidades de interlocução à rotina dos professores e ao tempo disponível.
- 4) Não sentimos muita abertura dos professores para acompanharmos suas aulas.
- 5) Para a realização das entrevistas, foi preciso negociar e contar com o apoio da gestão para liberar os professores de aulas, e estes deixarem suas turmas com atividades acompanhadas por funcionários da escola. Neste sentido, contamos, também, com a disponibilidade de alguns funcionários.

Foi na fase exploratória, que investimos na aproximação com o grupo de professores para que pudéssemos encontrar alternativas para alguns dos pontos críticos. Assim como foi nessa fase, que estabelecemos com a gestão o nosso ponto de apoio e de distribuição de demandas em relação à investigação. Neste aspecto, a gestora tornou-se uma importante interlocutora, revelando um profundo conhecimento do seu grupo de professores, dos estudantes e funcionários. Conhece cada discente pelo nome e por suas histórias pessoais, e é uma figura central de comando e desenvolvimento da escola, pois a administra de perto, acompanhando cada movimento e decidindo desde questões administrativas até as de cunho orientador dos estudantes. Desse modo, embora os professores sejam os principais interlocutores da pesquisa, a gestora e as nossas inúmeras conversas informais e formais para a pesquisa constituam, também, fontes determinantes para compreender a dimensão social da referida escola

A escola funcionou, durante grande parte do tempo que a pesquisa se desenvolveu, sem coordenação pedagógica. A profissional chegou na escola muito no final do campo, quando as entrevistas já estavam sendo realizadas, devido a isso, ela não foi entrevistada. Antes disso, os professores se gerenciavam e

planejavam, sendo eles próprios os interlocutores. Com a chegada dessa profissional, as reuniões de planejamento foram inseridas, mas aconteceram raramente enquanto estivemos lá. Não tivemos a oportunidade de acompanhar esta ação, embora os professores tenham se referido a elas durante a entrevista.

Decerto, esta instituição possibilitou-nos descortinar muitos dos entraves vivenciados no interior de escolas públicas, na direção da inclusão escolar e da ludicidade, reconhecendo e, por conseguinte, questionando alguns motivos que fazem processos de escolarização de estudantes com deficiência geralmente serem envolvidos por tensão, inabilidade, e dificuldades pedagógicas, conforme nos propomos.

4.2 INSTRUMENTOS

Depois de definida a abordagem e clarificada a compreensão de que “o método, portanto, é o caminho a ser percorrido, passo a passo, do início ao fim, por fases ou etapas” (FIGUEIREDO; SOUZA, 2010, p. 76), partimos para a pesquisa de campo, sustentada em dois instrumentos principais: a observação não participante do cotidiano escolar e as entrevistas semiestruturadas com dez professores licenciados e que atuam do 6º ao 9º ano em turmas inclusivas ou que já vivenciaram a experiência.

A observação é um rico recurso para se conhecer o ambiente, as pessoas e as relações ali estabelecidas, e foi uma atitude adotada em todo o tempo que durou o campo. Para a pesquisa, ela nos ofereceu pistas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, assim como sobre as principais dificuldades que são enfrentadas e sobre as alternativas criadas pelos professores frente à inclusão; foi possível, observar o lugar atribuído à ludicidade e como os estudantes vivenciam o seu tempo de recreio. Por meio da observação, pudemos conhecer e explorar o espaço físico da escola e as dinâmicas das relações entre pares, entre gestão e demais funcionários e estudantes, o ritmo e valores alimentados pela escola, a implicação dos profissionais. Essas ocasiões, foram registradas no diário de campo, composto, não somente com a descrição objetiva do que foi visto, mas incluindo também sensações, sentimentos, intuições experimentadas no desenrolar do campo. Assim, a observação é um recurso sensível e extremamente caro às pesquisas qualitativas.

As entrevistas trouxeram as vozes e as percepções dos docentes quanto às suas práticas inclusivas e lúdicas. Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise, considerando o contexto que envolve o professor e suas principais demandas de sustentação conforme está descrito no próximo capítulo, que traz a descrição do campo empírico e intitulado Caminhos do Saber em alusão à escola investigada.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Escolhemos os professores como os principais interlocutores da pesquisa. Isto porque é na sala de aula que a inclusão e a ludicidade se concretizam ou não. Os professores estão interligados ao contexto escolar e desde a formação inicial, até o encontro cotidiano com os estudantes, as identidades docentes vão sendo construídas, e as práticas pedagógicas delineadas. (VEIGA, 2006; D'ÁVILA, 2008; VEIGA; D'ÁVILA, 2008)

Por sua vez, os contextos inclusivos têm desafiado sobremaneira os professores que se ressentem dos fracassos observados nesse aspecto. Assim, configura-se uma busca por culpados, enquanto os docentes responsabilizam “a falta de base” ou o pouco empenho do estudante e/ou não comprometimento familiar e institucional, “os alunos apontam a falta de didática dos professores e insegurança demonstrada por alguns docentes.” Diante desse quadro descrito por Lira (2015) nós concordamos com o autor quando diz que “não é atribuindo culpas que a problemática será resolvida.” (LIRA, 2015, p. 17) A nossa estratégia, principal, foi, pois, disponibilizar escuta para que juntos pudéssemos identificar, pela voz docente, aspectos relevantes que indiquem barreiras frente à prática pedagógica inclusiva e lúdica, e, por conseguinte, fosse possível imaginar alternativas para o seu enfrentamento.

Dez professores se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa, cuja participação se deu por adesão voluntária e cada um escolheu o nome fictício que foi aqui utilizado. No entanto, até alcançarmos esse momento, necessitamos de tempo e cautela para conseguir maior aproximação e conquistar a confiança necessária para a realização das entrevistas. Esse percurso está descrito mais adiante quando descrevemos o contexto pautado no diário de campo.

A formação do grupo de interlocutores seguiu alguns critérios de seleção, pois o professor precisaria ter experiência com inclusão escolar do estudante com deficiência, mesmo que não no ano da entrevista que foi 2017; como, também, as disciplinas que ministravam deveriam ser diferentes entre eles, pois pretendíamos saber de que maneira os professores relacionavam as suas possíveis iniciativas para incluir e para gerar ludicidade, com os conteúdos que ensinavam.

Cada docente assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO D)³⁶, e respondeu a um total de 15 perguntas durante entrevista semiestruturada, gravada e transcrita posteriormente. Antes, porém, o roteiro com as perguntas foi socializado com cada participante e nele constava um breve resumo da pesquisa para que eles pudessem ter mais detalhes sobre o que havia modificado ao longo do período de campo. Pois, a observação iniciou-se em outubro de 2015, mas as entrevistas só aconteceram em março de 2017. (APÊNDICE A)

A primeira parte do roteiro destinava-se a identificar o perfil profissional e de formação dos entrevistados, assim como a sua rotina de trabalho. Era preciso discriminar, com mais clareza, o contexto que cada docente estava inserido e as possíveis ressonâncias no desenvolvimento de sua prática pedagógica. As respectivas respostas constam do quadro 2, abaixo.

QUADRO 2: Perfil dos docentes entrevistados

Profs.	Idade	Tempo docência	Nível esc.	Turnos Trab.	Campos Atuação	Tempo escola	Total turmas	Total estud.	Estud. Inclusão 2017
Brena	44	16	Mest.	2	Fund.II	4 a.	6	180	1
Flor de Lis	68	43	Esp.	1	Fund.II	36 a.	5	190	0***
Gabriel	50	26	Esp.	3	Fund.II	18 a.	16	420	3
Hort	65	42	Esp.	2	Fund.II	20 a.	13	390*	2
JN	47	15	Esp.	3	Fund.II	3 a.	10	405**	5****
Jô	46	22	Esp.	3	Fund.I-II	4 a.	23	1000	5
Mara	50	18	Mest.	2	Fund.II	9 a.	7	185	1
Nina	42	19	Esp.	3	Fund.II EJA	4 a.	15	414	2
Perseverança	48	22	Esp.	2	Fund.II	19 a.	7	240	1
Plutão	40	17	Esp.	2	Fund.II	13 a.	13	400	1

Fonte: Pesquisa da autora

Obs. * não soube responder, mas disse que tinha uma média de 30 estudantes por turma.

** incluiu também nesse valor, 15 estudantes de aula particular que ministra.

*** já atuou em turmas inclusivas

**** falou em uma média. O total não foi preciso.

³⁶ A gestora também assinou, de acordo com a autoridade do cargo, termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a pesquisa na escola. (ANEXO E)

Pelas informações coletadas, todos os professores possuem tanto experiência formativa, com no mínimo pós-graduação, até prática de ensino. Os professores entrevistados estão inseridos numa faixa etária considerada madura, o que agrega também experiência de vida à sua atuação profissional. Todos atuam no segmento fundamental II, o qual é constituído por turmas que vão do 6º ao 9º ano.

A escola pesquisada, por sua vez possui um quadro estável de professores com baixa rotatividade dos profissionais, o que favorece, em alguns casos, a construção de vínculos e estabilidade nas rotinas de trabalho estabelecidas na instituição. No entanto, é preciso ressaltar que o referido segmento, em sua estrutura administrativo-pedagógica, já representa entraves para a dinâmica dos professores, conforme discutido na introdução e nos capítulos teóricos, intensificado pela quantidade alta de turmas e de estudantes. A organização disciplinar do segmento em questão, por exemplo, e a grande quantidade de estudante por professor, reduzem a condição de ambos fazerem uso do tempo de modo ajustado à necessidade e condição de aprendizagem, dificultando, assim, a atenção às singularidades dos processos educacionais, como também a busca por meios de ensino mais diversificados.

Outro aspecto que torna essa condição docente ainda mais complexa diz respeito a carga horária de trabalho. Nesse caso, é preciso uma explicação preliminar. Os professores licenciados têm a montagem dos seus turnos de trabalho distribuídos em hora aula. Assim, ter 40h de trabalho não significa, necessariamente, trabalhar todos os dias da semana, dois turnos por dia. Mas, esse tempo está distribuído entre as aulas que precisam ministrar ao longo da semana, nas diferentes turmas e séries. Assim, mesmo os professores que relataram trabalhar os três turnos, possuem janelas de folga ao longo da semana, assim como nessa carga horária está incluso, também, o turno destinado ao planejamento e, por isso, fora da sala de aula.

Portanto, essas janelas de folga representam os possíveis tempos livres dos docentes para ele utilizar como melhor lhe prouver. Os professores entrevistados geralmente utilizam esse tempo para resolver assuntos pessoais como cuidados com a saúde, atenção aos filhos, como também em muitos momentos utilizam para organizar o próprio trabalho com correção, construindo materiais, atividades, avaliações ou participando de cursos.

Um aspecto que particularmente chamou a atenção foi o contingente reduzido de estudantes com deficiência não somente nessa escola, mas também em outras escolas de alguns dos professores. Isso, mais uma vez, reforça a constatação que quanto maior o segmento menos inclusivo e lúdico ele é. Por sua vez, este aspecto reafirma que a trajetória escolar dos estudantes com deficiência não é contínua, e o mesmo não tem garantia de finalizá-la, e isso está muito atrelado ao modo como a escola está organizada nos seus tempos, conteúdos e métodos.

4.4 O CONTEXTO QUE ENVOLVE A ESCOLA

A produção de conhecimento, em pesquisa qualitativa, considera a relação intrínseca entre o sujeito, sua subjetividade e o mundo real e objetivo em que ele faz/é parte. Por sua vez, os fenômenos educacionais não podem ser analisados desconsiderando as relações interpessoais, como também as existentes entre sujeitos/contexto, reconhecendo-as como elos que se retroalimentam e que são próprios do fazer docente. Assim, qualquer descrição qualitativa em pesquisa educacional deve dar atenção especial ao contexto em que a mesma se desenvolve, conforme explicita Lüdke e André (2008, p. 5):

cada vez mais entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Portanto, em sintonia com a citação anterior, a análise aqui construída considerou essas relações, buscando situar os dados, informações, observações, escuta aos diferentes contextos sociais em que tanto a escola quanto os professores, sujeitos interlocutores, estão imersos.

A escola Caminhos do Saber é pública, funciona por meio de um contrato de comodato, há 60 anos, em uma grande e conhecida comunidade religiosa, localizada no bairro Pau da Lima, em Salvador. Recebeu em 2017 um contingente de 1170 estudantes, e desse número, apenas três estudantes com deficiência: um cego – que já era estudante da escola – e duas surdas.

Justamente devido ao reduzido número de estudantes com deficiência, desde o primeiro contato em 2015, e ao reconhecimento da gestão quanto à insegurança de lidar com a inclusão, esta escola agregou condições essenciais e necessárias

para se estabelecer como campo empírico e fonte de referência para o estudo de caso que desenvolvemos.

Com vistas a melhor contextualizar nossas análises sobre o cotidiano escolar foi necessário conhecer um pouco mais sobre a história e formação do bairro Pau da Lima, na periferia de Salvador, como também da comunidade religiosa que sedia a unidade escolar Caminhos do Saber, nosso campo empírico. Logo, as descrições e análises aqui propostas consideraram as relações estabelecidas entre a escola, tanto com a comunidade quanto com o bairro.

4.4.1 Bairro Pau da Lima: do rural ao urbano

O bairro histórico de Salvador, Pau da Lima, tem origem rural, datando do início de 1950. Estudo realizado por Rios (2006), demonstra que sua consolidação se deve ao fenômeno de expansão das áreas urbanas em direção à periferia, ocorrido no final do século XX. Nesta direção, a organização e ocupação do espaço se deram de modo mal planejado e irregular, gerando problemas de infraestrutura urbana ligadas a transporte coletivo, segurança, moradia, saneamento que se estendem até o momento atual. No entanto, dos anos cinquenta para cá muita coisa mudou no bairro, desde a configuração do território até o desenvolvimento populacional, sendo atualmente, **o TERCEIRO bairro mais populoso de Salvador.**

Vias foram asfaltadas, demarcando melhor o território geograficamente localizado no que se chama miolo da cidade, próximo a dois corredores de grande fluxo: a BR-324 e a Avenida Paralela. (RIOS, 2006) A sua localização confere centralidade, funcionando como uma espécie de corredor de ligação para alguns bairros adjacentes e demais pontos da cidade. Isto favoreceu a implantação do comércio local e hoje se caracteriza como um bairro bi-funcional, onde residências se misturam aos inúmeros serviços e comércios locais, com destaque para pequenos mercados, farmácias, lojas de roupas, quitandas, camelôs que se espalham ao longo das vias (RIOS, 2006), concorrendo com carros, ônibus e com os inúmeros transeuntes que circulam cotidianamente.



4.4.2 A Comunidade Religiosa³⁷

O espaço que hoje comporta a escola Caminhos do Saber começou a ser construído em um terreno de 78 mil metros quadrados, no ano de 1956, quando líderes religiosos se mudaram para o bairro que estava nascendo, dando continuidade ao atendimento social de 58 órfãos que mantinham na antiga residência. Inicialmente, os relatos descrevem as condições precárias com escassez até mesmo de alimentação. Era preciso dar forma e criar meios para residir onde naquele momento só existia mata, confirmando a origem rural do bairro Pau da Lima, quando no princípio era constituído por grandes fazendas³⁸. Então, as ruas foram abertas pelo trabalho pessoal dos líderes e voluntários que capinaram, limpavam, plantaram hortas. Com o passar dos anos casas foram erguidas, nas quais residiam, em média, 110 crianças, de ambos os sexos sob a responsabilidade

³⁷ Todas as informações trazidas nesse tópico foram coletadas no site oficial da comunidade.

³⁸ Fonte: <http://flic-net.blogspot.com.br/2006/10/breve-historico-de-pau-da-lima.html>

da “tia” ou “tio” – voluntários que também residiam na comunidade e cuidavam dos grupos de crianças. Nasceu, assim, o que viria a ser conhecido como os lares-famílias, principal característica da organização e atuação dessa comunidade especificamente. Os lares-famílias buscam reconstruir o ambiente familiar, seguindo as orientações cristãs e espíritas.

Concomitantemente, foram criadas escolas de primeiro grau, ambulatório médico e atendimentos diversos às famílias carentes. Hoje, a comunidade

[...] é um admirável complexo educacional e assistencial, contando com 50 edificações, fora as construções em andamento, distribuídas em ruas, bosques e lago, onde são atendidas três mil crianças e jovens de famílias de baixa renda.

São desenvolvidas diversas atividades socioeducacionais, como: Enxovais, Pré-Natal, Creche, escolas de ensino Pré-Escolar, Básico e Fundamental, Informática, Cerâmica, Panificação, Bordado, Tapeçaria, Reciclagem de Papel, Centro Médico, Laboratório de Análises Clínicas, Atendimento Fraternal, Caravana Auta de Souza, Casa da Cordialidade e Bibliotecas.

Para movimentar toda essa engrenagem, a diretoria conta com mais de 200 funcionários, além de 400 colaboradores voluntários permanentes.

Assim, no decorrer desses 61 anos e a partir dos inúmeros serviços educacionais, de saúde e assistencial, descritos anteriormente, esta comunidade se estabeleceu como referência no bairro, crescendo junto com ele. Do mesmo modo que as orientações cristãs e espíritas guiam os lares-famílias, também influenciam todas as instituições estabelecidas na comunidade, conforme será demonstrado ao longo da descrição da escola.

No próximo capítulo, fazemos a descrição analítica do diário de campo. O mesmo foi intitulado de Caminhos do Saber, em homenagem à escola pesquisada, mas também porque ao mergulharmos na escola e desenvolvermos o campo empírico, traçamos um caminho que nos levou a conhecimentos importantes a respeito do cotidiano escolar no segmento pesquisado, dando-nos elementos para refletir, discutir, silenciar, criticar, entender, propor, enfim, viver a pesquisa e a construção de saberes a partir dela.

CAPÍTULO 5

CAMINHOS DO SABER

A construção da ciência é um fenômeno social por excelência. (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 2)

A epígrafe escolhida para essa etapa do relatório traduz a nossa compreensão quanto ao trabalho que desenvolvemos. Atreladas que estamos ao ambiente educacional e escolar, seja como docente e/ou como pesquisadora, reconhecemos a responsabilidade que as palavras das autoras nos designam. Em uma frase simples, mas reveladora da complexidade da pesquisa em educação, exatamente devido ao imbricamento que os fenômenos investigados possuem com o contexto em que eles acontecem. Logo, toda e qualquer interpretação parte do princípio da sua incompletude, pois estão interligadas ao campo experiencial de quem as observa e busca compreendê-las. Assim nos falam Lüdke e André (2008, p. 3):

[...] é igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela época.

Portanto cabe, nesse momento, expor o esforço intelectual e também emocional que a produção do diário de campo e, por conseguinte, a análise dos dados exigiram. Conforme exposto, existe uma filiação aberta e assumida da pesquisadora com a inclusão escolar tanto profissional quanto pessoalmente. Isto alimentado por um momento histórico brasileiro, marcado principalmente nas duas últimas décadas, o qual tem gerado políticas públicas educacionais na direção de promover a ampliação do acesso do estudante com deficiência à educação, além de buscar garantir a sua permanência na escola de ensino comum e condições que favoreçam sua aprendizagem. (MENDES JUNIOR; TOSTA, 2012)

Com isso, a inclusão escolar é diretriz da atual política educacional brasileira (MENDES JUNIOR; TOSTA, 2012; BRASIL, 1998, 1996, 2008, 2011, 2015) e

acompanhar o cotidiano de uma escola que não traz como mote esse projeto, foi desafiador. Despertou conflitos tanto de ordem intelectual quanto emocional. Passamos a nos questionar, por exemplo, sobre quais seriam as reais dificuldades que poderiam enfrentar esta escola e os professores diante da inclusão escolar? E o que isso poderia gerar de barreiras para a efetivação de tais políticas públicas?

Reconhecemos, imediatamente, a necessidade de formação em educação inclusiva que os profissionais da escola requeriam, e a possibilidade de oferta da pesquisadora nesse campo. Por isso, as palestras 1 e 2 foram inseridas – aqui chamadas de encontro com professores 1 e 2 – e posteriormente agregadas ao diário de campo e, conseqüentemente, reconhecidas como ricos e importantes meios de contato, aproximação e conhecimento dos sujeitos interlocutores, e do ambiente institucional que ora se configurava como um caso. Delineava-se, assim o campo empírico.

Logo nos contatos iniciais, identificamos o potencial desta escola para se transformar em *lócus* de observação, fundamentando um estudo de caso, modificando, assim, a intenção primeira da investigação que seria a observação e o acompanhamento das práticas dos professores. No entanto, o fazer docente não está isolado do ambiente escolar e atualmente há consenso em reconhecer o quanto a estrutura espacial, física e também o ambiente composto pelas inter-relações, crenças, regras, liderança estabelecidas afetam o fazer docente (SCOPEL; GOMEZ, 2006; ZABALZA, 2009; ZABALA, 2010), pois “em educação as coisas acontecem tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 3)

Esse entendimento levou-nos a dar mais atenção ao contexto escolar como um todo, e inserir os professores como interlocutores dessa cultura institucional. E com isso, analisamos as entrevistas e algumas práticas, considerando, mais especialmente, a vida da escola, percebida principalmente por observação não participante de diferentes momentos do cotidiano: recreio, lanche, atividades pedagógicas, encaminhamentos da gestão, dos funcionários, reuniões, o que foi descortinando um pouco a cultura escolar.

Nesse caminhar, houve, também, algumas situações de desconforto não reveladas no momento para não inibir, constranger ou até mesmo desviar os envolvidos, em determinada prática, da expressão possível naquele momento.

Situações essas contornadas pela pesquisadora, decerto apoiada na experiência profissional que trouxe a sustentação necessária para lidar com as ausências e faltas observadas, mesmo que, em alguns momentos, o sentir não fosse anulado pelo intelecto ou pelas justificativas encontradas, pela razão, para o atual distanciamento da instituição das práticas inclusivas e lúdicas.

Desse modo, este capítulo traz a descrição analítica da pesquisa empírica com base no diário de campo, produzido durante as visitas à escola no período de outubro de 2015 a março de 2017, havendo uma pausa durante um período de 2016. O diário, consta dos registros escritos, áudios, transcrições, fotografias e vídeos construídos ao longo das visitas formais e informais realizadas durante este período.

Os dados da pesquisa foram analisados à luz da técnica de análise temática (MINAYO, DESLANDES, 2009), segundo a qual um conceito abrange elementos com características comuns ou que se relacionam entre si. A partir daí, agrupa-se por categoria, apresentando ideias ou expressões em torno de um conceito. Bardin (2011) desenvolveu a análise de conteúdo e também apresenta essa técnica como classes que reúnem grupos de elementos sob um título genérico – unidades de registro – agrupado em razão de características comuns desses elementos. O tratamento das informações passa pelo inventário que isola os elementos e pela classificação que divide os mesmos, organizando-os.

Assim, neste capítulo, apresentamos a descrição analítica tecida a partir de fragmentos do diário de campo da pesquisadora, fruto das observações realizadas do cotidiano escolar durante a realização do campo empírico quando pudemos observar a estrutura física da escola e o cotidiano, acompanhando: entrada, saída dos estudantes, recepção feita pelos adultos, recreio, merenda, reuniões pedagógicas com professores e gestores, atividades pedagógicas coletivas, encaminhamentos da gestão, de funcionários e professores, dentre outras. Assim, a primeira parte da análise se relaciona com o primeiro objetivo específico que traçamos, qual seja 1) descrever a estrutura física e administrativo-pedagógica da escola observada, em interseção com as orientações legais para contextos inclusivos. Esta descrição e análise oferece os elementos contextuais em que se inserem os docentes e os estudantes com deficiência, para, em seguida, realizarmos a análise principal dos dados, a qual se concentra, prioritariamente, nas entrevistas

concedidas pelos professores e que estão relacionadas com os objetivos restantes, conforme sinalizado em cada tópico.

5.1 DESCOBRINDO O CAMPO EMPÍRICO

A primeira visita à escola aconteceu em outubro de 2015 e consideramos este dia como a retomada do campo. Isto porque entendemos que este começou desde o dia em que houve a primeira ligação telefônica para a escola. Este primeiro contato tinha como intenção solicitar um encontro para conhecer a instituição escolar que funcionava na comunidade religiosa cuja pesquisadora é filiada. O interesse, naquele momento, era oferecer trabalho voluntário e pensamos que o mesmo poderia envolver as escolas ali existentes, se houvesse essa necessidade. Sem dúvida, seria uma visita de cunho pessoal, para também satisfazer a uma curiosidade de saber se haveria algum diferencial no trabalho desenvolvido na instituição, devido à sua vinculação com a referida comunidade. Mas, com aquela ligação, intuímos que uma relação poderia surgir entre a pesquisadora, a pesquisa, aquele espaço e aquelas pessoas.

A gestora foi receptiva desde a conversa por telefone. A solicitação era, tão somente, conhecer a escola, e durante a conversa com ela o interesse inicial foi se concretizando, pois surgiu a possibilidade do desenvolvimento de uma atividade formativa para professores, de caráter filantrópico, e que focaria na educação inclusiva. A visita foi, então, marcada, e no dia a recepção foi feita por ela que sempre se mostrou sorridente e cordial. Logo no início da nossa conversa, compartilhou uma situação vivida por ela, com a mãe de uma criança com Síndrome de Down, que recentemente havia procurado a escola em busca de vaga. Narrativa transcrita a seguir.

5.1.1 A história que mudou o rumo da visita³⁹

Recebi uma mãe aflita e angustiada porque não conseguia mais escola para a filha. Ela, moradora do bairro, já havia procurado algumas escolas sem sucesso. A que

³⁹ Esse trecho foi compartilhado e aprovado pela gestora, a pessoa que narrou a história.

frequentava era particular, mas a filha estava sendo rejeitada porque tem Síndrome de Down. A antiga escola chamou a mãe para dizer que os pais tinham reclamado e que isso poderia prejudicar as crianças. Então, a mãe estava com esperança de aqui na escola Caminhos do Saber pudesse ter uma vaga para sua filha.

Eu me comovi bastante com a história e chorei junto com a mãe. Mas, no meu íntimo eu rezei para que ela não ficasse aqui. Percebi que sentia receio daquela experiência nova até então. Disse a mãe que não poderia rejeitar a matrícula, mas que também não tinha estrutura para recebê-la. Acredito que fui honesta com a mãe. Combinei com ela que pensaria na situação e que conversaria com os professores para eles dizerem se conseguiriam lidar com a criança. Mas, para meu alívio, a mãe não mais retornou.

Ao ouvir esta história, contada, assim, sem reservas, com uma honestidade desconcertante, o desejo foi de levantar e partir junto com aquela mãe. Mas, logo em seguida, consideramos o contrário. Era ali que deveríamos permanecer. A necessidade de formação naquele espaço foi se tornando mais nítida ao mesmo tempo em que se delineou, quase que intuitivamente, o campo de pesquisa.

Independentemente do que havia nos levado àquela escola, o fato que se apresentava é que poderíamos encontrar, naquele espaço, um rico ambiente de investigação, especialmente pelo modo como as dificuldades diante do nosso campo de investigação se apresentaram, inicialmente, pelo depoimento informal da gestora. O momento seguinte a esse encontro, foi somente de inquietação, comum ao pesquisador quando se depara com algo que ele imagina poder ser revelador, em relação ao seu interesse de estudo. Intrigava-nos, pois, saber como a prática pedagógica inclusiva e lúdica estaria delineada naquele ambiente. Pensávamos sobre qual a opinião dos outros participantes da escola, em especial a dos professores, sobre a inclusão?

Em um primeiro momento, consideramos não ser possível fazer desta escola o campo empírico, devido ao baixíssimo número de matrículas: apenas três estudantes com diagnóstico que os inseriam como público-alvo da educação especial, protagonistas da inclusão escolar que investigamos. No entanto, o foco da pesquisa, naquele momento, seria os professores e a prática pedagógica o que ampliava consideravelmente o contingente de possíveis participantes da investigação. E no mais, ponderamos que o baixo número de matrículas revelava

aspectos da problemática, como: barreiras que impedem o acesso de estudantes com deficiência na escola, apesar das políticas de incentivo, e o incômodo e desconforto gerado diante da escolaridade de estudantes com deficiência, podendo afetar a ludicidade durante o processo de inclusão escolar e nas relações interpessoais estabelecidas entre os participantes. Quanto a isto, a escola mostrava-se bastante promissora em possibilidades para descortinar tais situações.

Mas, tínhamos uma questão a resolver, pois a primeira escola escolhida como fonte de observação havia sido sugerida pela secretaria estadual de educação e figurava como uma escola de referência em inclusão escolar. Naquele momento, já havia ocorrido uma visita e conversa com o diretor e a coordenadora que se mostraram disponíveis para a pesquisa. No entanto, a falta de referência em inclusão escolar, encontrada na Caminhos do Saber, e a conversa franca e honesta tida com a gestora, mostraram que ali poderíamos encontrar alguns caminhos que auxiliassem a entender melhor onde repousam as reais dificuldades e resistências frente à inclusão, como também descortinar o componente lúdico (se é que haveria) nas práticas pedagógicas. Ambos aspectos presentes na problemática que norteou a pesquisa. Então, após discussão da situação com a orientadora, decidimos pela mudança de escola.

Em seguida, e em comum acordo com a gestão escolar, ficou formalizada a entrada na escola como pesquisadora e não mais como voluntária. No entanto, a necessidade de formação permanecia, então acertamos por uma palestra para os professores, agora com duplo objetivo: o de discutir o tema, mas também para sentir a receptividade do grupo de professores para participar da pesquisa. Esta foi uma sondagem inicial para identificar as primeiras impressões deixadas pelos professores sobre a temática da inclusão, saber como eles viam essa questão na escola, e problematizar. E assim se fez. No próximo tópico descrevemos esse encontro, já o considerando, também, como exploração do campo empírico.

5.1.2 Encontro com os Professores 1

O primeiro encontro com os professores foi organizado pela gestora e aconteceu em um sábado de novembro de 2015, referente ao planejamento geral da

escola. Na oportunidade, foi oferecida uma palestra intitulada “Educação Inclusiva: o que queremos e podemos?”

A intenção primeira foi investigar como os professores encaravam a inclusão escolar, e apresentar o cenário legal que dá sustentação à educação inclusiva. Neste encontro estavam presentes grande parte dos 43 professores do 1º ao 9º ano e, nessa época, ainda havia o interesse de desenvolvermos a pesquisa na primeira etapa do ensino fundamental. Mas, foi nesse momento que soubemos não haver nenhum estudante com deficiência nessa etapa de ensino na Caminhos do Saber.

A impressão inicial foi a de um grupo participativo na escola, mas tímido e cuidadoso nas colocações durante a palestra. Esse primeiro encontro, apesar de amistoso, não foi muito fluido, mas foi o suficiente para perceber que a temática da educação inclusiva era algo que despertava interesse no grupo, especialmente pelas falas que reconheciam não saberem como efetivá-la na prática. Então, eles concordavam que receber formação era necessário. Nesse momento inicial, a grande maioria do grupo de professores demonstrou desconhecer o conceito de educação inclusiva, assim como os principais aportes legais que sustentam este projeto educacional.

Alguns poucos professores – nesse momento apenas três – demonstraram um maior envolvimento com a temática, e relataram sobre cursos de formação na área, mostrando-se motivados diante dos desafios de inclusão que vinham lidando na escola.

Foi realizado, também, um breve histórico para contextualizar a transição do sistema educacional brasileiro da educação especial até o projeto de educação inclusiva. Grande parte do grupo demonstrou interesse na apresentação, mas decerto não conseguimos envolver todos os presentes. Alguns deles não se intimidaram em demonstrar que aquela conversa não lhes interessava, pelo menos naquele momento.

A intenção fim da apresentação era buscar sensibilizar os professores para as reais demandas de inclusão dos estudantes com deficiência e problematizar a pouca quantidade deles na escola. A pergunta deixada foi: onde estudam as crianças e adolescentes com deficiência desse bairro gigante? Houve um certo silêncio e algumas colocações sobre não saberem, pois essa não era uma questão que se tinham feito até então.

O sábado finalizou com um saboroso almoço de confraternização e este encontro, deixou a pesquisadora (e palestrante) ainda mais inquieta e desejosa de poder fazer desse espaço o seu campo de investigação. Mas, era necessário conquistar os professores para essa empreitada. Algo que a gestora deixou a cargo deles próprios e da condição da pesquisadora envolvê-los. Então, as visitas começaram a ser feitas na escola em turnos e dias diferenciados para possibilitar a aproximação com o grupo e também poder sentir, observar e perceber o dia a dia da instituição e de seus frequentadores. A intenção era se familiarizar com a dinâmica daquela escola, observando o cotidiano expresso nas rotinas, nas conversas, no movimento das pessoas que por ali circulavam. Assim, segue-se com a descrição analítica do campo empírico, a partir de alguns tópicos que consideramos importantes para a nossa discussão.

5.2 EXPLORANDO A ESCOLA

No primeiro dia oficial de observação para a pesquisa, mais uma vez, a diretora deixou-nos à vontade para circular pela escola. O momento foi aproveitado para fotografar os ambientes externos, cartazes que falam da escola e visitar o refeitório. Enquanto os registros eram feitos, uma funcionária aproximou-se e abordou com educação, mas vigilante, em busca de esclarecer qual a razão daquelas fotografias. Foi pertinente explicar-lhe que a diretora já havia autorizado, e que se tratava do desenvolvimento de uma pesquisa. Após isso, desejou boas vindas, demonstrou interesse em assistir a defesa da tese, conduziu a pesquisadora até o refeitório, realizando as apresentações necessárias das merendeiras, adiantando-lhes que algumas fotos seriam tiradas, deixando o local em seguida.

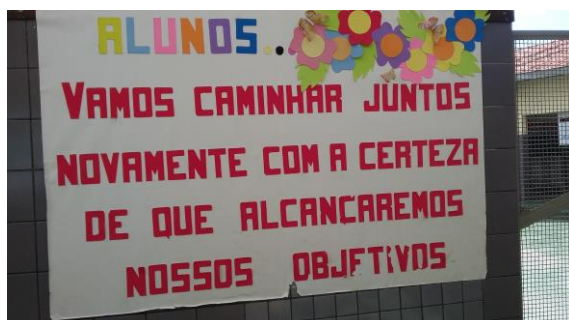
Neste mesmo dia, a escola encontrava-se mais tranquila e silenciosa que o habitual. Todos estavam em sala e ninguém circulava pelo pátio como de costume. A diretora então explicou que os estudantes estavam sendo avaliados pela prova Brasil, então a instituição estava recepcionando os avaliadores externos e a gestora disse estar agradecida por os estudantes estarem tranquilos. Devido à avaliação externa, foi determinado pela gestão que os pequenos⁴⁰ lanchassem no refeitório, como de costume, mas voltassem, em seguida, para o espaço destinado ao

⁴⁰ Os estudantes que frequentam a primeira etapa do ensino fundamental.

fundamental I, pois o pátio não poderia ser utilizado, durante o recreio deles, para não atrapalhar quem estivesse realizando a prova no fundamental II. Orgulhosa, a diretora contou que o IDEB da Caminhos do Saber é bom, mas, isso faz com que recebam menos verba porque o governo federal investe em quem mais precisa.

Reservamos, a partir daí alguns dias de observação para circular livremente pela escola com a intenção de explorar o espaço, entendendo a importância do mesmo para a prática educativa. (ZABALZA, 2009) Sua organização merece especial atenção do pesquisador uma vez que “o espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso tem significações afetivas e culturais.” (RIBEIRO, 2004, p. 103) Além disso, é reconhecido como elemento que interfere na prática pedagógica, e, conseqüentemente os processos de desenvolvimento e aprendizagem podem ser potencializados ou limitados.

Nessas andanças, observamos a estrutura física e arquitetônica da escola, mas também buscamos sentir o ambiente, expresso no temperamento, humor e comportamento dos que ali circulavam fossem professores, funcionários, gestora ou estudantes. Foi possível apreender alguns dos valores e crenças alimentados e estampados nos cartazes presos nas paredes dos corredores.



Em outro cartaz, a missão da escola estava visível:

“Otimizar o desempenho escolar dos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento intelectual, moral e espiritual, com a valorização de suas criatividade, incentivo a atitudes solidárias e ampliação da convivência harmoniosa com o meio ambiente, com o outro e consigo mesmo.”

As mensagens contidas nos cartazes, assim como a missão da escola, revelam a filiação da mesma com o ambiente religioso da comunidade em que está inserida. Há uma ênfase em valores humanos, como também na conduta moral e espiritual, lembrando o que propõe os lares-família da comunidade, os quais “buscam reconstruir o ambiente familiar, seguindo as orientações cristãs e espíritas”. Essa condução também foi percebida em algumas intervenções, junto aos estudantes, e realizadas tanto pela diretora como também por outros funcionários da escola, como: vice-diretora, secretária, professores cujos aconselhamentos lembravam mais uma atitude familiar do que profissional, especialmente pela linguagem utilizada mais intimista do que técnico-pedagógica, cujo teor girava mais em torno do comportamento, sugerindo reflexões sobre valores, sobre respeito, relacionamento, disciplina, fardamento e fé, do que pedagógicos, envolvendo os conteúdos escolares ou a postura de estudante.

Como ilustração destacamos uma passagem que é bastante reveladora do que dizemos. Certo dia, ao chegar de manhã à escola, duas estudantes já estavam na diretoria. A conversa com a gestora dizia respeito a um episódio de desentendimento envolvendo elas duas. O detalhe é que o referido episódio havia acontecido na igreja, e no dia anterior. Mas, quando soube da situação, a diretora se viu na “responsabilidade de intervir porque eram estudantes da escola”, e como ela havia sabido, “não poderia se eximir de conversar com as duas”⁴¹. Nesse momento, aconselhou as meninas a repensarem a atitude e a não mais se envolverem em conflitos, solicitando que ambas selsassem a paz e entendessem que estavam ali para se unirem e não se desentenderem. Por fim, pediu que se cumprimentassem para acabar com o clima ruim entre elas. Apesar da resistência inicial, o pedido foi atendido.

Durante os momentos de observação na escola foi corriqueiro o registro de alunos encaminhados pelos professores à direção para tratar de diferentes assuntos, especialmente disciplina. Com isso, percebe-se que a dinâmica institucional se confundia, em muitos momentos, com o ambiente familiar. Dos motivos que levavam os estudantes à sala da direção até a linguagem empregada com eles nesses momentos, a escola transversalizava a família.

⁴¹ Falas da própria gestora.

É preciso, no entanto, ressaltar que, apesar dessa condução dos profissionais da escola e de, em sua maioria, assumirem suas escolhas religiosas; apesar da escola funcionar em uma comunidade religiosa de forte referência não somente no bairro, mas em Salvador e também nacionalmente; mesmo tendo observado nos direcionamentos dados aos conflitos, especialmente nos aconselhamentos, certa ligação com valores cristãos e uma forte preocupação com a conduta moral dos estudantes, não existiu na escola, durante o período de exploração do campo empírico, qualquer menção ou realização de práticas espirituais, comumente realizadas pela doutrina que acolhe a escola. Não houve, também, nenhum tipo de reprimenda em relação as escolhas religiosas dos estudantes ou dos funcionários e professores.

Mais uma vez retomamos a epígrafe desse capítulo, pois ela reafirma que nenhum profissional está isento de suas escolhas pessoais e as suas experiências sociais, sejam elas forjadas na vida privada ou por meio da trajetória profissional, influenciam as organizações que atuam (NÓVOA, 1995). Nós somos aquilo que acreditamos e a experiência pessoal e profissional são faces de uma mesma moeda.

5.2.1 O espaço físico

O espaço físico da escola Caminhos do Saber chamou bastante atenção, pois a falta de acessibilidade arquitetônica e de áreas de convivência e recreação saltam aos olhos de um pesquisador interessado nos processos de inclusão e ludicidade. Conforme nos alertam Nunes e Sobrinho (2010, p. 270) “o conceito de acessibilidade extrapola as barreiras concretas da sociedade, passando a enfatizar o direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços sociais por toda a população.” Nesse sentido, em se tratando de contextos inclusivos, entende-se que a acessibilidade não se restringe a adaptações físicas e arquitetônicas.

O espaço escolar influencia na aprendizagem e bem-estar dos seus frequentadores e é composto pela distribuição de área livre e construída, “pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” (ZABALZA, 2009, p. 232) Portanto, as observações e descrições que trazemos sobre o espaço físico da Caminhos do Saber agregam esse conjunto de elementos relacionados às construções, aos mobiliários, aos recursos e até mesmo às atitudes. As reflexões

buscaram promover conexões entre o conceito ampliado de acessibilidade e os processos de inclusão e ludicidade, o que significa agregar no espaço escolar inúmeros mecanismos que possam ser utilizados com diferentes objetivos, tendo em mente a plena participação do estudante não somente circulando pelo espaço, mas recebendo condições para acessar o conhecimento com autonomia.

Neste aspecto, o ponto forte da escola está em alguns recursos disponíveis e no cuidado que a equipe possui com os equipamentos e mobiliários. A gestora informou que a escola é bem equipada e possui duas unidades de datashow, televisores e vídeos em todas as salas, aparelho de som etc. Ressaltou, ainda, que nas supervisões do Estado, a escola é sempre elogiada devido ao bom estado dos materiais e recursos, cuja equipe cuida para não deixar deteriorar. Se tem cadeira danificada a diretora manda consertar antes que quebre ou que fique sem condições de ser recuperada.

No entanto, a garantia da acessibilidade ainda está distante da realidade da escola observada, o que nos leva a reconhecer o espaço físico da instituição como uma significativa barreira para promover inclusão e gerar ludicidade. Frequentada por estudantes do 1º ao 9º ano, o espaço físico é quase, na sua totalidade, ocupado por salas de aulas, biblioteca, informática, direção, sala dos professores, recepção, sala de coordenação, refeitório e banheiros. Só há uma via de acesso à escola, que se dá por meio de uma escada e não há área de lazer em tamanho suficiente para possibilitar a expressão comum de movimento e energia corporal de crianças e adolescentes.



ESCADA DE ACESSO À ESCOLA

O espaço destinado ao recreio e lazer, por exemplo, é um pátio em frente às salas de aula do 6º ao 9º ano e mais um pequeno vão coberto na área do refeitório, ambos bem restritos, limitando movimentos mais amplos como corridas, por exemplo. Esta área coberta também não é suficiente para agregar as turmas em dias chuvosos, ficando o recreio comprometido nesses períodos. Não há parque ou quadra de esporte dentro da escola e para melhor distribuição e aproveitamento do espaço durante o recreio, este acontece em horários distintos entre as turmas do 1º ao 5º ano e as do 6º ao 9º.



Área destinada ao recreio

Devido à estrutura relatada, as aulas práticas de educação física costumam acontecer numa quadra fora da escola, mas dentro do espaço da comunidade. Isto não surgiu como um problema no relato do professor, pelo contrário, ficou agradecido por ainda haver essa possibilidade na comunidade, algo que não acontecia na escola que lecionava anteriormente.

Porque aqui na escola eu tive mais estrutura. [...] É uma escola que tem uma quadra, tem um apoio maior da direção, e dos colegas. [...] As aulas são divididas até por conta do colégio também, pra gente poder dividir o espaço, que também é dividido com outro profissional, que trabalha com esportes lá na... [comunidade]. Então, a gente faz essa divisão com relação aos horários pra utilização do espaço que é adequado com o que tiver para as aulas práticas. [...] A gente sempre tem uma aula teórica e uma aula pratica, a não ser quando, por exemplo, o tempo não permite, né? Alguma chuva, alguma coisa, algum evento externo que vá ter ou da unidade que impeça a utilização. (PLUTÃO)

De certo que, nesse momento específico das aulas práticas, o professor de educação física ter a possibilidade de utilizar outro espaço para o desenvolvimento de suas atividades representa, sem dúvida, uma vantagem em relação a outras vivências. Mas, professores de outras áreas sem essa especificidade acabam tecendo opiniões diferentes em relação ao espaço e suas barreiras para inclusão. A professora Nina inseriu a construção física e arquitetônica da escola Caminhos do Saber como a maior dificuldade que ela identifica para promover a inclusão:

[...] Acessibilidade física. Pensando que aqui, por exemplo, pra gente entrar, a gente tem uma escada. Complicado! Chegar nas salas existem outros degraus, as salas são pequenas, algumas salas aqui [...] tem uma pilastra no meio. Isso dificulta bastante o meu deficiente. O aluno [...] com deficiente visual ele precisava de ajuda para a locomoção, para sair da sala até que entendeu onde era a pilastra. (NINA)

O relato de Nina, de fato nos auxilia a visualizar impedimentos significativos encontrados na escola e que geraram, no caso da professora, inquietação e preocupação com seu estudante cego, até quando ele se familiarizou com a distribuição do espaço da sala.

Logo quando descemos a escada de acesso, citada também, pela professora, chega-se ao primeiro bloco de salas cuja entrada se dá por uma das raras rampas na escola. Nesta construção estão localizadas a recepção, a direção, a sala de informática (no momento destinada ao programa mais educação), a biblioteca e um banheiro de uso coletivo.

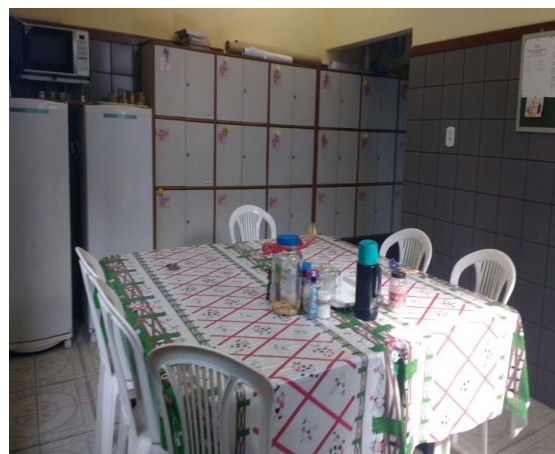


Entrada para a sala da direção

Apesar da rampa de acesso, a construção arquitetônica, até o momento, não passou por reformas que considerassem a ampliação da condição de mobilidade e autonomia da diversidade dos estudantes e pessoas que devem circular diariamente na escola. Observamos que no interior desse bloco, as salas e banheiro continuam sem acessibilidade física. Na biblioteca e sala de informática encontramos mobiliários que não favorecem à circulação de cadeirantes, cegos e surdos, pois o espaço não foi planejado para a sua locomoção.

No pavilhão ao lado a esse, encontramos a sala dos professores e algumas salas de aula. O espaço destinado ao encontro dos professores é amplo e dividido entre uma sala de reunião e uma copa equipada para realizarem as refeições. Há espaço para guardar os pertences e todo ele é ornamentado com cartazes e com mensagens de motivação.

Sala dos professores



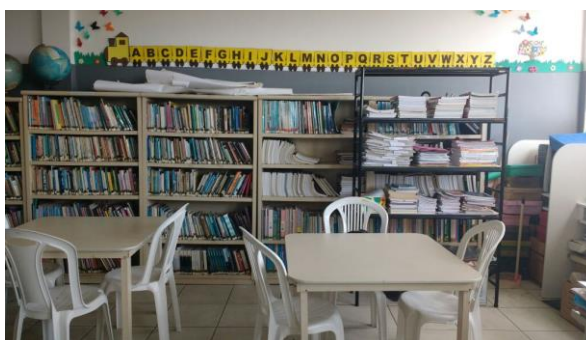
Copa dos professores

Outro aspecto relevante a se considerar nos espaços escolares com proposta inclusiva são os recursos de Tecnologia Assistiva. Área em franco desenvolvimento, destinada a discutir e produzir serviços, recursos e metodologias com vistas a possibilitar maior autonomia das pessoas com deficiência. (GALVÃO FILHO, 2013)
No campo da educação inclusiva,

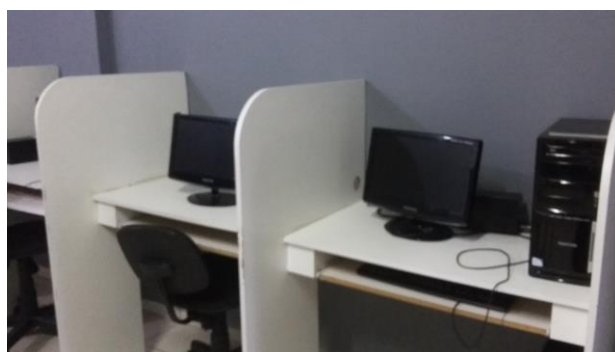
esta Tecnologia é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais. São exemplos de Tecnologia Assistiva

na escola os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros. (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 4)

Em relação à tecnologia assistiva, a escola Caminhos do Saber apresenta ainda muitas carências. Não há disponível uma sala de recurso multifuncional, como também não há material com escrita em braile ou em Língua de Sinais. Os computadores em funcionamento, também não possuem software de acessibilidade para cegos e surdos, e nem tecnologia assistiva para possibilitar o manuseio por estudantes com deficiência física.



Biblioteca

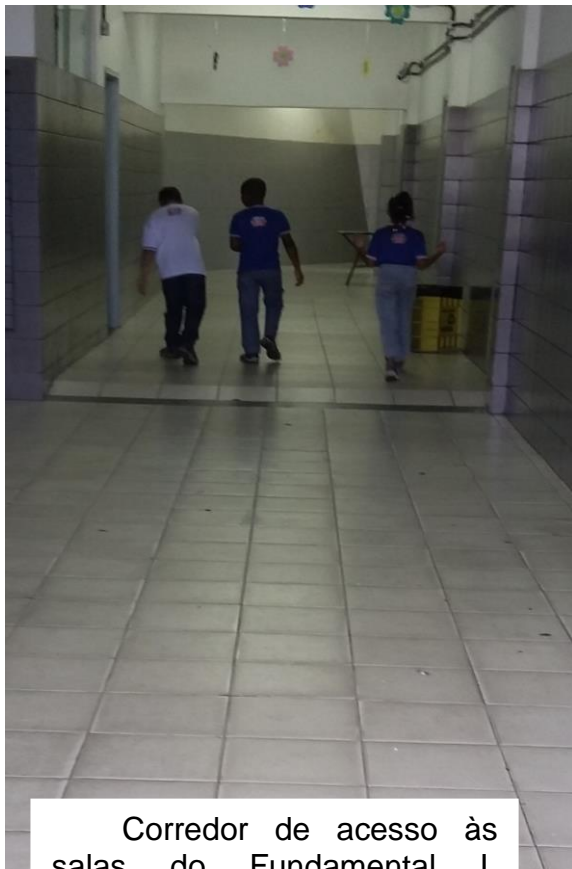


Sala de informática

Outro espaço que também chamou bastante a atenção, devido à falta de acessibilidade, foi a localização das turmas do fundamental de 1º ao 5º ano, que funciona no subsolo da escola, onde o acesso se dá por uma longa escada. Do mesmo modo que outros espaços, este local é ocupado em quase sua totalidade por salas de aulas e banheiros, sobrando, apenas, um corredor onde as crianças brincam em tempos de chuva ou quando não podem usar a área aberta na parte superior, como por exemplo, no dia em que houve a prova Brasil.

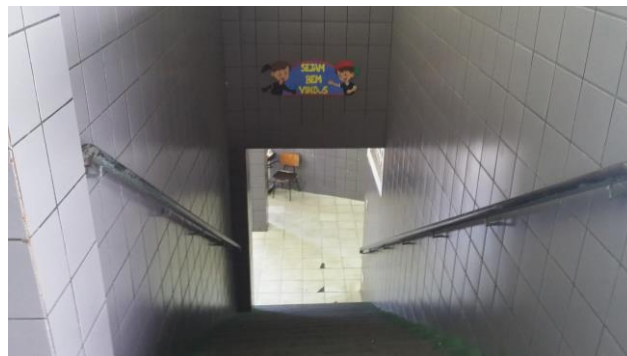
Em dias de chuva é nesse espaço que os estudantes do fundamental I brincam.





Corredor de acesso às salas do Fundamental I. Também é utilizado para o recreio em dia de chuva.

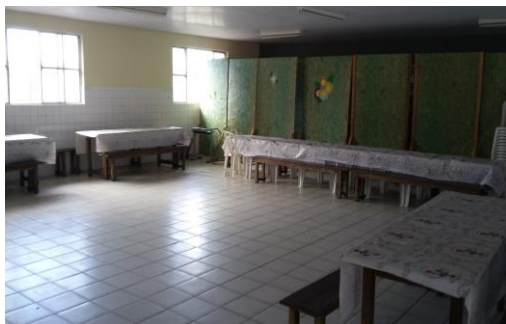
Entrada e saída de acesso às salas do 1º ao 5º anos



Há, no entanto, que se destacar, de modo positivo, a área destinada ao refeitório e à cozinha. Local amplo, o refeitório comporta, confortavelmente, um considerável número de estudantes. Há distribuição de mesas e cadeiras onde podem sentar e confraternizar durante o lanche. Assim também o é a cozinha. Muito bem equipada e de uma limpeza primorosa. Tanto os equipamentos como a preparação dos alimentos são cuidadosamente realizados pelas profissionais responsáveis pela merenda. O cardápio é variado, mas já aconteceu do grupo, de professores e a gestora, ter que providenciar lanche para os estudantes. Isso não é comum, pelo contrário, há diversidade no cardápio, embora boa parte dos estudantes, especialmente os maiores, prefiram trazer seu lanche de casa e ingerir guloseimas, no lugar do lanche saudável e bem preparado na escola.



Cozinha



Refeitório

Decerto a construção arquitetônica da instituição e o modo como o espaço físico está delineado, afetam os momentos de encontro em grupo e o brincar dos estudantes, que ficam comprometidos, assim como a mobilidade dos estudantes com deficiência. Não há na escola adaptação física de nenhuma ordem, afastando-se do que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considera como acessibilidade, em seu art. 3º, inciso I:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015)

Podemos dizer, considerando a citação anterior, que o espaço físico da Caminhos do Saber se constitui barreira relevante aos processos inclusivos e lúdicos. Desde a entrada, onde possui uma longa escada, até o acesso à salas, refeitório e banheiros, nada é acessível e seguro para estudantes com deficiência. A autonomia desses sujeitos fica bastante comprometida, o que pode ser observado em muitas ocasiões com o estudante Silvio⁴² que é cego, por exemplo, quando a todo tempo precisou de um colega voluntário para ajudá-lo a se locomover pelo espaço, conduzindo-o para lanchar ou chegar até o banheiro. Grande parte do tempo do recreio, em dias seguidos, observamos o referido estudante sentado próximo à sua sala de aula.

Nos diversos espaços por onde os estudantes circulam, sejam para aulas, sejam na biblioteca, informática ou banheiros não encontramos mobiliários adequados, por exemplo, para quem possui mobilidade reduzida ou para cadeirante.

⁴² Nome fictício, assim como todos os que foram usados tanto pela a escola quanto pelos sujeitos da pesquisa.

Além das dimensões das portas não serem adequadas, e o espaço interno estar preenchido, quase que em sua totalidade pelas carteiras, o acesso à maioria desses espaços possui degraus e batentes, conforme citou a professora Nina anteriormente. Não identificamos nenhum tipo de adaptação, deixando, assim, de estar condizente com o disposto na lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade” das pessoas com deficiência e também com mobilidade reduzida.

Desse modo, podemos indicar que a escola Caminhos do Saber possui inúmeras barreiras de acesso e permanência para estudantes com deficiência, dificultando muito os processos inclusivos e o desenvolvimento de atividades lúdicas na escola. Para melhor entender o conceito de barreira e assim, ampliarmos a compreensão em relação ao que foi observado na escola, destacamos o inciso IV do 3º artigo, na mesma lei já citada. Assim, barreiras seriam:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: [...] b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados (BRASIL, 2015)

Infelizmente, em relação às barreiras, a Escola Caminhos do Saber precisa avançar muito, tanto em termos de acessibilidade física quanto em tecnologia assistiva. As barreiras atitudinais, embora menos demonstradas, podem ser reconhecidas pela resistência em abrir o espaço de modo mais abrangente para esse público, apoiando-se, principalmente, na falta de estrutura física e de formação dos profissionais.

Apesar das barreiras atitudinais e físicas serem reais, vemos a possibilidade do corpo profissional da escola se voltar para essa situação, abrindo espaço de interlocução interna para analisar a questão, pensando em meios de enfrentamento e mudança. Nesta direção, o grupo demonstra união e envolvimento com as questões relacionadas à qualidade da escola, cabendo à gestão a iniciativa para envolver os profissionais e promover esse debate. No entanto, é preciso prioritariamente reconhecer a relevância do assunto e a necessidade de discutir a realidade atual. Os meios para modificar essa estrutura não se apresentam disponíveis, mas, entendemos que enquanto a escola não se voltar mais

detidamente para as questões que envolvem a acessibilidade, as possíveis soluções ficarão ainda mais distantes. Nessa direção, é possível se valer das garantias legais que responsabilizam o Estado, no caso das escolas públicas, para direcionar recursos que auxiliem na inclusão do estudante com deficiência.

Conforme descrito neste tópico, atualmente a escola apresenta grandes e graves entraves tanto para a locomoção quanto para a acessibilidade ao conhecimento de estudantes com deficiência desde a entrada da escola, até os deslocamentos internos, os espaços de aula. Isto também se revela pela falta de métodos e recursos de tecnologia assistiva que possam potencializar a aprendizagem e participação destes estudantes, de forma mais autônoma e eficiente no cotidiano escolar. Esta situação, resvala no ensino e limita a ação dos professores que acabam precisando absorver, também, a responsabilidade por criar esses materiais e recursos. Sem dúvida, tais materiais e recursos criados artesanalmente pelo professor são limitados no que tange ao alcance das singularidades de aprendizagem desses estudantes, o que torna prioridade a escola unir esforços para buscar os meios de deixá-la melhor aparelhada, e consequentemente com mais possibilidades para promover a inclusão e gerar ludicidade.

5.2.2 O espaço: a autonomia e a mobilidade de Silvio

As observações aconteciam já há algum tempo e ainda não havíamos encontrado Silvio, conhecido na escola como o estudante cego. Havia mesmo o desejo de conhecê-lo, mas deixamos acontecer naturalmente. Em um certo dia de observação, durante o acompanhamento do recreio, ele foi avistado de longe, sentado no batente em frente à sua sala de aula, conforme costumava ficar com frequência. Nesse momento, não nos pareceu independente, pois estava sempre acompanhado de outro colega para se locomover, assim como não o vimos interagir com os colegas durante o intervalo. Ficava sentado, segurando sua bengala, geralmente sozinho ou com esse colega que o guiava nos espaços da escola.

Arriscamos uma aproximação e contamos da pesquisa. Ele demonstrou interesse, respondendo positivamente quando perguntado se gostaria de participar. Então, combinamos que em momento oportuno ele seria convidado a nos contar um pouco sobre a sua história escolar.

Após o intervalo todos retornaram para as salas, mesmo a turma de Silvio que estava sem professor. É comum acontecer de os estudantes ficarem nas suas salas, mesmo quando estão com aula vaga. Foi assim com cinco turmas sem professores neste dia. Durante as observações que sucederam nesse período, Silvio demonstrou pouca autonomia para circular pela escola, assim como sua mobilidade estava reduzida devido à falta de acessibilidade identificada na escola, deixando-o mais dependente do apoio de colegas e/ou funcionários.

Esta situação é preocupante, pois Silvio demonstrou toda condição de se conduzir com segurança, mas isso depende também das possibilidades que o espaço oferece. Arriscamos dizer que o nível de dependência de Silvio foi elevado devido à falta de acessibilidade da escola.

Na época das entrevistas voltamos a encontrar com Silvio, nesse momento ele mostrou-se bem mais socializado com a nova turma, interagia bastante e tinha muitos amigos, que demonstravam afeto por ele e vice-versa. Na ocasião, a professora Jô realizou uma dinâmica, vendando os olhos de alguns estudantes para que assim eles fossem circular pela escola. Silvio demonstrou satisfação em ser o centro das atenções, naquele momento, e em conversa relatou gostar da escola e ainda não dominar a escrita em braile. Disse-nos que essa responsabilidade era dele e da família e que os professores faziam o que era possível para ele participar das atividades. No entanto, a circulação pela escola ainda não se fazia fluida como é possível para estudantes cegos. Infelizmente, enquanto a escola não buscar meios para tornar o espaço físico e o ambiente mais acessíveis, as limitações dos estudantes com deficiência serão potencializadas.



Sala de aula

Sala de aula



5.3 ENCONTRO COM OS PROFESSORES 2

A presença da pesquisadora circulando pela escola, aos poucos foi sendo naturalizada, mas ainda era preciso uma aproximação maior com os professores já que tínhamos o interesse de que eles fossem os interlocutores diretos da investigação. Seriam eles os atores da pesquisa (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009), mas ainda apresentavam certas desconfianças, o que era perfeitamente normal, pois não sabiam ao certo o que poderíamos contar ou qual tratamento daríamos ao seu trabalho. Era preciso esclarecer.

Pensamos, então, em mais um encontro somente com os professores do fundamental II, pois já havíamos definido que seria o segmento a ser pesquisado, uma vez que a problemática se delineou mais grave nessa etapa. O segundo encontro, diretamente com os possíveis interlocutores, trazia como principais objetivos apresentar a pesquisa e sondar quem possuía interesse em participar da mesma. Acreditamos que contar da investigação poderia deixá-los mais seguros em relação à abordagem que seria dada a mesma. Era fundamental apresentar as intenções investigativas e disponibilizar-se para esclarecer possíveis dúvidas. Então, mais uma vez por intermédio da gestora, outro sábado de planejamento coletivo foi dedicado a esse encontro/palestra para apresentar os detalhes da pesquisa e verificar quem do grupo disponibilizar-se-ia para as entrevistas.

Houve um pouco de apreensão no início da palestra, pois os professores do fundamental II não demonstraram muita receptividade para se engajar na pesquisa. Nada dito explícita ou claramente, mas não demonstraram muito interesse ou até mesmo curiosidade com a presença da palestrante ou no que faríamos ali, exceto os

referidos professores, que desde a primeira palestra, estavam ligados diretamente e motivados com a inclusão.

A apresentação contou com grande parte do corpo docente que, felizmente, passou a se interessar pela exposição. Muitos comentaram a respeito da importância do estudo e da necessidade da pesquisa, especialmente na escola Caminhos do Saber. Mas, poucos se disponibilizaram para participar das entrevistas, pelo menos nesse momento. Contamos, a priori, com os professores já engajados na causa e mais alguns que não se opuseram a participar, caso fossem convidados. Ao finalizarmos, a ideia deixada é que precisaríamos de mais tempo para conquistar a confiança e também tranquilizar os professores quanto às possíveis exposições ou críticas ao seu trabalho. A verdade é que todos sabiam que as práticas ali desenvolvidas não estavam condizentes com o que se imaginava como prática pedagógica inclusiva e lúdica, ao mesmo tempo em que a própria estrutura do segmento não favorece uma ação docente pautada na ludicidade e que visa a inclusão. Finalizamos o encontro celebrando a pesquisa, mas entendendo que o trabalho de conquista continuaria.

5.3.1 A formação do grupo para as entrevistas

Desde o contato inicial, a primeira palestra, até o momento das entrevistas quase dois anos se passaram. Mesmo que não tenhamos estado durante todo esse período regularmente na escola, o tempo contou a favor e observamos a diminuição da cautela inicial, demonstrada pelos professores em relação à pesquisa. Mesmo assim, é preciso reconhecer que contamos com uma forte aliada para a formação do grupo de professores que seriam entrevistados: a gestora.

Ela nos auxiliou tanto para escolher os participantes quanto para convidá-los para a entrevista. Queríamos um grupo diversificado em relação à experiência diante da inclusão e ludicidade, como também em relação à área de atuação. A ideia era entrevistar dez professores que ministrassem diferentes disciplinas. A gestora indicava o professor que entendia satisfazer o critério e o convite foi feito. Todos os professores aceitaram o chamado, sem nenhum tipo de resistência, e assim formamos o grupo que estaria contribuindo com sua história formativa e experiência de vida e profissional.

5.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Chegamos no momento mais desafiador da pesquisa, aquele que expressa as compreensões possíveis após nos debruçarmos, cuidadosamente, sobre os dados levantados nas entrevistas realizadas com os professores. Lüdke e André (2008, p. 49) entendem a análise como a fase mais formal da pesquisa onde é necessário que o pesquisador “vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto”. No entanto, é importante esclarecer que o pretendido, aqui, foi explorar as várias opiniões sobre o tema que buscamos investigar, conforme orienta Gomes (2009).

Mantivemo-nos fiéis às falas aqui transcritas, e muitas vezes elas dizem por si, sem haver a necessidade de maiores comentários. Em todo o corpo desse tópico, buscamos os sentidos do dito pelos professores, tentando chegar à compreensão ou explicação, considerando o contexto em que os docentes estão inseridos, o que possibilitou ir além do que foi aqui descrito, ampliando, desse modo, as nossas análises.

Resgatemos, agora, o problema que norteou esta investigação e a partir dele seguiremos com a nossa análise: como os professores licenciados, que atuam no ensino fundamental II, em uma escola pública, localizada no subúrbio de Salvador, percebem suas práticas de inclusão e de ludicidade?

Analisar as respostas dos professores exigiu exercício e comprometimento ético com a pesquisa e também com o profissional. Até alcançarmos esse momento de registro do relatório, algumas etapas foram vivenciadas e instrumentos criados até identificarmos as categorias de análises. Em um primeiro momento, transcrevemos todas as falas dos professores, sem cortes, em um instrumento que chamamos de quadro de entrevistas, cujo modelo consta do apêndice B. A partir da análise preliminar realizada e registrada, também, no quadro de entrevistas, identificamos os eixos estruturais: aquilo que se aproximava entre as respostas dadas, e sinalizamos estas respostas, marcando-as com cores para diferenciar um eixo de outro. Em seguida construímos um novo instrumento nomeado de quadro síntese (APÊNDICE C), no qual agrupamos as falas, de modo mais objetivo, de acordo com a relação estabelecida entre elas e os eixos.

Após a produção do quadro síntese, partimos para o refinamento e uma segunda análise destas respostas. Esta etapa prévia - de tratamento dos dados - trouxe à tona as categorias que foram sendo descortinadas e as registramos em mais um instrumento, denominado de quadro das categorias (APÊNDICE D), criado somente para isso. Partimos, então, desse quadro para ampliarmos as análises e demarcarmos as falas que seriam convertidas, então, em categorias analíticas utilizadas no relatório. Nesse momento, trechos das falas foram sinalizados por cores diferentes, criando legendas para melhor identificar o assunto a que se referia, conforme mostra o quadro de categorias. Assim como foi possível organizar as falas relacionadas às categorias identificadas.

Decerto, todo esse trabalho preliminar favoreceu a produção desta etapa do relatório, mas, quando chegamos no momento da análise foi necessário trazer outros elementos que pudessem agregar o pensamento do professor, especialmente em consideração ao contexto em que foi desenvolvida e construída a sua prática, e que nas etapas anteriores não ficaram claros. Assim como nos reportamos, algumas vezes ao quadro de entrevistas, o qual trazia as falas completas, isso para verificar se, no momento da síntese, o trecho selecionado estava fiel ao que o professor havia dito. A intenção era complementar e tornar as nossas compreensões mais claras possíveis.

Portanto, esta análise foi construída a partir das entrevistas realizadas com os professores que atuam do 6º ao 9º ano na escola pública Caminhos do Saber, cujo tratamento das mesmas fez emergir, em sintonia com os objetivos da pesquisa, e o problema, os três eixos estruturais. No primeiro eixo, foram agrupadas as questões da entrevista que convergiam com os objetivos 2) evidenciar as compreensões dos professores sobre os conceitos de educação inclusiva e de ludicidade; e 3) reconhecer as concepções de deficiência que os professores possuem; desse modo, as concepções dos professores acerca da ludicidade e inclusão, foram transformadas na categoria 1: **concepções de ludicidade e de educação inclusiva.**

O segundo eixo, relaciona-se com o objetivo 4) identificar as principais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores com vistas a promoverem a inclusão e gerar ludicidade; então, agrupou-se as falas que reúnem convicções acerca dos dispositivos lançados pelos professores, a fim de criarem situações

lúdicas e de promoção da inclusão, constituindo a categoria 2: **dispositivos para incluir e gerar ludicidade.**

O terceiro eixo, relaciona-se ao objetivo 5) destacar as principais barreiras vivenciadas e/ou criadas que interferem no processo de inclusão e na ludicidade; e agrupou-se as falas relacionadas às **dificuldades enfrentadas diante da inclusão e ludicidade**, o que gerou a categoria 3.

5.4.1 Categoria 1: concepções de ludicidade e de educação inclusiva

Não houve dificuldade para destacar as compreensões trazidas pelos professores sobre os conceitos de ludicidade e de educação inclusiva.

Logo, inicialmente, podemos dizer que os professores entrevistados possuem pouca familiaridade com ambos os conceitos e que, ao longo da carreira esse conhecimento não foi construído, apesar da necessidade que se apresenta: todos estão ou estiveram, em algum momento, ou ainda poderão estar expostos à ambientes inclusivos. Isto fortalecido pela diretriz educacional brasileira que segue na direção de oferecer educação a todos os brasileiros sem distinção. (BRASIL, 1988)

Em relação à ludicidade, observou-se que três professores desconhecem o significado do termo, uma professora disse desconhecer a palavra ludicidade. Os demais estabeleceram relações diretas com aspectos que compõem o universo lúdico na medida em que relacionaram a ludicidade com possibilidades de sentir prazer ao aprender, relacionando, também, com jogos, brincadeiras, recreação ou com atividades que utilizam recursos concretos sejam eles produzidos pelos próprios estudantes ou confeccionado pelo professor.

[LUDICIDADE É] Ter prazer em no aprender. Aprender brincando. Aprender de uma maneira descontraída[...] a minha compreensão é essa que seria através da brincadeira [...] através da descontração [...] sem a rigidez, sem aquela preocupação. [...] então [...] essa ludicidade ela é fundamental sim na educação. Na educação, porque através da brincadeira se educa. Se educa através da brincadeira. (FLOR DE LIS)

Um facilitador do aprendizado de determinados conteúdos, né, e de causar mais interesse. No.... difícil aqui, por isso que tô falando pra você[...]A ludicidade? Trabalhar o lúdico dentro do seu conteúdo, colocar o lúdico dentro do seu conteúdo, ele causa mais... interesse, do aluno, né? Ele fica mais... como é que se diz... facilita! [...]Ele é estimulador. [...]é o lúdico, é o brincar. É aprender brincando. (JO)

A ludicidade vai buscar de várias formas, na minha área, desde o movimento corporal, desde as brincadeiras, dos jogos, todo o tipo de aparato, de possibilidades, que vá levar ao conhecimento que se busca, não ficar preso a determinado conceito, né, e sim buscar várias formas de se trabalhar. Nem que seja através do corpo, ou do jogo, ou qualquer outro instrumento que venha a levar ao conhecimento final. (PLUTÃO)

Incorporar na sua prática de ensino atividades que... venha... facilitar no aprendizado do aluno. [...] atividade relacionada com o prazer, com os jogos, que todo indivíduo gosta. Possibilidade do atrativo[...] o aluno se sentir atraído pela aquela atividade que normalmente ele não encontra na sala de aula todos os dias, e que a gente consiga... é... vencer o bloqueio que ele tenha da matéria, o bloqueio daquele conteúdo, de uma forma descontraída, e de uma forma mais leve vamos dizer assim. (JN)

As falas revelam, mesmo não possuindo o conceito definido, uma aproximação ao que se discute no campo da ludicidade, no seio do GEPEL (ALBUQUERQUE 2007; D'ÁVILA 2006, 2014; D'ÁVILA; LEAL 2012, 2013; LEAL, 2012; LUCKESI 1999, 2000, 2002, 2004, 2005, 2014; PEREIRA, 2010; POPOFF, 2017; SOBRAL 2012), em relação a estados de prazer e favorecer a aprendizagem. Assim como relacionaram ludicidade ao brincar, a brincadeira, a jogos aspectos que Lopes (2004, 2014) considera como manifestações da ludicidade. Os professores também expuseram a necessidade de oferecer aos estudantes mediação utilizando elementos que extrapolem a voz, caracterizando a aula expositiva, e que no contexto lúdico envolve brincadeiras, jogos, brinquedos, entre outros meios e artefatos.

Outro aspecto relevante em relação à ludicidade é a compreensão de alguns professores de que há momento para o lúdico, pois ele se contrapõe ao sério, ao estudo dos conteúdos, à leitura e demais atividades tipicamente escolarizadas. O lúdico é como se fosse um subterfúgio utilizado pelo professor para trazer relaxamento, e abrir portas para possíveis extrapolações dos estudantes. Além de constatarem que o lúdico é componente mais próximo da Educação Infantil e vai se afastando do ambiente escolar na medida em que os estudantes mudam de segmentos.

O lúdico é você ir além do dia a dia, da rotina, é, sair do livro didático, melhorar sua aula, pra possibilitar que esse aluno aprenda mais e melhor. Não sei [...] a gente pensa em brincadeira. A gente pensa... algo que não seja formal, que não seja rígido, aquela coisa trancada dentro daquela linha, daquela faixa estreita que o ensino coloca. E quando a gente pensa em lúdico a gente pensa muito também em educação infantil. Em fundamental 1. A gente coloca muito lá. E esquece um pouco lá no fundamental 2. No ensino médio, então... acredito que em faculdade nem se fala. Eu acho. Dentro dessa compreensão de ludicidade. (MARA)

É você falar de um assunto sério, de um assunto engessado utilizando outros conceitos, outras informações[...] é uma forma prática de além da ludicidade, fazer com que eles abstraíam, né? Geografia a gente tem que abstrair muito, sair daqui e partir pra um lugar que é maior e depois voltar de novo. [...] É.... uma dificuldade que eu enfrento com isso, é depois que eu parto pra tanta ludicidade, pra tanta coisa concreta, tanta coisa prática, eles voltarem. Ah professora, a gente não vai levantar hoje não? Não vai fazer nada hoje não? Então, assim eles gostam bastante, então é dosar né? Você tem que dizer hoje não, hoje é teoria, a gente tem que ler também, né? A teoria, e a prática é a ludicidade. Eles dizem: há eu gosto mais do lúdico, eu gosto mais quando a senhora brinca. Então se essa brincadeira é como eles aprendem, então eu brinco mesmo. Eu quero mais é brincar, e brincar. (NINA)

As falas em destaque das professoras, além de demonstrarem suas compreensões a respeito do que seja ludicidade, expressam também um pesar por não conseguirem, neste segmento, estabelecer uma rotina mais constante de atividades que consideram agradáveis e divertidas. Acreditam que o cotidiano do segmento impede tal prática, algo que está posto por D'Ávila (2006) ao dizer que quanto mais avançado o segmento de ensino, menos lúdico ele é. No entanto, percebe-se satisfação ao falarem sobre quando desenvolvem atividades consideradas lúdicas, demonstrando que esta sensação envolve não somente o estudante, mas sobretudo o professor, relacionando a ludicidade com algo que pode ser sentido.

Lopes (2014, p. 26) apresenta a ludicidade “enquanto fenômeno da condição de ser do Humano”, é, portanto, um estado e uma qualidade inerentes à condição humana, logo, faz parte da nossa natureza e por isso, “está presente em cada pessoa e em cada cultura”, em todas as etapas da vida, não somente na infância. Isto nos leva a pensar que a ludicidade não é algo que se apresenta fora do sujeito, o caminho é traçado e sentido de dentro para fora, concretizado, na visão de Lopes (2014, p. 27), por meio das diferentes manifestações que insere os jogos, as brincadeiras, o recrear como “mediadores da formação da aprendizagem e do ensino.”

A ludicidade apresentada por Luckesi (1998, 2002, 2003, 2004, 2014) guarda proximidade com o conceito de Lopes (2004, 2014), na medida em que o referido autor a reconhece também como um fenômeno, do mesmo modo, inerente ao humano e definido enquanto uma experiência interna, gerando um estado de plenitude e inteireza nos sujeitos que experivenciam determinada atividade ou situação. O estado de ludicidade é gerado no momento em que “o sujeito se entrega [a atividade] por inteiro e, então, se sente livre, alegre e feliz, expandido, com ego

ampliado, com possibilidades de acolher tudo e a todos.” (LUCKESI 2004, p. 4) Neste aspecto, o autor considera como atividades lúdicas toda e qualquer possibilidade, situação, vivência, atividade, que levem o sujeito a essas experiências plenas, e isso vai além das manifestações da ludicidade como jogos, brincadeira, brinquedos, construção de artefatos trazidas por Lopes (2014). Nessa perspectiva, uma aula expositiva, a apresentação de seminário, um filme, a leitura de um livro ou poema podem gerar ludicidade desde que levem os sujeitos envolvidos para esse estado de inteireza durante o desenvolvimento da mesma.

Decerto, nenhum professor demonstrou entender a ludicidade pela perspectiva de Luckesi, mesmo a reconhecendo como eventos que elevam as sensações que comumente costumam sentir na escola, nomeando esses momentos como prazerosos, não engessados, livres e realizadores. Detectar esse distanciamento não significa dizer que a compreensão dos professores está errada, mas reafirma o que o próprio Luckesi (2004) reconhece: esta perspectiva de ludicidade requer maior aprofundamento, uma vez que sua investida no campo acadêmico é recente. Não conhecer o conceito também não impediu professores e estudantes de viverem momentos de ludicidade diante de algumas atividades descritas por alguns dos entrevistados. Podemos inferir que por ser uma condição inerente ao sujeito a ludicidade esteve presente, mesmo que intuitivamente, nas ações dos docentes.

Em relação à educação inclusiva, os professores estabeleceram uma relação direta com o processo de escolarização do estudante com deficiência, mas, a grande maioria restringiu o conceito ao acesso desse público à escola regular.

Eu entendo educação inclusiva a oportunidade, né, de que todos aqueles que possuem determinada deficiência. Eu não sei nem se o termo é esse até porque eu não gosto muito, mas os ditos ‘não iguais’[a professora fez o sinal de aspas quando usou essa expressão] tenham esse acesso à educação, já que é direito de todos. Então a inclusão deve possibilitar isso, o acesso às informações e à educação na escola formal que é direito estabelecido por lei, né? (MARA)

Educação, pra mim, é um processo. E, falando em processo, eu entendo como a possibilidade que se tem de aprendizado, né, de conhecimento, de transmitir o conhecimento e também de aprender, em sala de aula, ou em qualquer outro espaço, junto com alguns, tanto os alunos que tem dificuldade, né, que tem a necessidade especial ou algum tipo de deficiência, quanto para o que não tem, por que eu acredito que se nós não conseguirmos entrar no mundo de uma pessoa que seja cega, a gente não consegue, nem inclui-lo na sala, nem incluir na vida dele, no mundo dele. Então eu acho que é um processo. Esse processo. (BRENA)

É um assunto difícilimo [...] Para mim, uma educação inclusiva seria realmente uma educação que desse condições ao aluno, que tem certas limitações, a ter acesso a

uma educação que facilitasse a sua vida. No dia a dia. No dia a dia. Mas ... A gente sabe que não é bem assim. (FLOR DE LIS)

Oh eu entendo o seguinte...que é natural. Que pode ocorrer, porque ele [o estudante com deficiência] tem que estar em sociedade, eles têm que tá convivendo com pessoas de todo tipo (gaguejou), a normal e aqueles que têm os seus problemas. (HORT)

Então eu acho que educação inclusiva é aquela que você traz pra dentro do espaço da sala de aula, traz para discussões pessoas com os mais variados tipos de problemas ou limitações físicas, psicológicas, neurológicas, então eu acho por aí. (NINA)

Decerto que conhecer os conceitos não garante a prática pedagógica inclusiva e lúdica. Não interfere, necessariamente, na produção de um ambiente inclusivo, pautado no respeito e sensível às singularidades. No entanto, a compreensão sobre a inclusão do estudante com deficiência exposta por grande parte dos professores entrevistados desperta preocupação, sim. Pois, a mesma está atrelada à concepção de deficiência enquanto impedimento do sujeito.

Percebe-se que a deficiência é vista, ainda, como um problema e uma limitação do sujeito, e isso exige, segundo os entrevistados, um ambiente diferenciado tanto em termos físicos quanto pedagógicos e formativo. Requer um profissional capacitado, com formação específica para lidar com a deficiência, e não com o estudante. Nessa perspectiva, o sujeito é reduzido à sua condição física, sensorial ou intelectual ou seja, a deficiência define o sujeito e não o contrário. Esta perspectiva de deficiência chega à educação especialmente pela via da medicina, que compreende a diferença humana demarcada por lesões como defeituosa, posta como uma patologia, baseada em déficit e anormal. (PICCOLO, 2015; FRANÇA, 2013; VALLE; CONNOR, 2014)

Esta concepção de deficiência ressoa no ambiente escolar, influenciando práticas pedagógicas pautadas em uma cultura de assistencialismo porque o modo como o professor compreende a deficiência define como os referidos estudantes serão educados, refletindo nos seus resultados finais quanto às aprendizagens e ao desenvolvimento. (BEYER; 2006; VALLE; CONNOR, 2014) Assim, se a concepção é de impedimento, de limitação, o estudante que é o diferente, ele que requer atenção, recursos e profissional especializado.

A experiência relatada pelos profissionais e as observações apontam que o estudante com deficiência ainda tem seu potencial visto com desconfiança e

incredulidade e a educação ofertada precisa “restaurar a normalidade ou, pelo menos, chegar o mais próximo possível dela.” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 13)

Educação inclusiva é oportunizar um indivíduo que tem suas limitações naturais, devido a necessidade especial, e tentar fazer o máximo que... que iguale ele a a... a concorrer com os outros que não têm, que não tem necessidade especial. (JN)

Ah, gente, o que eu penso é que ela está relegada. É difícil você ter uma educação inclusiva, desde quando você não tem esses alicerces, essas ferramentas para você lidar, né, eu acho que começa... é como se fosse assim jogado. Aquele indivíduo. Aquele ser humano. E daí, vai se fazer o que? Depois que ele está sendo inserido que vai ser? Não, eu acho que precisaria ter esse domínio, né, essa capacitação, né, essas estratégias, é justamente isso, né, esses objetos pra serem trabalhados, dentro dessa inclusão, né, pra daí você ter. Mas ele é jogado, e de repente, a gente como professor que percebe, e a gente se sente perdido. Se sente perdido de não ter essa capacitação, de não ter esse apoio didático, de estar num ambiente também quantitativo muito grande. Então eu acho que incluir por só dizer que ele está ali presente, eu acho que isso nada se faz como acréscimo, né? Eu acho que precisa mesmo ter ação, ter coisa concreta. (PERSEVERANÇA)

Dar oportunidade de de da da pessoa que tem necessidade especial está ali no convívio está sendo tratado de igual embora tenha as limitações e tem que guardar e respeitar [...] Não tem porque não existir a educação inclusiva. Eu só acredito que as escolas, as secretarias de educação ou. O sistema de ensino municipal, estadual, federal têm que... Dar condição né? (GABRIEL)

Possibilitar, como o próprio nome já carrega esse... significado, participar... favorecer... fazer tudo pra que favoreça a inserção de todos [...] às vezes são julgados mesmo sem ter nenhum tipo de a excluídos, discriminados. Então, [a educação inclusiva é] fazer com que todos tenham o seu valor a florado, reconhecido, já seria uma boa definição. Fazer com que todos possam ser vistos no mesmo nível, com as mesmas competências estimuladas... seria o suficiente. (PLUTÃO)

Obviamente a inclusão escolar do estudante com deficiência requer uma nova compreensão dos processos educacionais, e conseqüentemente uma formação diferente da que temos até então. Afinal, o protagonista da educação mudou, pois ele agora agrega a diversidade humana, rompendo com estigmas, tradicionalmente, construídos pela perspectiva de desenvolvimento típico e atípico. A deficiência compreendida pelo modelo social, rompe com essa ideia e insere as diferenças no campo da diversidade própria dos humanos (PICCOLO, 2015; FRANÇA, 2013; VALLE; CONOR, 2014), responsabilizando o social para se ajustar a essas demandas. Quando isso não acontece, a deficiência é produzida. Portanto, essa mudança de percepção em relação ao sujeito e a deficiência, impõe mudanças, e tudo o que circula em torno dos processos de ensino e de aprendizagem também devem se transformar nessa direção. No entanto, tais mudanças são necessárias

não somente para atender ao estudante com deficiência, mas principalmente por entendermos que esse sistema educacional é falido e perverso para todos os estudantes porque não agrega a diversidade humana, embora propague isso nos textos legais.

Desconhecer o estudante impossibilita fazer escolhas adequadas, aliado à falta de estrutura da escola afetam, consideravelmente, a prática pedagógica dos professores, levando-os a se sentirem desamparados e sem lastro para criarem dispositivos de ensino eficientes, conforme descrito no tópico seguinte.

Transformar essa concepção depende de estudo. Há um grande acervo de pesquisas no campo da inclusão e também sobre ludicidade, conforme já sinalizado. Por sua vez, o modelo social da deficiência está cada vez mais disseminado, alcançando, inclusive, a medicina que o tomou como parâmetro para a produção da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), aprovada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2001, conforme já sinalizado no capítulo Educação Inclusiva. O objetivo principal da CIF é a utilização de uma linguagem comum para a descrição de problemas ou intervenções em saúde.

A CIF oferece um padrão de classificação que leva em consideração a presença e a gravidade de um problema de saúde, seja na vertente individual ou social. Esse tipo de classificação permite a padronização da linguagem acerca da funcionalidade e, conseqüentemente, da construção progressiva de escalas que clarifiquem o fenômeno saúde-doença-funcionalidade-cuidado. Demonstra, assim, a mudança de uma abordagem baseada nas doenças para uma abordagem que prioriza a funcionalidade como um componente da saúde, além de considerar o ambiente como facilitador ou como barreira para o desempenho de ações e tarefas, pois a funcionalidade tornou-se o ponto central para avaliação e determinação de condutas. (RUARO, 2012, p. 455)

Frente a isso, programas de formações de professores precisam atualizar seus currículos de modo a introduzir as perspectivas mais recentes e que tratam de concepções de deficiência, utilizando o acervo de pesquisa já disponível. As formações em serviço tornam-se, no contexto brasileiro, extremamente necessárias uma vez que as falhas curriculares nos cursos de graduação são explícitas, conforme mostramos na introdução desta tese. É urgente que o poder público, gestores e profissionais invistam em formação continuada envolvendo a temática da educação inclusiva, pois tais concepções e conceitos equivocados interferem

diretamente na ação docente com esses estudantes, gerando sérias barreiras para a sua aprendizagem e, conseqüentemente, para a progressão da escolaridade dos mesmos.

Diferentemente da ludicidade, que é uma condição natural do ser humano, presente desde o nascimento – que pode e deve ser aprimorada pelo estudo e a vivência – a cultura da inclusão é algo que depende da construção social, tornando-se relevante o nível de conhecimento que se tenha sobre o sujeito, e nesse caso a concepção de deficiência pode ser transformada por meio da teoria. Investir nisto é fundamental para aprimorar as escolhas pedagógicas que os professores fazem diante dos seus estudantes com deficiência e está diretamente relacionado com os dispositivos criados pelos professores para incluir e gerar ludicidade, expostos na próxima sessão.

5.4.2 Categoria 2: dispositivos para incluir e gerar ludicidade

A segunda categoria de análise traz os principais dispositivos utilizados pelos professores para incluir e gerar ludicidade. De acordo com o exposto, estes se apoiam, quase que exclusivamente, na ação pessoal e direta do professor, inserindo o grupo de estudantes, em alguns momentos. De certo modo, os docentes demonstraram, mesmo que de modo indireto, uma crença que buscar o apoio do grupo poderia prejudicar o andamento das atividades e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes que não tenham deficiência. Essa preocupação estabelece uma separação de espaço, mesmo que imaginário, onde de um lado estão os estudantes com deficiência que precisam receber educação especializada e os outros, que devem ter acesso aos conteúdos formais. Essa representação simbólica de separação entre os estudantes, inseridos numa mesma sala, é a marca de uma cultura segregacionista que teima em perdurar, alimentada, ainda, de modo considerável, pela falta de investimento em formação para os professores – seja por parte do estado, da escola ou deles próprios.

Apesar de terem expressado se sentirem incomodados com o fato do não avanço da aprendizagem do estudante com deficiência, a grande maioria dos entrevistados não mudou sua rotina e nem produziu ou foi em busca de recursos para diversificar sua prática. Por sua vez, neste aspecto, a escola também não apresenta uma rotina de troca entre os professores, e a formação continuada é

inexistente. A coordenadora assumiu muito recentemente, e ainda está se familiarizando com as demandas institucionais; mas, tem acompanhado os planejamentos, só que estes momentos ainda não são utilizados para estudo ou discussão de casos e, conseqüentemente, promover trocas entre os professores. Quando a escola, na figura da gestão e/ou coordenação, não assume a liderança para implementar a formação continuada, os professores acabam se acomodando na sua rotina, priorizando aquilo em que são mais cobrados. Complementando, ainda, a escola também não possui sala de recursos multifuncionais e o espaço é bastante desaparelhado em relação à recursos de tecnologia assistiva e metodologias diversificadas para atuar em contextos inclusivos, conforme já sinalizado. Diante disso, os professores contam:

[...] olha, com Silvio, eu priorizava as respostas para ele. [...] priorizava as respostas, por exemplo, [...] se eu fazia a leitura de um texto, eu não permitia que os alunos lessem, em especial nessa sala, porque eu sempre disse que tem que ter um tom de voz para que Silvio compreenda.[...] ai eu me colocava como leitora. [...] As perguntas, como eu disse, as respostas, aliás, eu priorizava que ele falasse antes de todo mundo, e sempre que todo mundo falava eu perguntava “você entendeu? Você compreendeu? [...] (BRENA)

[...] porque eu tô sempre, né, procurando trazer ele mais pra perto de mim, tá entendendo? Dar mais atenção, [...] eu faço com que ele se sinta bem, não se sinta né, afastado. E isso é o que todo mundo tem que fazer e eu sinto isso quando ele sente o carinho (gaguejos) já que a professora Hortência chegou.[...] No início eu fui buscar isso com outras colegas, tá entendendo? [...] logo no início a gente fez uma sala aonde eles pudessem conhecer os sons: esse som é de que Silvio? Isso aqui é de que? O que é isso aqui?[...] a gente providenciou um pandeiro, um chocalho, tá entendendo? É... uma flauta porque aqui aonde a gente trabalha tem facilidade [...], tá entendendo? Outro trabalho também que eu fiz foi com textura,[...] eu preparei assim: eu coloquei vários tipo, vários é.... volumes de textura [...] identificar cor,[...] então verde, coloquei arroz [...] marrom coloquei feijão. Ai o que foi mais que a gente trouxe, areia e foi fazendo, ai ele foi. Depois coloquei [...] cada pontinha do arroz em cima de onde era a cor, ele ia pintar, ele pegava com um alfinete e batia assim, isso é arroz né? aí sabia; ia buscar a cor e fez direitinho, tá entendendo? [...] Eles [...] colocaram dentro da bola [um sininho] [...] mesmo pequenininha, abriram e ai fizeram o gol para ele chutar e ele saber reconhecer aonde estava o som da bola. (HORT)

[...] fazer com que a sala que ele [...] está incluso percebe a necessidade dele, fazendo com que os meninos percam um pouquinho [...] a visão e passem o dia como ele passa [...] para perceber que a gente precisa ter um cuidado maior [...] se transporte, e vai mudar o indivíduo, ele vai se sentir mais, a auto estima dele vai melhorar. (JN)

[...] Eu sou... [...] com Silvio é muito verbal, muita voz[...].Muito de chegar, de estar junto... de estar eu e ele, [...] me falta, às vezes, essa capacidade. Então, a minha hoje...que eu vejo que eu utilizo muito com Silvio, é o estar perto de Silvio, tá em um momento da atividade, eu chegar junto dele [...] então é mais o verbal, mais a fala, com Silvio, é mais o verbal. (NINA)

Ao analisarmos as falas, em destaque, identificamos que os principais dispositivos de inclusão, criados pelos professores, são: conversar com o estudante com deficiência, perguntar se ele está entendendo, ser carinhoso com o estudante, pedir que o colega o auxilie, incentivar a participação por meio da fala oral, para quem a tem, ou do toque. Relataram, ainda, como estratégia, a construção de materiais para que o estudante cego possa participar mais, auxiliando-o na execução de determinada atividade conforme trazido no relato sobre a aula de artes e educação física.

Observou-se, ainda, mais raramente, que houve incentivo da autonomia do estudante com deficiência, como também fizeram com que os seus colegas experimentassem a deficiência, realizando atividade de vendar os olhos, por exemplo.

Também eu [...] coloquei a fita escura em todos os colegas pra que eles pudessem ver a situação e valorizar e respeitar o colega, então trouxe umas fitas preta, amarrei em todos os colegas e por onde ele passou identificando tudo, tá entendendo? (HORT)

Silvio sentava a frente, eu não permitia que o aluno, que o colega fosse a bengala de Silvio, porque durante todos esses anos que eu vi Silvio aqui, os dois anos anteriores, eu via sempre um rapaz, que era colega dele de sala, com muita boa vontade, o tempo todo com dele. Eu não permiti que Fernando ficasse esse ano [...] (BRENA)

Tivemos a oportunidade de acompanhar um desses momentos, o qual a professora Jo vendou os estudantes e esses precisaram circular pela escola usando a bengala de Silvio. A vivência foi realizada em meio a bastante agitação e alegria, pois todos os colegas queriam passar pela experiência e Silvio ficou, nesse dia, todo sorrisos por ser o centro das atenções. Pareceu-nos bem entrosado com os colegas que demonstraram uma relação amistosa entre eles. Observamos que os estudantes, de algum modo, foram tocados pela situação e comentários como: “eu não imaginava o desafio” ou “cara, eu senti medo de andar pela escola” nos levam a inferir o quão pode favorecer a mudança de perspectiva, os estudantes terem a oportunidade de fazerem esse deslocamento até o lugar do outro. Embora Valle e Connor (2014) rejeitem este tipo de ação, consideramos que a experiência pode ser válida, desde que bem contextualizada e auxiliie a extrapolar a discussão sobre o impedimento. Esta é a natureza da preocupação dos autores, pois acreditam que esse tipo de atividade só reforça a ideia assistencialista. Entendemos que toda e

qualquer ação docente pode ser produtiva ou não, a depender da mediação, mas sobretudo, das concepções que os professores trazem. A nosso ver, o risco está aí. Se o professor encara a deficiência como impedimento poderá reforçar esse aspecto.

No caso observado, e pelos relatos em destaque nos trechos, fica clara a dificuldade das professoras sobre a abordagem, pois, mesmo com diferenças entre elas, ainda repousa insegurança sem saberem, ao certo, se estão mesmo no caminho certo. A ação docente em busca da inclusão acaba dependendo da intuição e envolvimento do professor.

Foi intrigante perceber o movimento individual de cada professor diante da inclusão escolar. Alguns se motivam pelo desafio, outros se abatem ao ponto de sonharem com uma solução quase mágica: a chegada de um profissional que resolverá a situação, os equipamentos que farão o estudante aprender, a solução chegando de fora. No entanto, os professores que mais se vincularam com a proposta conseguiram, de certo modo, motivar-se com o desafio intelectual e emocional e foram em busca de alternativas, especialmente as que envolvem formação complementar, realizando cursos na área, transformando-se em multiplicadores dentro do próprio ambiente escolar. E esta atitude acabou fazendo desses professores referências, tornando-se conselheiros e orientadores de práticas de colegas.

[...] Mas aí eu tive que procurar... Eu tomei um curso, porque eu também não entendia [...] curso no Instituto de cegos. Eu tive que entender e me instruir desse curso. E eu sou muito grato por esse curso que me mostrou uma outra realidade dessas pessoas. (Mônica: o curso abordava o que JN?) a necessidade deles, o processo de aprendizado deles, a história deles, e quando você conhece a história, você vê que [...] ele não pode ser tratado como [...] mais um aluno da rede. Ele tem que ter um específico [...] ele tem que ter um trato especial, é direcionado às necessidades deles [...] e também não sentir pena deles [...] Eu procurei já tratar de uma forma melhor, de uma forma mais próximo dele, prestigiando ele, encorajando ele [...] E orientar os outros colegas [...] como tratar ele na sala de aula, tentar ajudar ele de alguma forma, e não isolar ele. (JN)

Mas com Silvio, eu me identifiquei muito com ele. Ano passado tive um laço muito forte com ele, com a vó dele. A vó dele está sempre me procurando, esse ano já me procurou, perguntar como ele está. Eu falei que não tive contato ainda com todos os professores, ***alguns professores tão me procurando. A professora de artes já me procurou, a de geografia já me procurou para perguntar como é que vai trabalhar com Silvio. Porque meu papel foi esse. Eu não fiz um curso só para dizer que fiz. Eu não me ausentei da escola uma sexta no mês pra fazer de conta. Tem que ter***

o resultado. E ano passado tivemos um resultado. Uma melhora de Silvio assim, muito gratificante. [...] (JO) [grifo nosso]

A formação citada nos depoimentos dos professores, transcritos anteriormente, produziu, em ambos, maior segurança quanto às possibilidades pedagógicas. Os dois demonstram maior compreensão sobre o estudante, o que reverberou na prática, na medida em que desenvolveram estratégias e criaram dispositivos de inclusão, como também prestaram orientação à família, além dos colegas de trabalho. O grifo se deve ao destaque, em relação à relevância, que a referida professora atribuiu à formação recebida. De fato, houve um compromisso estabelecido entre ela, a formação, a escola e o fazer docente que não se restringe a aula e transmissão de conteúdos da disciplina. Isto também pode ser observado nos depoimentos a seguir:

E a parte da matemática? [...]Na prática do ensino? [...] procurar, arranjar meios, que viessem [...] auxiliar no aprendizado dele [...] como? [...] pedir aos colegas para acompanhar [...] quando tivesse a oportunidade eu me dirigia a ele, ia lá na carteira dele, [...] as provas, eu falava com ele, aí teria um tratamento melhor do que antigamente. [...] Também é com material concreto, com a prática da tesoura, do papel. As relações que a gente pode criar [...] E procurar também... objetos [...] com a professora Jo, a gente estava tentando dar um gravador a ele ou seja procurar sempre dispositivos que venha auxiliar ele na sala de aula. E procurando também trabalhar muito a cabeça dele para ele frequentar esse instituto que ele em vez de ir três dias ele só ia dois devido à família. (JN)

Ele não precisa levar a máquina pra sala. Ele pode desenvolver a atividade mesmo oral. Ela [a professora] pode fazer os questionamentos, pegar as atividades pra ele levar pro instituto, ou então me entregar que eu boto pro braile, passo pra ele fazer. Eu tenho que ter essa disponibilidade. Até gostaria de ter momentos livres pra fazer esse trabalho com ele. (JO)

A análise fez emergir uma questão interessante, a qual pode não se relacionar somente a esse grupo de professores. Diz respeito ao papel do professor frente à ludicidade e à educação inclusiva. Percebe-se que as falas, de um modo geral, quando se referem à ludicidade, consideram-na como algo que cabe ao professor realizar: são práticas possíveis, mesmo que não o tempo todo. As falas giram em torno de estratégias, de repertório, de criatividade que o professor possui e pode lançar mão em determinados momentos das aulas, não se reportando, pois às mudanças do ponto de vista paradigmático. No entanto, em relação à educação inclusiva, há dificuldade; e o suporte necessário vem de fora do professor. As falas giram em torno de uma instrumentalização que depende mais do apoio externo do que do movimento pessoal do professor diante dos seus estudantes com deficiência.

[LUDICIDADE] Hoje em dia, é... o aluno, ele muitas vezes, ele não gosta de estudar, ele não gosta de vir pra escola, ele não gosta da disciplina, ele não gosta do professor, ele não gosta do ambiente, ele não gosta. Então o que que eu tento fazer? Atrair esse aluno. E aí você vai e faz uma dinâmica diferente em sala de aula. Você dá um conteúdo e aí faz a “brincadeira” daquele conteúdo pra que o menino possa entender melhor, ou ele possa gostar mais daquele assunto. [...] Ainda hoje de manhã eu tava comentando com uma colega nessa turma de sétimo ano de ciência e tecnologia, tava dizendo a ela: tem que fazer alguma coisa. Por que é um assunto interessante, que é falando sobre tecnologia, sobre internet. Eu vou fazer uma gincana nessa turma desse assunto. [...] como é que você vai fazer isso? eu digo: não sei, eu vou sentar ainda pra [...] mas eu vou ter que fazer porque eu preciso dar algo de interessante pra esses meninos fazerem. Então eu tenho essa preocupação sim. Eu tenho até alguns livros lá em casa de dinâmica. Ai volta e meia eu trago um joguinho, uma brincadeira. Eu acho que passa por aí, Mônica. Sair da sala de aula é interessante. [...] por exemplo, se você coloca a [...] leitura de um livro, de um romance, eles vão fazer a ficha de livro[...] tem algumas perguntas lá pra eles responderem, e eles vão montar uma encenação teatral do livro “Vidas Secas”, que é o livro agora da primeira unidade, Graciliano Ramos. Então isso é uma estratégia mais lúdica, porque, através do teatro [...] eles se organizam, eles fazem direitinho. Tem atividade, por exemplo, atividade de seminário, eu entendo como uma atividade mais lúdica, porque, um seminário ele pode abranger também atividades artísticas. [...] Cada série ficou pra fazer uma atividade relativa a salvador. A oitava série vai fazer, ficou com aquela parte de pontos turísticos, de religiosidade, de comidas típicas... isso pra mim é lúdico, porque ele vai aprender da cidade dele de uma outra forma, que não lendo em texto, que não no livro didático. Ele vai fazer apresentações, vai fazer exposições fotográficas... isso é o lúdico. (MARA)

[EDUCAÇÃO INCLUSIVA] Não tem porque, não existir a educação inclusiva. Eu só acredito que as escolas, as secretarias de educação ou. O sistema de ensino municipal estadual e federal têm que... Dar condição né? (GABRIEL)

[EDUCAÇÃO INCLUSIVA] que eu penso é que ela está relegada. É difícil você ter uma educação inclusiva, desde quando você não tem esses alicerces, essas ferramentas para você lidar, né?” (PERSEVERANÇA)

Falta de material pessoal, não só material físico, pessoas capacitadas, que estejam prontas; falta de autonomia da própria escola, em desenvolver um plano pra que isso possa acontecer. Falta de uma coordenação ativa que acredite e que faça os professores compreenderem que eles fazem parte desse processo. Falta de compromisso do próprio professor. Um conjunto de coisas que você vai fazendo, na verdade, o que você faz em sala é ínfimo. Mas é seguir. (BRENA)

De acordo com o exposto é nítido que os professores possuem dificuldades diferentes em relação à ludicidade e a inclusão, pois os posicionamentos revelaram que eles transitam com mais tranquilidade frente às manifestações lúdicas, buscando alternativas para realizarem as práticas que desejam. Mas, em relação à inclusão, demonstraram ter mais empecilhos para resolver as situações, pois as soluções, segundo a maioria, encontram-se fora das suas possibilidades. Assim está expresso na terceira categoria de análise que traz como objetivo revelar as principais dificuldades dos professores para incluir e gerar ludicidade.

5.4.3 Categoria 3: principais dificuldades enfrentadas diante da inclusão e da ludicidade

Em ambos os aspectos as principais dificuldades recaíram sobre: a) formação inicial, b) escassez de materiais pedagógicos e c) ausência de equipe especializada para dar o suporte necessário.

a) A Formação inicial sem abordagem sobre educação inclusiva:

Os professores queixaram-se de não terem tido, ao longo da graduação, disciplinas que abordassem a educação especial e inclusiva. Poucos fizeram alusão à formação continuada e apenas dois, dentre o contingente total da escola, participaram de cursos de formação na área, mesmo a escola liberando-os das aulas nos dias do curso.

[...] falta de estudos, estudos pra construir uma estratégia. (BRENA)

[...] preciso de mais conhecimento que eu tenho muito pouco, em educação inclusiva. (MARA)

[...] eu acho que precisaria ter esse domínio, né, essa capacitação, né, essas estratégias, é justamente isso, né, esses objetos pra serem trabalhados, dentro dessa inclusão, né, pra daí você ter, mas ele é jogado, e de repente, a gente como professor que percebe, e a gente se sente perdido. Se sente perdido de não ter essa capacitação [...] (PERSEVERANÇA)

Eu não tenho formação para poder promover uma atividade de localização espacial para um menino que é deficiente visual aí no concreto, no papel eu não tenho como fazer isso. [...] (NINA)

A formação é algo de extrema relevância no exercício de qualquer profissional. E, no caso do fazer docente, há uma especificidade a se considerar. Existe uma estrutura externa, sistêmica que, de certo modo, não favorece que o professor prossiga nos estudos, isso caracterizado pela carga horária de trabalho, pelos baixos ganhos, pelo volume de estresse, entre outros motivos. Mas, há também uma cultura estabelecida entre muitos docentes que esta formação tem que ser oferecida, tem que ser dada. Poucos foram os professores que buscaram formação por conta própria, e quando buscaram uma pós-graduação, por exemplo, não envolvia educação inclusiva. Isso nos faz inferir que o tema, apesar de ser uma exigência no contexto atual, não é algo que mobiliza os professores na direção de investir seu tempo e recursos em formação na área. Isto pode estar atrelado à pouca

cobrança que ainda se tem com relação ao aprendizado exigido para esse público. Se eles aprendem, ótimo, se não, o problema está na deficiência, no contexto, na falta de recursos, e não na ação do professor.

b) Escassez de materiais pedagógicos:

A falta de recursos e materiais pedagógicos apropriados para o desenvolvimento dos conteúdos é uma realidade em grande parte das escolas públicas. Na Caminhos do Saber foi um dos principais aspectos apontados pelos professores, os quais reconhecem que a sua prática e o ensino ficam limitados por essa circunstância. Os professores reclamam de não terem materiais apropriados para favorecer a acessibilidade de Silvio, como por exemplo um mapa sensorial ou bola com sino, máquina braile, etc.

a gente precisa de... uma luneta [...] a gente precisa de uma...de um leitor de braile essas coisas todas. E geralmente as escolas não têm (JN)

Estrutura também de materiais.[...] Pedagógicos disponíveis pra gente trabalhar... Então o que que se precisa? De materiais. Eu usei vários materiais no meu curso de braile. Materiais palpáveis, pra poder ensinar conteúdo do corpo humano. [...] A professora nos deu e pediu para a gente fazer só com materiais recicláveis [...] a gente não tem mapas em alto relevo, a gente não tem máquinas em braile uma vez que muitos também não foram alfabetizados em braile e a gente não tem é... (NINA)

A docência é uma prática profissional mediada, também, por materiais. No tópico sobre espaço físico isso foi discutido. Decerto, exigir que o professor lide com contextos inclusivos sem, por exemplo, recursos de tecnologia assistiva, é assumir um grande risco frente à aprendizagem do estudante, que requer estes recursos para gerar acessibilidade do mesmo ao conhecimento. Além de não ser justo com professores e estudantes. É querer que o professor faça “mágica”, no lugar de desenvolverem estratégias de ensino. Consideramos legítima a reivindicação docente quanto aos recursos pedagógicos, pois estes não somente enriquecem a prática como são coparticipantes das aprendizagens. No entanto, é preciso ressaltar que a tecnologia assistiva, por si só, não rompe barreiras. É preciso aliar o conhecimento do recurso, à sua utilização adequada e correta pelo sujeito, e disso depende tanto do conhecimento da tecnologia assistiva, quanto da pessoa com deficiência. (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012) Por exemplo, os recursos ópticos – lupa de apoio, manual, telulupa – precisam ser rigorosamente utilizados a partir da correta indicação do oftalmologista, pois são recursos individuais, direcionados para

determinada pessoa, com um padrão x de visão e de necessidade. Não podendo, portanto, o seu uso ser generalizado, mesmo que façam parte dos recursos das salas multifuncionais.

c) Profissional especializado:

Essa é uma grande demanda dos professores que desejam dividir a sua turma com outro profissional, de preferência com conhecimento no campo da educação especial.

E o apoio, né?[...] De um especialista[...]Hoje em sala de aula, não vamos fingir que não seria. Pra mim seria de grande importância eu estar ali trabalhando em sala de aula e ter uma pessoa especialista, ali, me acompanhando com essa aluna especial. Eu estaria ali compartilhando, mas... [...] Não, em sala mesmo. Em sala. Acompanhando ali, simultaneamente o professor... justamente por que a gente não tem só esse aluno. (JO)

A demanda por profissionais especializados requer atenção. Um dos princípios da educação inclusiva é a formação de uma equipe multidisciplinar, compreendendo que uma escola inclusiva não funciona somente com professores e pedagogos. Conforme apontado, o protagonista do processo de aprendizagem mudou, e com ele se modificam, também, os desafios frente ao ensino. Em relação a aprendizagem dos estudantes com deficiência há um diferencial que nem sempre é considerado na escola: o conteúdo. Considera-se conteúdo, apenas aqueles fatos e conceitos relacionados ao universo das diversas disciplinas ministradas. No entanto, para muitos desses estudantes comunicar-se, mover-se, alimentar-se, usar o banheiro, relacionar-se são conteúdos de suma relevância. Compreender esse universo não depende da pedagogia ou das áreas que formam os professores licenciados. Por isso, uma escola inclusiva deve ter uma equipe de profissionais diversos advindos tanto do campo pedagógico como também da saúde e psicologia.

Nisso há que chamar atenção para as demandas dos professores que desejam profissionais ali com eles, para ajudá-los a resolverem as situações e também auxiliá-los nos encaminhamentos e trato com os estudantes com deficiência. E isso é questionável, pois o professor sempre deverá ser ou se sentir responsável por seus estudantes, sejam eles quem forem. Esta equipe precisa estar a serviço dos processos de aprendizagem dos estudantes como um todo, e não somente os que envolvem estudantes específicos; estes profissionais não devem entrar na escola como apoio do professor, mas, sim como profissionais que devem somar à equipe

com vistas a auxiliarem nas demandas de todos, pois a diversidade está em cada um e não somente em determinado estudante. Concordamos que o ideal seria compartilhar a sala com outro profissional, sim. Mas, para desenvolverem o trabalho em parceria e decidirem as demandas, não para um se responsabilizar por determinados estudantes, enquanto o outro fica mais livre para cuidar do ensino do restante da turma.

Essa demanda repousa ainda na compreensão de que a deficiência precisa ser monitorada, ser compensada. Essa visão é cultural. Ainda há dificuldade de reconhecer o potencial do estudante com deficiência, pois muitas vezes o professor tem colocado a sua condição de ser e estar no mundo na frente do sujeito. Esse é um caminho a trilhar e cremos que somente pela experiência, aliada à formação poderemos construir novas e frutíferas possibilidades.

5.4.4 Discussão dos Resultados

Voltamos nossa atenção, agora, para os resultados destacados por nós, a partir das análises proferidas, considerando os dados amealhados do diário de campo e das entrevistas. Retomemos, mais uma vez, a nossa pergunta guia: como os professores licenciados, que atuam no ensino fundamental II, em uma escola pública, localizada no subúrbio de Salvador, percebem suas práticas de inclusão e de ludicidade?

Nossas análises mostraram que os professores entrevistados possuem consciência de que não promovem a inclusão no espaço escolar e atribuem essa situação ao contexto que os envolve, o qual gera barreiras tanto para eles quanto para os estudantes, centrando as principais reivindicações na necessidade de formação na área e na modificação da estrutura da escola. A ludicidade foi diretamente relacionada com jogos, brincadeiras, arte, enfim, atividades que, segundo eles, proporcionam diversão, prazer, descontração e que, por isso mesmo, são potentes para promover aprendizagens. Mas, também, faltam-lhes condições para realizarem atividades mais lúdicas. Embora, nesse caso, os professores se sintam mais seguros para encontrar as alternativas, uma vez que demonstraram mais tranquilidade para lidar com o universo da ludicidade, do que com o da educação inclusiva, como se um não estivesse diretamente atrelado ao outro;

embora tenham reconhecido que os jogos e as brincadeiras favorecem bastante a inclusão, eles entendem que não é todo o tempo possível fazer uso dessas práticas em suas aulas.

Em relação às atividades lúdicas, a dificuldade para se fazerem presentes no cotidiano repousa, prioritariamente, na dinâmica de horários das disciplinas, alegando não terem tempo para se dedicarem a essas atividades, uma vez que os conteúdos extensos e necessários à série ocupam quase a totalidade da carga horária, e estes são a prioridade dos professores. Assim, contrariamente ao que apontam os estudos no campo da ludicidade, os docentes acreditam que o lúdico se contrapõe ao sério, por isso, as atividades lúdicas entram nas rotinas como momentos pontuais para gerar descontração, onde as brincadeiras e os jogos são as manifestações mais comumente relatadas. Expuseram a ludicidade como prática relacionada mais à Educação Infantil, outro ponto bastante questionado pelos estudiosos da ludicidade, que a reconhecem como um fenômeno humano e social presente em todas as etapas da vida (LUCKESI, 2002, LOPES, 2014; D'AVILA; LEAL, 2013).

Mesmo que nenhum professor entrevistado tenha conceituado educação inclusiva e ludicidade de modo condizente com os estudos nessas áreas, identificamos aproximações de suas compreensões com os dois campos teóricos. As ligadas à educação inclusiva se referem ao acesso e à permanência dos estudantes com deficiência na escola, esta vista sob forte influência da concepção médica, a qual identifica a deficiência como patologia e, por isso, requer um contínuo de serviços para lidar com a mesma no espaço escolar. Eis, portanto, onde repousam as principais reivindicações dos professores, na medida em que solicitam professores especialistas em educação especial para acompanhá-los em sala, ou disponíveis na escola para prestar assessoria sobre os referidos estudantes. Chamamos a atenção para essa demanda dos professores pelo risco que ela representa, podendo levá-los a se desresponsabilizar em relação ao estudante com deficiência, fortalecendo a ideia de que o especialista em educação especial é o único capaz de conduzir os processos educacionais relacionados a este público, sendo este, portanto, quem possui deveres junto ao estudante. Isto estabelece uma segregação simbólica separando estudantes com deficiência dos seus colegas, mesmo estando no mesmo espaço.

Outra solicitação diz respeito a materiais adaptados que possam ser manuseados pelo estudante cego, por exemplo. Apontaram o fato de na escola não haver recursos de acessibilidade como mapas geográficos sensoriais ou máquina braille para auxiliar nas explicações dos conteúdos das disciplinas.

No campo da formação, a qual reconhecem ser inadequada e falha para atuação em contextos inclusivos, centraram as críticas principalmente no período da graduação, enfatizando que os cursos de licenciaturas que realizaram não previram disciplinas em educação especial e inclusiva. No entanto, a formação docente não se restringe à inicial. A formação continuada é substancialmente relevante, pois é ela que acompanha o desenvolvimento da prática. Nesse aspecto pudemos identificar, pelos relatos, que os professores expressaram preocupação com a conjuntura que os envolve, especialmente relacionados à carga horária de trabalho e aos baixos salários, e que interfere na continuidade dos estudos. Isso restringe a sua condição de tempo e recursos para a realização de cursos, uma vez que a escola e o próprio Estado não veiculam a formação continuada de modo sistemático.

No entanto, as análises do contexto mostraram que as oportunidades geradas, não foram aproveitadas por grande parte dos docentes, uma vez que a gestão da escola e as próprias condições de trabalho oportunizaram que participassem de algumas formações oferecidas por instituições especializadas que possuem parceria com o setor público; e mesmo sendo liberados das atividades escolares para realizarem a formação, apenas dois professores, dos dez entrevistados, e do total de professores da escola, fizeram-na. Por sua vez, conforme mostrado no perfil dos docentes, todos possuem especialização, o que significa que, em determinado momento, houve o investimento pessoal na formação continuada. No entanto, nesse aspecto, há, um contraditório, entre o que foi dito nas entrevistas, quanto ao incômodo que sentem ao não se sentirem seguros diante da inclusão escolar, gerando as necessidades de formação que sentem nesse campo, e os cursos de aperfeiçoamento que buscaram, geralmente atrelados aos conteúdos das disciplinas que ministram, e não em relação à formação pedagógica e o ato de ensinar.

Concordamos com os professores quanto à necessidade de reestruturação do trabalho docente, implicando aí a condição para a realização das formações, mas, há um aspecto de escolha pessoal em relação aos cursos realizados, que no caso dos docentes licenciados, priorizaram os conteúdos das disciplinas em detrimento das formações que giram em torno do fazer pedagógico e não disciplinar. É uma

mudança de perspectiva, portanto, e que diz respeito a uma cultura construída desde a graduação das licenciaturas que também se desenvolve priorizando os conhecimentos específicos da matéria. Mas, a formação continuada é, sobretudo, uma questão de escolha do professor, e, se há uma demanda real em relação ao conhecimento sobre educação inclusiva e o desenvolvimento de práticas inclusivas, a formação continuada deve agregar essa temática, uma vez que o fazer docente não pode mais se restringir a transmissão de conteúdo das disciplinas.

Quanto à estrutura da escola, identificamos que, a Caminhos do Saber, possui grandes barreiras advindas tanto da sua estrutura física, amplamente desprovida de acessibilidade, quanto da de recursos e metodologias. Isso interfere diretamente nos aspectos relacionados à inserção e permanência do estudante, sobretudo, no fazer docente, uma vez que os professores não encontram materiais didáticos apropriados para o desenvolvimento das atividades. Nas entrevistas, os professores indicaram a arquitetura da escola e a falta de recursos como as principais barreiras para a promoção da inclusão, e em relação a estrutura de um modo geral, citam a quantidade de turmas e estudantes como variáveis que interferem de modo considerável nas condições de inclusão e de ludicidade no ambiente escolar.

Por fim, chamamos a atenção para um aspecto importante, identificado nas observações e registrado na análise: diz respeito ao que é considerado como barreiras atitudinais. Embora o grupo de profissionais – e aí nesse momento é preciso incluir, além dos professores, a gestora, corpo técnico e funcionários – se mostre sensibilizado pela educação inclusiva, a receptividade para abrir a escola para a inclusão não foi percebida na mesma proporção. Há o envolvimento da equipe em torno de melhorar os índices nas avaliações externas, por exemplo, mas não se observou o mesmo movimento para discutir e rever as questões relacionadas às barreiras para a inclusão. Em relação à ludicidade, reconhecemos uma urgente necessidade de discussão teórica, também, pois os profissionais não a valorizam, por falta desse conhecimento, reduzindo-a a manifestações dirigidas pontualmente no cotidiano.

Desse modo, as ações docentes que buscam a inclusão e ludicidade no ambiente escolar se apoiam quase que exclusivamente no professor: no seu corpo, na sua voz, em algum material que construa. Como a pesquisa mostrou que a condição teórico-prática dos professores para viabilizar esse processo é restrita, grande parte das iniciativas é guiada somente pela intuição. Assim, a prática na

direção da inclusão lança mão de dispositivos como dar atenção, perguntando se o estudante entendeu, colocá-lo mais perto do professor, indicar um estudante para auxiliá-lo. São dispositivos restritos à fala e/ou toque. Mais raramente relatou-se sobre construção de matérias ou adaptação de atividade, mostrando, mais uma vez, que essa não é uma prática generalizada, mas, totalmente dependente do professor que assim o fizer. Percebeu-se com nitidez que os professores que realizaram as formações na área, desenvolvem com mais segurança suas intervenções, destacando-se como articuladores e referências no grupo, além de possuírem maior lastro para criar ações que promovam a inclusão. São os que possuem uma atitude inclusiva. Nesse aspecto dois fatores foram de suma importância para gerar esse diferencial: 1) o desejo e empenho do professor e 2) a formação continuada. Isso reafirma que a educação inclusiva não se faz por decreto e requer a abertura no espaço escolar para o debate, para a formação que fundamente a construção do projeto institucional de modo coletivo, que possa gerar transformação tanto físicas e materiais quanto atitudinais.

CAPÍTULO 6

TECENDO O AMANHÃ

Esta tese é fruto de um estudo de caso com abordagem qualitativa que se propôs a compreender como os professores licenciados que atuam no ensino fundamental II, em uma escola pública, localizada no subúrbio de Salvador, reconhecem suas práticas de inclusão e de ludicidade.

A pesquisa empírica composta pela descrição analítica do contexto escolar e das análises das entrevistas realizadas, mostrou-nos que há um grande vácuo em relação à educação inclusiva e à ludicidade na escola pesquisada. Os professores se sentem despreparados para a atuação em contextos inclusivos, ao tempo em que a escola é totalmente fora dos padrões legais referentes à acessibilidade arquitetônica, como também de serviços e recursos de tecnologia assistiva. As iniciativas docentes frente a inclusão escolar são tímidas e intuitivas para a grande maioria dos professores entrevistados, e eles atribuem essa dificuldade à falta de formação recebida, especialmente na graduação, e que tenha como foco a educação especial e inclusiva.

A grande maioria dos professores entrevistados não teve nas suas graduações disciplinas e discussões voltadas para a escolarização de estudantes com deficiência. Por sua vez, quando buscaram pós-graduação e a formação em serviço escolheram aquelas diretamente ligadas à disciplina que ministram e não à formação pedagógica que pudessem oferecer mais subsídios para a ação docente frente aos contextos inclusivos. Dos dez professores entrevistados, apenas dois fizeram cursos na área de educação especial, mesmo a escola liberando os docentes para participar de formações dessa natureza.

Além da carência em formação, os professores consideraram que a falta de acessibilidade da escola e a escassez de recursos também limitam e dificultam suas práticas na direção da inclusão e da ludicidade. Nessa direção, as principais ações dos docentes que visam a inclusão restringem-se ao que o seu corpo e a voz conseguem produzir, indicando como principais dispositivos utilizados por eles para incluir: colocar o estudante com deficiência sentado mais próximo dele, falar pausadamente, perguntar se entendeu, ser carinhoso e paciente com o estudante, além de solicitar que algum colega auxilie o estudante em algumas atividades. No

entanto, professores reconheceram que sentem preocupação em solicitar o auxílio de colegas sem deficiência, temendo que isso atrapalhe o seu processo. Em menor número houve depoimentos de professores que construíram recursos para auxiliar seu estudante a ter maior participação nas aulas.

Quanto à ludicidade os professores demonstraram maior segurança e afinidade com a proposta, reconhecendo a sua importância para potencializar aprendizagens. Nesse aspecto as principais atividades desenvolvidas giraram em torno de jogos, brincadeiras e aulas intermediadas pelo que eles chamam de materiais concretos. No entanto, esses momentos restringiram-se a tempos considerados janelas de horas, pois os professores trazem a ideia de que atividades lúdicas se contrapõem às atividades séria que são aquelas que envolvem os conteúdos das disciplinas que, por sua vez, sistematicamente são desenvolvidos por meio de aulas expositivas. Embora reconheçam que a ludicidade possa favorecer os processos de inclusão escolar esta não é uma prática disseminada entre os docentes, e toda esta realidade nos fortalece na defesa sobre a urgente necessidade de modificação da estrutura administrativo-pedagógica que orienta o segmento do fundamental II, pois a reconhecemos naturalmente excludente e não lúdica.

Considerando o levantamento empírico que aponta a necessidade urgente de transformação da estrutura escolar, com vista a oferecer suporte para práticas pedagógicas inclusivas e lúdica, e apoiando-nos, prioritariamente, nos estudos teóricos desenvolvidos nos campos da educação inclusiva e da ludicidade sustentamos a tese de que a ludicidade é a essência da educação inclusiva. O que isto significa? Queremos dizer que a ludicidade agrega um corpo teórico que se articula diretamente com as demandas para promover a inclusão, especialmente porque a ludicidade democratiza a visão de sujeito, assim como, as relações interpessoais e interacionais. Portanto, ludicidade e educação inclusiva se tornam interdependentes uma vez que o universo lúdico oferece condição para flexibilizar práticas e, assim, criar alternativas para inclusão. E quando isso acontece, pode levar os professores a se envolverem com as demandas de inclusão de modo pleno e inteiro, fazendo-os alcançar a ludicidade, reconhecida como um estado de consciência de plenitude (LUCKESI 1998). Mas, isso não é certo, pois toda relação é dependente da subjetividade dos sujeitos, podendo alcançar o estado lúdico ou não (LUCKESI, 2002). Porém, é certo, que o aporte teórico que vem sendo construído

em torno da ludicidade, oferece base e suporte para que se possa organizar a escola e a formação, considerando a diversidade humana, assim como a de seus processos de aprendizagem. Expliquemos.

De acordo com o descrito nos capítulos teóricos, o Brasil vem investindo, nas últimas décadas, em políticas de reformas educacionais na direção da inclusão escolar (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2011). Nesta tese discutimos a que põe no centro do debate os estudantes com deficiência, trazendo em perspectiva uma ação pedagógica centrada na diversidade, na acessibilidade e pluralidade metodológica, o que requer um modelo de escola democrática e plural. (LOIOLA, 2012; MANTOAN, 2003; MANTOAN; PIETRO, 2006; ROPOLI et al, 2010; MENDES; CIA; VALADÃO, 2015; MIRANDA, 2012; GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012)

Paradoxalmente, quando olhamos para o nosso campo empírico, uma escola de ensino fundamental II, percebemos o descompasso com as propostas legais, pois, esta escola tem como base de funcionamento uma estrutura engessada pelo currículo disciplinar com ênfase nos conteúdos, os quais são escolhidos antecipadamente, demarca o tempo para a aprendizagem dos mesmos, numa tentativa de homogeneizar os ritmos, sendo avaliados quantitativamente, medindo, por números, a capacidade de aprendizagem dos estudantes. Além disso, há o movimento dos professores, que no segmento em questão é composto por licenciados nas áreas de ensino (português, matemática, ciências, etc.), e, voltam-se para o universo das suas disciplinas, trabalhando em uma estrutura que pouco promove a interlocução entre as áreas. Identificamos por meio da pesquisa desenvolvida, que essa estrutura está na base da exclusão escolar e da falta de ludicidade. Então, partimos do princípio que discutir educação inclusiva e ludicidade, no ensino fundamental II, precisa considerar, prioritariamente, que a escola nesse segmento é de natureza excludente e não lúdica. (D'ÁVILA, 2006; MANTOAN, 2003, 2011)

Posto isso, questionamos essa estrutura porque identificamos que gera inúmeras barreiras para estudantes e professores, e isso tem tornado os processos de inclusão tensos, conduzidos com pouca habilidade dos docentes para criar alternativas para a prática inclusiva e lúdica, e repleto de dificuldades pedagógicas. Essas barreiras foram se clarificando, na medida do desenvolvimento da pesquisa, a qual revelou que há um conjunto que envolve tanto as barreiras físicas, como as

atitudinais, conforme mostramos na análise dos dados. Começamos, portanto, respondendo aos objetivos da pesquisa na ordem em que foram propostos.

A descrição analítica do diário de campo sobre as observações feitas do contexto escolar buscou responder ao objetivo 1): descrever a estrutura física e administrativo-pedagógica da escola observada, em interseção com as orientações legais para contextos inclusivos. A escola Caminhos do Saber é pública, pertencente à rede estadual da Bahia e está localizada no bairro Pau da Lima, o terceiro mais populoso de Salvador. A instituição possui grandes barreiras advindas tanto da sua estrutura física, amplamente desprovida de acessibilidade, quanto da de recursos, metodologias e tecnologia assistiva. O espaço físico da escola não atende minimamente ao disposto nas leis que regulamentam a educação inclusiva e a que dispõe sobre os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL 2000, 2015) Consideramos que o espaço físico da Caminhos do Saber se constitui como barreira relevante aos processos inclusivos, pois, desde a entrada, e único acesso ao interior da escola, que se dá por uma longa escada, até os espaços internos das salas, dos banheiros, do pátio nada é acessível e seguro para estudantes com deficiência.

A escola possui recursos midiáticos cujos estudantes têm acesso, como computador (no laboratório de informática), cada sala é equipada com televisão, vídeo e aparelho de som, o que vemos de modo positivo para diversificar metodologias. Mas, a Caminhos do Saber é muito carente em relação à tecnologia assistiva. Não há uma sala de recurso multifuncional, como também não encontramos materiais com escrita em braile ou em Língua de Sinais, mesmo tendo estudantes cego e surdos frequentando a escola. Por sua vez, os computadores em funcionamento, também não possuem softwares de acessibilidade para cegos e surdos, e nem tecnologia assistiva para possibilitar o manuseio por estudantes com deficiência física, por exemplo. Essas ausências interferem, consideravelmente, no acesso destes estudantes ao conhecimento, como, também, limitam sua condição comunicativa. Este contexto restringe ainda mais a condição do professor para diversificar metodologias, que já são limitadas por falta de conhecimento e de iniciativa dos próprios docentes por formação que os auxiliem a modificar suas práticas.

Cabe destacar, ainda, que a construção arquitetônica da instituição, e o modo como o espaço físico está delineado, afetam os momentos de encontro em grupo,

comprometendo o brincar, a mobilidade, o tempo do recreio tão importante para socialização, descontração, comunicação dos estudantes, e isso interfere, também, diretamente na ludicidade e suas manifestações, e conseqüentemente, reduz seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Com isso, identificamos que a estrutura física da escola, como também o acervo de recursos e serviços – uma vez que não há sala de recursos multifuncionais, portanto, não oferece o atendimento educacional especializado – da escola Caminhos do Saber se contrapõem às legislações que orientam a transformação da escola na direção da educação inclusiva (BRASIL 1996, 2000⁴³, 2008, 2011, 2015). No nosso interesse de análise, consideramos que o espaço também interfere nas possibilidades criativas de vivência da ludicidade por meio de suas manifestações, afetando de modo considerável a aprendizagem. Nessa perspectiva, se os processos de inclusão são dificultados pelas barreiras físicas, arquitetônicas, mobiliário, e por falta de recursos acessíveis afeta, também, a ludicidade enquanto uma experiência interna de satisfação e plenitude, por reduzir as possibilidades dos docentes de explorarem o espaço e recursos adequados para diversificar suas práticas de ensino. Nesse sentido, a atual estrutura da escola constitui uma barreira importante para inserção e permanência do estudante com deficiência, revelando a urgente necessidade da equipe de se voltar para estas questões, discutindo e analisando o contexto com o propósito de pensar alternativas que possam aproximar a escola dos parâmetros legais e, assim, poder cumprir melhor o seu papel diante da educação e dos estudantes.

Os objetivos seguintes estão relacionados à análise das entrevistas e também às categorias construídas a partir delas. Nesse sentido, propomo-nos também a: 2) evidenciar as compreensões dos professores sobre os conceitos de educação inclusiva e de ludicidade. Assim, identificamos três professores que não conceituam o significado de ludicidade e sete, mesmo que as falas não tenham revelado um conceito definido, relacionaram-na com jogos, brincadeiras, recreação ou com atividades que utilizam recursos concretos, podendo estes serem produzidos pelos próprios estudantes ou pelo professor. Entendem que esse universo é potente para a promoção de aprendizagens diversas, como também despertam estados de prazer, deixando os estudantes mais atentos e participativos nas atividades; assim

⁴³ Redação atualizada pela Lei brasileira de inclusão.

como eles próprios relataram estado de satisfação quando propõem atividades nessa perspectiva aos estudantes, mostrando, assim, que é prazeroso para estudantes e professores. Portanto, o universo lúdico, na perspectiva apontada pelos professores, guarda certa relação com a discussão sobre ludicidade aqui empreendida, que a reconhece como um fenômeno humano e social, relacionado a estados de consciência, logo um fenômeno experiencial, e também como produção social e cultural por meio das manifestações, que são as atividades lúdicas: brincar, jogar, recrear, lazer, etc. promotoras de aprendizagens, envolvendo as diferentes dimensões do sujeito *biopsicoespiritual*. Portanto, tanto as manifestações da ludicidade (as atividades lúdicas) são mediadoras da formação tanto da aprendizagem, em diferentes campos e dimensões humanas, quanto do ensino. (D'ÁVILA 2006, 2014; D'ÁVILA; LEAL 2012, 2013; LEAL, 2012; LUCKESI 1998, 2002, 2003, 2004, 2007, 2014; LOPES, 2004, 2014, 2015, 2016; PEREIRA, 2012; POPOFF, 2017; SOBRAL, 2012;)

É importante frisar que os sete professores citados, embora tenham relacionado a ludicidade com situações que geram prazer, que são livres e quebram o engessamento das atividades escolarizadas, desconhecem a perspectiva de Luckesi (2002) que compreende a ludicidade como um fenômeno experiencial, vivenciado internamente pelo sujeito, e que possui manifestações no exterior, logo, uma experiência vivencial. No entanto, tal distanciamento não representa erro das compreensões apresentadas pelos professores, mas diz sobre a necessidade de maior aprofundamento e difusão dessa perspectiva, pois a sua exploração pelo setor acadêmico é ainda recente. (LUCKESI, 2004)

Quanto à educação inclusiva, as compreensões dos professores estão diretamente relacionadas ao processo de escolarização do estudante com deficiência, sendo que a grande maioria dos entrevistados restringiu o conceito, somente, ao acesso desse público à escola regular de ensino comum. Entendemos que esta visão reduz o espectro de compreensão do professor frente às demandas e ao direito do estudante a permanecer na escola com qualidade de aprendizagem. Embora os professores tenham demonstrado incômodo quanto ao seu fazer pedagógico diante dos referidos estudantes, essa compreensão reduzida frente à educação inclusiva pode afetar o movimento pessoal do professor na direção de se aproximar e buscar meios para favorecer a aprendizagem, uma vez que entendem

que o acesso já demonstra o cumprimento legal por meio da garantia da matrícula desse público na escola.

A compreensão de educação inclusiva está diretamente relacionada à concepção de deficiência apresentada pelos professores, a qual foi revelada por meio do terceiro objetivo, quando nos dedicamos a reconhecer tais concepções pelas falas dos docentes. Assim, identificamos uma forte influência da concepção médica, a qual identifica a deficiência como patologia e, por isso, requer, um contínuo de serviços para lidar com a mesma no espaço escolar. Essa concepção, guia as principais reivindicações dos professores no campo pedagógico como também orienta os dispositivos por eles criados na direção da inclusão. Aspectos revelados por meio dos objetivos 4 – identificar as principais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores com vistas a promoverem a inclusão e gerar ludicidade – e 5 – destacar as principais barreiras vivenciadas e/ou criadas que interferem no processo de inclusão e na ludicidade.

Identificamos que as principais estratégias utilizadas pelos professores para incluir se apoiam, quase que exclusivamente, na ação pessoal e direta do professor, como: conversar com o estudante com deficiência, perguntar se ele está entendendo, ser carinhoso com o estudante, incentivando a participação por meio da fala oral para quem a tem ou do toque, inserindo o grupo de estudantes, em alguns momentos, conforme explicitamos no início desse capítulo. Porém os estudantes são menos solicitados, pois os professores demonstraram, mesmo que de modo indireto, uma crença de que isso poderia prejudicar o andamento das atividades e, conseqüentemente, a aprendizagem daqueles que não tenham deficiência, quando requisitados a auxiliar o colega. Foi raro o relato pelo professor de criação de materiais pedagógicos ou adaptação de atividades, visando a aprendizagem do estudante com deficiência. Mesmo diante do incômodo com a não aprendizagem dos estudantes com deficiência, a maioria dos professores entrevistados não alterou a sua rotina de aula, assim como não produziu ou foi em busca de recursos para diversificar sua prática.

Em relação à ludicidade as principais estratégias envolvem o brincar, os jogos, brincadeiras e utilização do que eles chamam de material concreto para favorecer a visualização de algum conteúdo. As respostas se referiram a estratégias, repertório, criatividade que o professor possui e pode lançar mão em determinados momentos das aulas. Diferentemente da inclusão que eles veem bastante empecilho

para viabilizar e totalmente depende de fatores externos, como materiais adaptados e professores especializados, a ludicidade foi considerada como algo que cabe ao professor realizar: são práticas possíveis, mesmo que não o tempo todo.

Por fim, seguimos na direção de destacar as principais barreiras vivenciadas e/ou criadas que interferem no processo de inclusão e na ludicidade (objetivo 5). Em relação à inclusão, as principais dificuldades repousam na formação inicial, que segundo eles não abordou a educação inclusiva; na escassez de materiais pedagógicos e na ausência de equipe especializada para dar o suporte necessário. Entendemos que essas demandas repousam na compreensão de que a deficiência precisa ser monitorada para ser compensada. Tanto os dispositivos utilizados pelos professores quanto as barreiras relatadas por eles estão diretamente relacionadas com a concepção de deficiência que eles carregam. Uma visão construída com base em uma cultura de incapacidade que incide na dificuldade para reconhecer o potencial do estudante com deficiência, pois muitas vezes o professor tem colocado a sua condição de ser e estar no mundo na frente do sujeito. O modelo social da deficiência se contrapõe a essa perspectiva de compreensão, e considera que a deficiência é produzida no meio social limitado em recursos e acessibilidade para promover a manifestação do potencial humano na sua diversidade. Nesse caso, considerando essa abordagem, o *lócus* observado, a escola Caminhos do Saber, é que tem produzido a deficiência dos estudantes no momento em que não possui estrutura adequada para lidar com a diversidade de sujeitos e de processos de aprendizagem.

Quanto à ludicidade, embora tenham sinalizado a formação e falta de recursos como aspectos que geram dificuldades para uma prática lúdica, os professores a enfrentam com mais tranquilidade, criando alternativas e planejando situações envolvendo o universo lúdico.

Concluimos, desse modo, que toda essa estrutura mapeada pelo campo empírico, interfere, sobremaneira, na possibilidade de vivenciar a ludicidade como uma experiência interna de satisfação e plenitude, quando pomos em relevo os processos de inclusão. Certo que a análise mostrou, também, que o professor faz a diferença, e quando se envolve com a questão, consegue encontrar meios de aproximação com os estudantes, criando possibilidades pedagógicas; na escola estudada, isso veio pela via da formação continuada. No entanto, aqui nos interessa discutir uma estrutura ampliada, voltada para oferecer condições de trabalho aos

docentes e, conseqüentemente, favorecer os processos de inclusão de forma mais abrangente, para que os mesmos não fiquem dependentes da boa vontade ou da condição do professor para atuar nessa perspectiva.

Partindo dessa premissa, há dois campos de enfrentamentos que precisam ser assumidos pelos profissionais da educação, intencionando mudar suas realidades de trabalho. Uma no terreno macroestrutural, envolvendo as políticas públicas, cujas reformas educacionais têm sido produzidas sem considerar o contexto docente. Assim, geram demandas sem, no entanto, oferecerem a estrutura necessária para que elas se efetivem. Mesmo que tenhamos a compreensão de que equacionar esses tempos seja difícil, não devemos abrir mão de nosso papel político e lutar para que a educação seja planejada com responsabilidade. E isso depende olhar o contexto na sua amplitude: a escola e seus participantes. Mas, o sistema econômico-político-social do nosso país, o qual rege as políticas e constitui a escola, faz dela um paradoxo, pois se divide entre o discurso de respeito e de democracia nas relações, mas se ancora em práticas que fragmentam, criando a segregação simbólica, pois não viabiliza as alternativas para que o contexto escolar, de fato, se aproxime, dos estudantes com deficiência. Nessa teia, os docentes também ficam desassistidos, pois as mudanças conjunturais não acontecem na mesma medida em que as demandas são geradas pelas reformas. Vemos essa questão com muita preocupação, pois transformar políticas requer um movimento social intenso, e dependente do poder de mobilização dos profissionais de educação, em parceria com outros setores da sociedade. Do contrário, as mudanças na escola continuarão a acontecer a passos lentos, prejudicando todo o contexto educacional, levando dificuldades para todos os envolvidos, sofrendo estudantes e professores.

Ainda no terreno da macroestrutura, não é de hoje, que os estudos no campo na educação inclusiva alertam para a urgente necessidade de transformação da escola, tradicionalmente sustentada por uma cultura voltada para o mercado de trabalho, e por isso, excessivamente conteudista e fragmentada por disciplinas, que pouco dialogam entre si, incentivando a competição e o consumo. A mudança dessa estrutura leva à necessidade da profissão docente agregar ao seu universo uma agenda de lutas políticas, especialmente no atual contexto social-político brasileiro, e isso precisa ser discutido na formação inicial com as novas gerações de professores.

A inovação educacional indicada nos estudos sobre educação inclusiva põe ao centro das propostas pedagógicas o sujeito, reconhecendo a sua diversidade, rompendo com a lógica disciplinar, descentralizando os conteúdos (ROPOLI et al, 2010; MENDES; CIA; VALADÃO, 2015) e pondo no lugar a visão democrática e humanizadora dos estudantes. (COSTA; LEME, 2016a) É nessa perspectiva que os estudos sobre ludicidade, e seu corpo teórico, articulam-se com as demandas de transformação da escola inclusiva, potencializando modificações em um nível microestrutural, caracterizando, assim, o outro campo de enfrentamento para os profissionais de educação, e que materializa a nossa tese, a qual apresenta a ludicidade como sendo a essência da educação inclusiva.

Analisemos, pois, esta condição, começando pela concepção de sujeito trazida na tese pela voz de Luckesi (1998), reconhecendo-o como um ser integral, não fragmentado e constituído por diferentes dimensões, compondo um todo *biopsicoespiritual*. Compreender o sujeito por essa perspectiva contraria o sujeito idealizado pela escola, aquele que precisa vivenciar processos de ensino homogeneizadores porque o sistema não considera, na prática, a diversidade humana. Assim, rompemos com o discurso daqueles que inserem a inclusão escolar como uma proposta de cunho utópico porque não a considera realista para a escola. Nesse aspecto, concordamos sobre um ponto e discordamos de outro. Estamos em concordância quando profissionais resistem à inclusão sob o argumento de que esta escola não tem condições de efetivá-la. Sim. No atual contexto escolar, a exclusão continua sendo norma, especialmente quando se trata de estudante com deficiência.

Mas, por outro lado, contra-argumentamos em relação ao sujeito idealizado. Entendemos que não é proposta inclusiva que se fundamenta no sujeito idealizado, mas sim a estrutura que a escola insiste em perpetuar, pois não considera a diversidade humana constituída culturalmente por diferentes contextos sociais e histórias, com desejos e aspirações (MANTOAN, 2003) e também diverso na constituição do seu corpo, na condição intelectual, emocional, materializado, desse modo, na concepção de sujeito *biopsicoespiritual*, o qual está em constante movimento de transformação. A escola trabalha e se planeja a partir da imagem de um estudante estagnado ou quando muito que se transforma em sintonia como a sua dinâmica de ensino, o que não é verdade. Portanto, no momento em que a estrutura de organização administrativo-pedagógica da escola não considera essa amplitude e diversidade para planejar seus atos, ela é quem idealiza o sujeito.

Se ludicidade é comunicação (LOPES, 2004), a relação professor estudante, que inclui atos comunicativos, pode se beneficiar do universo lúdico, aqui composto tanto pelas manifestações da ludicidade: brincar, jogar, recrear, lazer, como por qualquer outra atividade lúdica que envolva o pensar, sentir e agir dos participantes. E é no interior dessa dinâmica que a educação inclusiva se delinea por intermédio da ludicidade, pois esta possibilita gerar conexões interacionais e inter-relacionais democráticas, dialogadas e pautadas em um pacto de intenções entre os envolvidos, em torno dos propósitos de determinada atividade. (D'ÁVILA, 2014; LUCKESI, 1998, 2002; LOPES 2004). Logo, os fundamentos que norteiam a ludicidade estão mais preocupados com o processo do que com o resultado, pois compreende que este é fruto de boas conexões estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

A ludicidade também auxilia a desmistificar as relações produtoras estabelecidas na escola, as quais são focadas prioritariamente na transmissão do conteúdo disciplinar, ampliando esses espaços para além da sala de aula, quando reconhece e mostra que todos os momentos da escola são promotores de aprendizagem, como o recreio por exemplo. A questão aqui posta diz respeito à definição de conteúdo absorvida e priorizada na escola, a qual está centrada nas disciplinas, e inserir os aspectos que envolvem também o humano e sua autonomia para pensar, agir e sentir. Portanto, em contextos inclusivos aprender a se relacionar, a respeitar, a se alimentar, se locomover com segurança, se expressar são conteúdos tão importantes e necessários quanto aritmética ou relevo.

A desqualificação observada em torno das manifestações lúdicas: brincar, jogar, recrear, lazer, entrando no cotidiano escolar de modo pontual porque se opõem ao sério dos conteúdos de cada disciplina, é fruto de uma cultura pautada no consumo (LOPES, 2004) que desconhece o potencial criativo que essas experiências podem ter e também por desvalorizar os sentimentos de prazer que possam envolvê-las. Assim, como também das aprendizagens que estão vinculadas ao desenvolvimento humano na sua integralidade *biopsicoespiritual*, e não somente na racionalidade lógica e no potencial intelectual, assim, o ambiente lúdico promove aproximações, eleva a autoestima, favorece a produção da resiliência e acolhe o professor. (LEAL, 2012; PEREIRA, 2010; POPOFF, 2017; SOBRAL, 2012) É necessário, pois, romper a lógica de que o lúdico se opõe ao sério, podendo ser de grande valia, inclusive, para o ensino dos conteúdos que precisam ser veiculados na

escola, conforme depoimento de professores entrevistados que relataram experiências positivas nessa direção.

Desse modo, a ludicidade nos apresenta parâmetros formativos e organizacionais pautados na compreensão ampla do sujeito *biopsicoespiritual*, favorecedoras de uma concepção holística, o que é fundamental para uma escola inclusiva. Frente a isso, vemos a possibilidade de mudanças mais localizadas na formação e na organização escolar que podem ser viabilizadas, e conseqüentemente, ressoar na construção de ambientes inclusivos. Nessa perspectiva, a proposta é inserir a ludicidade e todo o seu aporte teórico-prático como eixo estruturante dessas mudanças. Na escola, por meio da formação continuada, e para as novas gerações de docentes essa inserção deve se dar desde a formação inicial, pondo a ludicidade e a educação inclusiva com destaque necessário nos currículos de formação, especialmente nas licenciaturas, cujos ambos campos são quase inexistentes.

Além disso, vislumbramos, ainda, alternativas de atuação, mesmo diante de um contexto pouco promissor, que possam auxiliar tanto na inclusão, como na vivência da ludicidade. Uma delas passa por uma tomada de consciência da equipe sobre a necessidade de se rever as práticas ali desenvolvidas. Refletir sobre o contexto, avaliando de que modo e em que medida ele interfere na ação docente requer trazer os professores para o centro do debate sobre a educação que é desenvolvida na escola. Fortalecer a comunidade escolar em torno das práticas desenvolvidas significa discutir, coletivamente, sobre as suas qualidades e fragilidades e em conjunto traçar metas e pensar em estratégias de ação.

É possível, também, formar grupos de interlocução entre os professores para trocarem experiências e socializar práticas positivas deles próprios. Assim, o grupo vai criando um acervo de atividades e propostas que articulem inclusão e ludicidade. Mesmo que inicialmente essas trocas aconteçam com poucos relatos, uma vez que é reduzido o número de professores envolvidos com essa perspectiva de trabalho, acreditamos que, na medida em que as socializações acontecerem, outros professores poderão se inspirar e possam começar a criar suas próprias ações. Nessa perspectiva, mutirões de produção de materiais podem ser organizados, contando com a participação dos próprios estudantes, para, assim, minimizar a carência de recursos pedagógicos apontada pelos professores e identificada na pesquisa de campo. Assim, vai se estabelecendo na escola, pouco a pouco, a

cultura de troca pedagógica entre os docentes, alimentando a participação coletiva nas tomadas de decisões e resoluções de dificuldades enfrentadas.

Acreditamos que em parceria com a gestão, pode-se rever práticas a partir da flexibilização da rotina dos professores para aproveitar os diferentes espaços, redistribuir o tempo entre atividades fora e dentro da sala e até mesmo no espaço da própria comunidade. Sair da sala e frequentar outras áreas já traria uma nova dinâmica que pode favorecer, sobretudo, a ludicidade. Nessa direção, é muito importante ressignificar a compreensão que a equipe tem sobre as manifestações lúdicas como brincar, jogar, recrear que atualmente são reduzidas a atividades de escapes e preenchimento de horários vagos. Compreender o papel da ludicidade e das suas diferentes manifestações para a construção de conhecimento é imprescindível para essas mudanças. Por sua vez, isso requer investimento em estudo sobre essa temática, o que pode ser inserido via os momentos destinados ao planejamento coletivo.

Vislumbramos, ainda, outra alternativa que nos parece de extrema relevância para modificar práticas que visam a inclusão e à ludicidade, mesmo diante dessa estrutura que pouco favorece uma ação mais disseminada. Falamos da possibilidade de se rever a participação dos estudantes nas tomadas de decisões e planejamento do cotidiano. Os estudantes que frequentam o Ensino Fundamental II podem se tornar aliados do processo, caso seja reconhecida a sua capacidade de atuação. Percebemos os estudantes com pouca autonomia nesse sentido e cremos que eles têm muito a contribuir com sugestões caso tenham espaço aberto para escutar suas vozes tanto no que se refere a sugestões para as aulas como também sobre a dinâmica de funcionamento da escola.

Especialmente a escola Caminhos do Saber tem um grande potencial de mobilização em torno das questões que envolvem a escola, mas isso não tem sido aproveitado, o que acaba sobrecarregando a gestão e professores. Na nossa compreensão, descentralizar esse poder não significa perder autoridade, mas redistribuir funções e responsabilidades, sempre, claro, sob a liderança do gestor ou de quem estiver à frente da organização dessa ação.

Para finalizar, reconhecemos os limites desta pesquisa, pela escolha de abordagens específicas que nortearam a nossa análise e por isso, não tenha permitido alcançar uma amplitude destas relações, deixando de fora, por exemplo, a perspectiva de familiares e dos próprios estudantes, o que decerto nos mostraria

outras e diferentes vertentes de análise. Mas, ainda assim, encerramos com o desejo de que a tese, aqui tecida, possa abrir espaço para novas relações que entrelacem a ludicidade com a educação inclusiva nas suas diversas interfaces, ampliando e enriquecendo, ainda mais, as possibilidades para uma educação holística, responsável e criativa.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O; et al (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALBUQUERQUE. Ana Paula Trindade de. **Vivendo e aprendendo a brincar, a ludicidade e a arte no trabalho de ONGs: um caminho para a inclusão social?** Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia. 2007. 82 f: il
- ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo**. 2008. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.
- BAMPI. Luciana Neves da Silva; GUILHEM. Dirce; ALVES. Elioenai Dornelles. **Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência** Rev. Latino-Am. Enfermagem. 18(4):[09 telas] jul-ago 2010
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Dilemas da inclusão na Educação Básica frente às diretrizes para a formação pedagógica. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, denise Meyrelles de (Orgs.) **EDUCAÇÃO ESPECIAL: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre:editora Mediação, 2010. p. 213-218.
- BAUDRILLARD. J. **A Sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70; 1981.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. **Tempos líquidos**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- _____. **Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. Fernanda Vilhena Mafra Bazon/ orientação Elcie F. Salzano Masine. Tese. São Paulo, 2009. 574 p.Disponível em< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122009-102937/pt-br.php>> acesso em janeiro de 2014.
- BEYER, Hugo Otto. Educação especial e inclusão: um olhar sobre a história e os paradigmas. In: _____. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.
- BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Najji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de pesquisa**, [s.l.], v. 24, n. 1, p.87-100, 24 maio 2017. Universidade Federal do Maranhão. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 6 jun. 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 12 set. 2009

_____. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm acesso em novembro de 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> acesso em janeiro de 2014.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2008.

_____. Decreto n 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Regulamentado o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2011a**. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto D, v. 7611. Acesso em agosto de 2017.

_____. Presidência da República. Secretaria dos direitos humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. 4a Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2012. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>> Acesso em janeiro de 2018.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. DF, 2015. disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> acesso, setembro de 2015.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação 24.2, 1998: 103-116. disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200007&script=sci_arttext&tlng=e!n> acesso em janeiro de 2013.

_____. **Brinquedo e cultura**. revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop; 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. tradução. José Garcez Palha. Edições cotovia, Lisboa 1990.

CAMARGO. Rubens Barbosa de [et al.]. **Problematização da qualidade em pesquisa de custo–aluno–ano em escolas de educação básica**: relatório de pesquisa. Brasília: INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em

<[file:///C:/Users/M%C3%B4nica%20Loiola/Downloads/%7B9391749B-E2AB-4A90-B356-80A43408F537%7D_MIOLO_PesquisaNacional_Qualidade_Volume%2002%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%B4nica%20Loiola/Downloads/%7B9391749B-E2AB-4A90-B356-80A43408F537%7D_MIOLO_PesquisaNacional_Qualidade_Volume%2002%20(1).pdf)> Acesso em outubro de 2017

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____; MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

COSTA. Valdelúcia Alves da. LEME. Erika Souza. Educação inclusiva no Brasil: políticas públicas, produção do conhecimento, formação e prática docente. In: Mendes. Enicéia Gonçalves. ALMEIDA. Maria Amélia (Orgs.) **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016a.

_____; _____. Políticas públicas de educação inclusiva e formação docente: experiências no Brasil e México. In: MIRANDA. Theresinha Guimarães(Org.) **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador. Edufba, 2016b.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. (3a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/ PR, 2011. Disponível em <http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/laboratorios/LaEP/Livro_Preconceito_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf> Acesso em outubro de 2017.

_____. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266. ISBN:9788523210144.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

D'AVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun., 2006.

_____ et. al (Orgs.); Ser professor na contemporaneidade. 2a edição. 2a. ed. Curitiba: CRV, 2013. v. 1. 147p

_____. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014.

_____; LEAL. Luiz Antonio Batista. **Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais**. Revista Teias v. 13 • n. 30 • 197-207 • set./dez. 2012. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24278/17257>>. Acesso em janeiro de 2014.

_____; _____. **A Ludicidade como princípio formativo.** Interfaces Científicas - Educação • Aracaju • V.1 • N.2 • p. 41-52 • fev. 2013. Disponível em < <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/395/236>> acesso em setembro de 2017.

DINIZ. Debora; BARBOSA. Lívia; SANTOS. Wederson Rufino dos. Deficiência direitos, humanos e justiça. **SUR** • v. 6 • n. 11 • dez. 2009 • p. 65-77. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>> acesso em outubro de 2017.

DORZIAT. Ana. Educação inclusiva e a formação de professores do ensino comum. In: Mendes. Enicéia Gonçalves. ALMEIDA. Maria Amélia (Orgs.) **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte.** Marília: ABPEE, 2016.

DRAGO. Rogério; DIAS. Israel Rocha. Relações mútuas de um mesmo processo: inclusão, formação de professores e saber docente. In: Mendes. Enicéia Gonçalves. ALMEIDA. Maria Amélia (Orgs.) **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte.** Marília: ABPEE, 2016.

EDINGER, Edward F.; tradução Vera Ribeiro. **Criação da consciência: o mito de Jung para o homem moderno.** São Paulo: Editora Cultrix, 1992.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FIGUEIREDO, Antonio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

FRANÇA Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/25723> acesso outubro de 2017

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266. ISBN:9788523210144.

GALVÃO. Nelma de Cássia Silva Sandes. MIRANDA. Theresinha Guimarães. A organização do trabalho pedagógico em salas de recursos multifuncionais em Salvador – BA. In: MENDES. Enicéia Gonçalves; CIA. Fabiana; TANNÚS-VALADÃO. Gabriela. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzine. ABPEE, 2015.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.htm> acesso janeiro de 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HUIZINGA, John. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo, 1999.

HYPÓLITO. Álvaro Moreira; VIEIRA. Jarbas Santos; PIZZI. Laura Cristina Vieira. REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf> acesso em setembro de 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.: tab.disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, v. 4, 2011. DISPONÍVEL EM <http://ppeeef.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPPEE.pdf>. Acesso em julho de 2016.

KISCHIMOTO, Tizuko M. **Jogos tradicionais infantis**: O jogo, a criança e a Educação. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1993.

KUHN, T. S. **Estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: nº.19, pp. 20-28. Jan./fev./mar., 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> acesso em dezembro de 2015.

LEAL. Luiz Antonio Batista. **A ludicidade na práxis pedagógica do professor de música**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. 101, f.

LOIOLA, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). **Inclusão, Educação Infantil e formação de professores**: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil. 206 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LOPES, Conceição. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LOPES, Conceição. **Design de ludicidade**. Revista *entreideias*, Salvador, V.3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9155/8965>> acesso de 2016.

_____. Design de ludicidade: uma entrevista com Conceição Lopes. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX** n. 15 p.137-156 2015. Disponível em http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5482/pdf_35 Acesso em setembro de 2017

_____. **Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância: Um Estudo**. Caderno 3. Editora: Civitas Aveiros. Portugal, 2016

LUCKESI, C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade** Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25

_____. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. **Cadernos de Pesquisa do Núcleo de Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação**, FACED/UFBA, vol. 3, n.1, 1999, p.114-131.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaio 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, Salvador, 2002.

_____. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. Salvador, 2003. Disponível em < www.luckesi.com.br> acesso em julho de 2013.

_____. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, C. M. (Org.) **Educação e Ludicidade: ensaios 4**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007. p. 11-19.

_____. **Estados de Consciência e Atividades Lúdicas**. Salvador, 2004. Disponível em < www.luckesi.com.br> acesso em julho de 2013

_____. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. p. 13-22

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Vozes, 2007.

_____. GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

_____. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In:_____; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana

Freire E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**; tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo. Moderna, 2003.

_____. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 2011.

_____; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. creaphis editions, 2006.

MARTINS. Lúcia de Araújo Ramos. Educação inclusiva em diferentes etapas de ensino: um pequeno recorte da realidade vivenciada em Natal/RN. In: MIRANDA. Theresinha Guimarães(Org.) **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador. Edufba, 2016.

MASSA, Mônica de Souza. **Docentes de computação: mediação didática e prática profissional**. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – FAGED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002. p. 61-86.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP.: Junqueira & Marin, 2010.

_____; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>> acesso em junho 2013.

_____; CIA. Fabiana; TANNÚS-VALADÃO. Gabriela. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzine. ABPEE, 2015.

_____;_____; D’AFFONSECA. Sabrina Mazo. **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzine. ABPEE, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA. Maria Amélia (Orgs.) **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016.

MENDES JÚNIOR. Edson; TOSTA. Estela Inês Leite. **50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos**. IX ANPED Sul Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul. UFRGS. 2012. Disponível em http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36909120/50_ANOS_DE_POLITICAS_DE_EDUCACAO_ESPECIAL_NO_BRASIL-_MOVIMENTOS_-_AVANCOS_E_RETROCESSOS.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1467578064&Signature=d6C6STtu0KczdQG5%2BAG92w9%2BTGg%3D&response-

content-
 disposition=inline%3B%20filename%3D50_ANOS_DE_POLITICAS_DE_EDUCACAO_ESP
 ECIA.pdf. Acesso em maio de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: _____. GALVÃO FILHO, Teófilo (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012.

_____. **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador. Edufba, 2016.

MORAES, Maria Cândida. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em <
<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8540/8966>> acesso em setembro de 2017

MORENO, Ana Carolina; FAJARDO, Vanessa. Inclusão de alunos com deficiência intelectual cresce e desafia escolas. Reportagem do G1. São Paulo, 2013. Disponível em <
<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-cresce-e-desafia-escolas.html>. Acesso em fevereiro de 2014.

MUNHÓZ, Maria Alcione Educação infantil no sistema educacional inclusivo. PAG. 52-61. **Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas**: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. 180 p.: il.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NUNES, L. R. de P; SOBRINHO, F. de P. N. Acessibilidade. In: BATISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.) **EDUCAÇÃO ESPECIAL: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p. 269-279.

PEREIRA, Sueli Menezes. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 337-358, 2015.

PEREIRA, Fernanda Almeida. **Ludicidade e Resiliência: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. 276, f.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. 1ª edição. Editora: Appris. Curitiba, 2015.

_____. MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Rev. Educação. Especiecial**. Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em <
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4611>. Acesso, outubro de 2017

_____; _____. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em outubro de 2017

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-173.

PIMENTEL, Susana Couto. O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: uma proposta para a transformação do cotidiano escolar. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães(Org.) **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador. Edufba, 2016.

PINTOR, Nelma Alves Marques. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

POPOFF, Sandra Constantim. **Como nascem as fadas da leitura?** Experiências lúdicas de leitura e mediação didática de professores no Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017, 132 f.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço Escolar: um elemento (in) visível no currículo**. Sitientibus, Feira de Santana, v. 31, p. 103-18, 2004.

RIOS, R.B. Lógica territorial na organização sócio-espacial da cidade de Salvador: aplicando as geotecnologias. **Anais – III Simpósio Regional de Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto Aracaju/SE, 25 a 27 de outubro de 2006**. Disponível em http://www.cpatc.embrapa.br/labgeo/srgsr3/artigos_pdf/018_t.pdf acesso em julho de 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida et. Al. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a escola comum inclusiva**. V1. Ministérios da educação. Brasília, 2010.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pinóquio educador: ensinar e aprender na escola contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 127p

RUARO, João A. et al. Panorama e perfil da utilização da CIF no Brasil: uma década de história. **Rev Bras Fisioter**, v. 16, n. 6, p. 454-62, 2012. Disponível em> http://www.scielo.br/pdf/rbfis/2012nahead/pt_aop060_12insci1400.pdf

SALANSKIS, E. **Sobre o eugenismo e sua justificação maquiaveliana em Nietzsche**. Cadernos Nietzsche, 32, 2013.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

SCOPEL, Delza Tonole; GOMEZ, Mercedes Silverio. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e Tecnologia. Faculdade de Aracruz (ES)**, v. 2, n. 1, 2006.

SOBRAL, Conceição. **Os saberes profissionais de professoras da Educação Infantil nos CMEIS – CRE/Pirajá – Salvador**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012, 183 f

SOUSA, Ana. **Mergulho**, 2011. < disponível em <http://frasquinhosdepoesia.blogspot.com.br/2011/11/mergulho.html>. Acesso em janeiro. 2014.

SOUSA, Nayara Alves de. **Desafios à inclusão de pessoas com deficiência: aspectos da trajetória escolar de crianças com lesão medular por mielomeningocele**. 2009. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TRUBEK. David M. MAX WEBER SOBRE DIREITO E ASCENSÃO DO CAPITALISMO (1972). Tradução José Rafael Zullo. **Revista Direito GV**. V. 3 N. 1 | P. 151 - 186 | JAN-JUN 2007. p. 151-183

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> >. Acesso em: outubro de 2017.

_____. **Laboratório Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primer estudio internacional comparativo**. Santiago de Chile, 1998.

_____. **Laboratório Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primer estudio internacional comparativo, segundo informe**. Santiago de Chile, 2000.

_____. **Laboratório Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Informe Técnico**. Santiago de Chile, 2001.

_____. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf> >. Acesso agosto de 2017.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Relatório todas as crianças na escola em 2015**. Iniciativa Global pelas crianças fora da escola. Brasil, acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Resumo Executivo. Brasília-DF, 2012. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_24118.htm> Acesso em abril de 2015.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação mundial da infância, 2013: crianças com deficiência**. Relatório. Brasil, 2013a. Disponível em < https://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf > acesso em agosto de 2017.

_____. **Fora da escola não pode!:** o desafio da exclusão escolar. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013b. Disponível em < https://www.unicef.org/brazil/pt/br_foradaescolanaopode.pdf > acesso em agosto 2017.

_____. **Cenários da exclusão escolar no Brasil**. Unicef para cada criança. 2017. Disponível em <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf> acesso em outubro de 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em Educação especial.** Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#declasalamanca acesso em outubro de 2017.

_____. Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Convenção da Guatemala. Guatemala, 1999. Disponível em < http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala> acesso em outubro de 2017.

VALLE, J. W.; CONNOR, D.J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola.** Porto Alegre: McGraw-Hill, 2014.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA LTDA, 1975, p. 108-138

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZOBOLI. Fabio; SILVA. Renato Izidoro da; BORDAS. Miguel Angel Garcia. Corpo e Alteridade nos Complexos de (In)Exclusão. In: DÍAZ. Félix; BORDAS. Miguel; GALVÃO. Nelma; MIRANDA. Theresinha (Orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009.


ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. ARTMED, Porto Alegre, reimpressão, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Artmed Editora, porto alegre, 2009.

ZEN, Giovana Cristina. **A formação continuada como um processo experiencial : a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim.** Tese(doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014. 225 f. : il. Disponível em < https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15443/1/TESE%20DOUTORADO_%20A%20Formacao%20Continuada%20como%20um%20Processo%20Experiencial_Giovana%20Cristina%20Zen_%2020141.pdf > acesso em março de 2015.

ANEXO A: Fluxograma vigente a partir de 2011 do curso de Licenciatura em Educação Física

FLUXOGRAMA VIGENTE A PARTIR DE 2011

	Licenciado em Educação Física Base legal: Data de início: 03.06.1988. Reconhecimento: Portaria do MEC nº 163 publicada no DOU em 23.02.1996. Diretrizes Curriculares: Parecer CNE/CES nº 138 de 03.04.2002. O Licenciado em Educação Física tem como objetivo trabalhar o movimento como uma interação corpo-mente e como uma trajetória vivencial do sujeito no sentido psi-físico e social. Propõe – se a ensinar o trabalho com o movimento comprometido com a história, a cultura e a vivência que o constrói e às quais a técnica se adequará em busca de expressões transformadoras e particulares. Assim sendo terá com campo de ação: - o ensino em escolas de 1º e 2º graus e Universidades; - o ensino em Academias; - a orientação de atividades desportivas, recreativas e de lazer em clubes, associações de bairros, hospitais, empresas privadas, entidades assistenciais e na comunidade de um modo geral.
---	--

1º sem 2º sem 3º sem 4º sem 5º sem 6º sem 7º sem 8º sem

BIO 159 (OB 85) B.B.D. Humano	DAN062 (OB 51) E.Dança	EDCD51 (OB 68) E. Saúde	EDCD57 (OB 68) E. Lazer	EDC238 (OB 68) Capoeira I	EDCD64 (OB 34) A.M.T. Pesquisa	EDC243 (OB 119) Treinamento	EDCA70 (OB 68) T.C.C.
EDCA16 (OB 102) H.E.F.E.Lazer	EDCD49 (OB 68) Esporte I	EDCD53 (OB 68) Esporte II	EDCD59 (OB 68) E.I.P. Cultural	EDCA01 (OB 68) F.P. Educação	EDCD70 (OB 68) P.P.E.F.Saúde	EDCA02 (OB 68) O.E B.	EDCD74 (OB 102) Estágio
EDCD40 (OB 68) T.G.E.F.Lazer	EDCD50 (OB 68) Ginástica I	EDCD54 (OB 68) Ginástica II	EDCD62 (OB 102) P. Ensino IV	EDCD60 (OB 68) Esporte III	EDCD72 (OB 102) Estágio	EDCD58 (OB 68) E.F.Adaptada	OPT068 (OP 68)
EDCD48 (OB 34) A.M.T.Pesquisa	EDCD52 (OB 102) P. Ensino II	EDCD55 (OB 102) P. Ensino III	ICS021 (OB 68) Fisiologia I	EDCD61 (OB 68) Ginástica III	OPT068 (OP 68)	EDCD73 (OB 102) Estágio	OPT068 (OP 68)
EDCD76 (OB 102) P. de Ensino I	FCH007 (OB 85) I.Sociologia II	EDCD56 (OB 34) A.M.T. Pesquisa	LETE46 (OB 34) Libras	EDCD71 (OB 102) Estágio	OPT068 (OP 68)	OPT068 (OP 68)	
FCH001 (OB 68) I.Filosofia	ICS007 (OB 68) Anatomia I	EDCD75 (OB 68) Biomecânica		OPT068 (OP 68)			
EDC...AC – ATIVIDADES COMPLEMENTARES – hs							

OPATIVAS:

PRÁTICA DA DANÇA	ATIVIDADE MOTORA NA PROM. DA SAÚDE	APREND. DESENVOL.	HUMANO YOGA	GEST. E ORG. DA E.F.
DANÇA FOLCLÓRICA I	PRÁTICA REC. DO VOLEIBOL	GINÁSTICA RIT. DESP. II	MUSCULAÇÃO	MEIO AMB. E.F., ESPORTE. I
EXPRES.CORPORAL I	FUTEBOL DE CAMPO	CAPOEIRA II	MEDIDAS E AVAL.DA EF.	ESPORTE IV
EDUCAÇÃO FÍS. ESP.	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO	FUND. DE ALIM. E NUTRIÇÃO	MASSOTERAPIA	TAI CHI CHUAN

ANEXO B: grade curricular do curso Licenciatura em História colocar como nota de rodapé e o site

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico

R00041 - Grade Curricular (Curso)

27/04/2016 09:10

310120

Titulação:

Currículo: 2016-1 Turno: Duração em anos: Mínima 3,5 Média 5 Máxima 7

Filosofia e Ciências Humanas Licenciado em História

Curso: Diurno

História

Área:

Habilitação:

Base Legal:

Licenciatura

AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº 10664 DE 20.10.1942. RECONHECIMENTO: DECRETO Nº 17206 PUBLICADO NO DOU EM 21.11.1944.

DIRETRIZES CURRICULARES RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 13 DE 13.03.2002.

ANEXO C: núcleo Fundamentação Pedagógica da Licenciatura em Geografia



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

ANEXO D - Termo de consentimento livre e esclarecido - Professores

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE: UMA ANÁLISE EM CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**. Nesta pesquisa, pretende-se contribuir com o debate e práticas pedagógicas que envolvem a inclusão escolar e a ludicidade, dois campos de estudos que desafiam a educação na contemporaneidade. O motivo que nos leva a estudar educação inclusiva e a ludicidade se deve ao fato de as práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas ainda serem incipientes no ambiente escolar, especialmente na etapa do fundamental II, nosso centro de interesse. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista semiaberta, e observação do contexto escolar. **Essa participação é voluntária para o participante que terá sua identidade preservada. Cada professor voluntário escolherá o seu pseudônimo e este será o nome utilizado na pesquisa. As entrevistas semiabertas acontecerão individualmente, na própria escola, durante o turno de trabalho e serão gravadas, e alguns trechos poderão ser transcritos no texto da tese. Quando isso ocorrer será utilizado o pseudônimo do(a) referido(a) autor(a) da fala. Nesse momento, caso o participante sinta-se desconfortável poderá escolher não responder a qualquer pergunta.** Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O (a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza

Endereço: rua Rodrigo Argolo, 293, ed. Jardim das Hortências, Rio Vermelho, Salvador- Ba.

Telefones: (71) 33575860 e (71) 991250840

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no setor de pós-graduação na Faculdade de Educação (**FACED/UFBA**) e a outra será fornecida o(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE: uma análise em contexto do ensino fundamental II** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, 03 de março de 2017.

Nome	completo (participante)	Data
------	-------------------------	------

Nome	completo (pesquisador responsável)	Data
------	------------------------------------	------

Nome completo (testemunha)	Data
----------------------------	------

Em caso de minha desistência em permanecer na pesquisa, autorizo que os meus dados já coletados referentes a resultados de exames, questionários respondidos e similares ainda sejam utilizados na pesquisa, com os mesmos propósitos já apresentados neste TCLE.

Nome	completo (participante)	Data
------	-------------------------	------

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

ANEXO E - Termo de consentimento livre e esclarecido - Escola

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE: UMA ANÁLISE EM CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**. Nesta pesquisa, pretende-se contribuir com o debate e práticas pedagógicas que envolvem a inclusão escolar e a ludicidade, dois campos de estudos que desafiam a educação na contemporaneidade. O motivo que nos leva a estudar educação inclusiva e a ludicidade se deve ao fato de as práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas ainda serem incipientes no ambiente escolar, especialmente na etapa do fundamental II, nosso centro de interesse. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista semiaberta, e observação do contexto escolar. **Essa participação é voluntária para o participante que terá sua identidade preservada. A escola terá um nome fictício e este será o nome utilizado na pesquisa. As imagens que forem postas na tese não constam o nome da instituição, mas será possível que o espaço seja identificado por quem o conheça. No entanto, garantimos que os dados tratados na tese são de cunho estritamente científico e acadêmico com o intuito de levar aprimoramento para o setor educacional.** Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O (a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza

Endereço: rua Rodrigo Argolo, 293, ed. Jardim das Hortências, Rio Vermelho, Salvador- Ba.

Telefones: (71) 33575860 e (71) 991250840

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no setor de pós-graduação na Faculdade de Educação (**FACED/UFBA**) e a outra será fornecida o(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____, no cargo de _____ da escola _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE: uma análise em contexto do ensino fundamental II** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro que, de acordo com as atribuições do meu cargo, autorizo que a escola seja o campo empírico da pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, 15 de outubro de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIABERTA PARA PESQUISA DE DOUTORADO****POR MÔNICA LOIOLA****Breve resumo da pesquisa**

Esta pesquisa de doutorado visa contribuir com o debate e práticas pedagógicas que envolvem a inclusão escolar e a ludicidade, dois campos de estudos que desafiam a educação na contemporaneidade. Duas questões principais norteiam a investigação que busca identificar as possibilidades das escolas regulares promoverem processos de inclusão de crianças com deficiência, pautados na ludicidade. Isto complementado pela discussão e olhar atento para as crianças que ficam fora da escola, exigindo que seja feito, também, um esclarecimento honesto sobre quais os principais motivos e barreiras que impedem a efetivação da educação inclusiva, apesar das políticas de incentivo. Nessa direção, escolhemos os professores como nossos principais interlocutores por entender que este é o profissional cuja responsabilidade da inclusão é atribuída. Assim, a proposta segue na direção de delinear as compreensões, a respeito da inclusão escolar e da ludicidade, apresentadas pelos professores que atuam no segmento do ensino fundamental II, assim como identificar as principais barreiras que ainda se apresentam na direção da inclusão escolar e para o desenvolvimento de práticas lúdicas no cotidiano da escola.

PERGUNTAS NORTEADORAS DA PESQUISA:

- a) Como os professores mobilizam (e se mobilizam) a ludicidade em suas práticas pedagógicas tendo em vista a inclusão?
- b) Quais as dificuldades que os professores enfrentam em oferecer condições de permanência com qualidade, possibilitando que, para além da socialização, os estudantes, público alvo da Educação especial, tenham o direito à aprendizagem garantido?
- c) Quais mudanças são necessárias para se efetivar a inclusão?
- d) Qual o significado é atribuído à educação inclusiva e à ludicidade?

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

Nome fictício:

Idade:

Tempo de docência:

Tempo de formação:

Nível de escolaridade:

Quanto tempo nessa escola?

Quantas turmas possui?

Quantos estudantes ao todo?

Quantos estudantes considerados de inclusão?

1. Defina docência;
2. Por que escolheu essa profissão?
3. Faça um resumo de sua trajetória profissional;
4. Conte um pouco da sua rotina profissional;
5. Como você se define enquanto professor?
6. O que você entende por educação inclusiva?
7. O que você entende por ludicidade?
8. Você acredita na possibilidade de inclusão escolar do público alvo da educação especial?
9. Você é um professor que inclui? Por quê?
10. Você preocupa-se com a ludicidade na sua prática?
11. Descreva suas principais estratégias para promover ludicidade
12. Descreva suas principais estratégias para promover a inclusão escolar;
13. Cite as principais dificuldades que você enfrenta para promover a inclusão escolar;
14. Do que depende a inclusão escolar?
15. É possível articular inclusão e ludicidade? Como?

APÊNDICE B- Modelo do quadro de entrevistas

Transcrições das entrevistas	Análise preliminar

APÊNDICE C - Quadro síntese

Eixos estruturais	Entrevista-síntese	Análise preliminar
<p>O que entende por ludicidade e educação inclusiva? (conceitos)</p>	<p>Ludicidade? Não conheço esse termo (BRENDA)</p> <p>Eu entendo por ludicidade as faces múltiplas né, as diversas ferramentas que a gente utiliza para nossa prática docente(GABRIEL)</p> <p>[LUDICIDADE] Ter prazer em no aprender. Aprender brincando. Aprender de uma maneira descontraída[...] é a minha compreensão é essa que seria através da brincadeira [...] através da descontração [...] sem a rigidez, sem aquela aquela preocupação.[...] Então eu que a luci essa ludicidade ela é fundamental sim na educação (Mônica: hum hum). Na educação, porque através da brincadeira se educa. Se educa através da brincadeira (FLOR DE LIS)</p> <p>um facilitador do aprendizado de determinados conteúdos, né, e de causar mais interesse. No... difícil aqui, por isso que to falando pra você[...]A ludicidade? Trabalhar o lúdico dentro do seu conteúdo, colocar o lúdico dentro do seu conteúdo, ele causa mais... interesse, do aluno, né? Ele fica mais... como é que se diz... facilita! [...]Ele é estimulador. [...]é o lúdico, é o brincar. É aprender brincando(JO)</p> <p>incorporar sua pratica, de ensino atividades que... venha... facilitar no aprendizado do aluno uma forma lúdica trazendo as atividades é.. práticas atividade relacionada com o prazer com os jogos, que todo indivíduo gosta. possibilidade do atrativo[...] do atrativo o aluno se sentir atraído pela aquela atividade que normalmente ele não encontra na sala de aula todos os dias, e que a gente consiga... é... vencer o bloqueio que ele tenha da matéria, o bloqueio daquele conteúdo, de uma forma descontraída e de uma forma mais leve vamos dizer assim.(JN)</p> <p>o lúdico é você aprender de uma forma... como é que diz, Monica? O lúdico é você ir além do dia a dia, da rotina, é, do sair do livro didático, melhorar sua aula, pra possibilitar que esse aluno aprenda mais e melhor. Não sei[...]) a gente pensa em brincadeira. A gente pensa... algo que não seja formal, que não seja rígido, aquela coisa trancada, dentro daquela linha, daquela faixa estreita que o ensino coloca. E quando a gente pensa em lúdico</p>	<p><u>Sobre ludicidade:</u></p> <p>Não conhecem o conceito: 03 (BRENA, GABRIEL E HORT)</p> <p>Se aproximam do conceito pelo viés do jogo, brincadeira e recreação: 07</p> <p>Nenhum conseguiu definir ludicidade de algum modo e nem fez alusão à ludicidade enquanto um estado de inteireza, mas relacionou com prazer e satisfação.</p> <p><u>Sobre inclusão:</u></p> <p>Nenhum conceituou inclusão;</p> <p>Todos confundem inclusão com integração</p> <p>Inclusão é: estudante com deficiência frequentar a escola – 3</p> <p>Inclusão é participar da aula e ter aprendizagem - 6</p>

	<p>a gente pensa muito também em educação infantil. Em fundamental um. A gente coloca muito lá. E esquece um pouco lá no fundamental 2. No ensino médio, então... acredito que em faculdade nem se fala. Eu acho. Dentro dessa compreensão de ludicidade.(MARA)</p> <p>É você falar de um assunto sério, de um assunto engessado utilizando outros conceitos, outras informações[...] é uma forma pratica de além da ludicidade, fazer com que eles abstraíam, né? Geografia a gente tem que abstrair muito, sair daqui e partir pra um lugar que é maior e depois voltar de novo. [...]É... uma dificuldade que eu enfrento com isso é depois que eu parto pra tanta ludicidade, pra tanta coisa concreta, tanta coisa prática, eles voltarem. Ah professora, a gente não vai levantar hoje não? Não vai fazer nada hoje não? Então assim eles gostam bastante, então é dosar né? Você tem que hoje não, hoje é teoria a gente tem que ler também, né? A teoria e a pratica, ludicidade. Eles dizem há eu gosto mais do lúdico, eu gosto mais quando a senhora brinca. Então se essa brincadeira é como eles aprendem, então eu brinco mesmo. Eu quero mais é brincar e brincar. (NINA)</p> <p>Eu acho que a ludicidade, no meu ver, é procurar mostrar, dentro da minha disciplina, algo mais próximo da realidade que, por exemplo, é... eu to trabalhando um conteúdo, esse conteúdo está dentro do dia-a-dia dele. Isso, é, através até mesmo de brincadeiras, né, de jogos, né?(PERSEVERANÇA)</p> <p>A ludicidade vai buscar de várias formas, na minha área, desde o movimento corporal, desde as brincadeiras, dos jogos, todo o tipo de aparato, de possibilidades, que vá levar ao conhecimento que se busca, não ficar preso a determinado conceito, né, e sim buscar várias formas de se trabalhar. Nem que seja através do corpo, ou do jogo, ou qualquer outro instrumento que venha a levar ao conhecimento final.(PLUTÃO)</p> <p>[INCLUSÃO]dar oportunidade de de da da pessoa que tem necessidade especial está ali no convívio está sendo tratado de igual embora tenha as limitações e tem que guardar e respeitar [...] Não tem porque, não existir a educação inclusiva. Eu só acredito que as escolas, as secretarias de educação ou. O sistema de ensino municipal estadual e federal têm que... Dar condição né?</p>	
--	--	--

	<p>(GABRIEL)</p> <p>[EDUCAÇÃO INCLUSIVA] Educação inclusiva é oportunizar um indivíduo que tem suas limitações naturais, devido a a necessidade especial, e tentar fazer o máximo que... que iguale ele a a... a concorrer com os outros que não têm que não tem necessidade especial. (JN)</p> <p>pergunta fácil e difícil ao mesmo tempo É... eu faço questão que todos os meus alunos participem da minha aula. [...]. Eu tenho 30 alunos. Silvio é o trigésimo primeiro. Tudo bem que no primeiro momento eu dou toda a minha atenção pra Silvio, pra ver se eu trago a turma pra ele. Mas depois que isso acontecer, eu tenho que também abraçar os outros, se não eu vou estar excluindo meus alunos também. E eu não to aqui pra excluir ninguém. Nem Silvio nem ninguém. E as vezes eu tenho alunos com outras dificuldades... (JO)</p> <p>preciso de mais conhecimento que eu tenho muito pouco, em educação inclusiva. Eu entendo educação inclusiva a oportunidade, ne, de que todos aqueles que possuem determinada deficiência, eu não sei nem se o termo é esse ate por que eu não gosto muito, mas os ditos “não iguais” tenham esse acesso a educação, já que é direito de todos. Então a inclusão deve possibilitar isso, o acesso as informações e a educação na escola formal que é direito estabelecido por lei, ne? (MARA)</p> <p>[EDUCAÇÃO INCLUSIVA] Ah, gente, o que eu penso é que ela está relegada. É difícil você ter uma educação inclusiva, desde quando você não tem esses alicerces, essas ferramentas para você lidar, né, eu acho que começa... é como se fosse assim jogado. Aquele indivíduo. Aquele ser humano. E daí, vai se fazer o que? Depois que ele está sendo inserido que vai ser? Não, eu acho que precisaria ter esse domínio, né, essa capacitação, né, essas estratégias, é justamente isso, né, esses objetos pra serem trabalhados, dentro dessa inclusão, né, pra daí você ter, mas ele é jogado, e de repente, a gente como professor que percebe, e a gente se sente perdido. Se sente perdido de não ter essa capacitação, de não ter esse apoio didático, de estar num ambiente também quantitativo muito grande. Então eu acho que incluir por só dizer que ele está ali presente, eu acho que isso nada se faz como acréscimo, né? Eu acho que precisa mesmo ter ação, ter coisa</p>	
--	--	--

	concreta. (PERSEVERANÇA)	
Eixos estruturais	Entrevista-síntese	Análise preliminar
Dispositivos utilizados com o propósito de incluir e gerar	<p>olha, com Silvio, eu priorizava as respostas para ele. Para que ele pudesse sempre iniciar o que fazia[...] priorizava as respostas, por exemplo, se a gente.. se eu fazia a leitura de um texto, eu não permitia que os alunos lessem, em especial nessa sala, por que eu sempre disse que tem que ter um tom de voz para que Silvio compreenda.[...] ai eu me colocava como leitora, Silvio sentava a frente, eu não permitia que o aluno, que o colega fosse a bengala de Silvio, porque durante todos esses anos que eu vi Silvio aqui, os dois anos anteriores, eu via sempre um rapaz, que era colega dele de sala, com muita boa vontade, o tempo todo com dele. Eu não permiti que Fernando ficasse esse ano[...] As perguntas, como eu disse, as respostas, aliás, eu priorizava que ele falasse antes de todo mundo, e sempre que todo mundo falava eu perguntava “você entendeu? Você compreendeu?” tava sempre na expectativa de tá chamando ele pra que ele pudesse... e ele falava quando algum colega dizia, eu sempre, eh estratégia minha, por exemplo, de fazer a leitura de um texto eu pergunto: qual a opinião do autor nesse texto? (BRENA)</p> <p>porque eu tô sempre, né ? Procurando trazer ele mais pra perto de mim, tá entendendo? Dá mais atenção, fazer com que , eu faço com que ele se sintam bem, não se sintam né, afastado e isso é o que todo mundo tem que fazer e eu sinto isso quando ele sente o carinho (gaguejos) já que a professora Hortência chegou.[...] No início eu fui buscar isso com outras colegas, ta entendendo? [...] e a gente fez, eu logo no início a gente fez uma sala aonde eles pude pudesse eles pudessem conhecer os sons, esse som é de que Silvio, isso aqui é de que? o que é isso aqui?[...] a gente providenciou um pandeiro, um chocalho, tá entendendo? É... uma flauta porque aqui aonde a gente trabalha tem facilidade [...], tá entendendo? Também eu fiz coloquei a fita escura em todos os colegas pra que eles pudesse vê a situação e valorizar e respeitar o colega, então trouxe umas fitas preta amarrei em todos os colegas e por onde ele passou identificando tudo, tá entendendo? Outro trabalho também que eu fiz foi com textura,[...] com a textura eu preparei assim, eu coloquei vários tipo, vários é.... volumes de textura [...] identificar cor,[...] então verde, coloquei arroz</p>	<p><u>Apoiados na ação do professor:</u> ler para o estudante, fazer a prova individualmente, ser carinhoso, perguntar se entendeu o assunto, colocar o estudante sentado perto do professor, direcionar perguntas ao estudante com deficiência, sobre o conteúdo; valoriza a resposta dada pelo estudante com deficiência; incentivar a autonomia não permitindo que outros realizem a ação ou atividade pelo estudante que tem deficiência; construir recursos ou pensar em estratégia para ele executar determinada atividade, como no caso de artes e educação física, fazer curso de aperfeiçoamento, realiza avaliação individualmente com o estudante com deficiência.</p> <p><u>Apoiados na ação do grupo ou de algum colega:</u> o colega lê ou narra um filme ou apoia na atividade, torna-se monitor do estudante com deficiência.</p>

parece é um marrom coloquei feijão. Ai o que foi mais que a gente trouxe, areia e foi fazendo ai ele foi. Depois coloquei a a (gaguejou) cada pontinha do arroz em cima da onde a cor ele ia pintar ele pegava com um alfinete e batia assim isso é arroz né ai sabia ia buscar a cor e fez direitinho, ta entendendo? [...]eu mandei eles trazerem acho que foi a a (gaguejou) coisa de sapato pra gente botar pra ver como era que ele jogava bola um sinozinho [...] mas não consegui na época porque a gente tinha ponto de procurar em mais lugar eles fizeram, eles colocaram dentro da bola, abriram a bola [...], mesmo pequenininha, abriram e ai fizeram o gol para ele chutar e ele saber reconhecer aonde estava o som da bola. (HORT)

[...] mas aí eu tive que procurar... Eu tomei um curso, que eu também não entendia (Mônica: curso de que?) curso... no Instituto de cego, eu tive que entender e... me instruir desse curso e eu eu sou muito grato por esse curso que me mostrou uma outra realidade dessas pessoas (Mônica: o curso abordava o que JN?) a necessidade deles, o processo de aprendizado deles, a história deles, e quando você conhece a história você vê que eu, ele não pode ser tratado como um... aluno mais um aluno da rede, ele tem que ter um específico específico ele tem que ter um trato especial, é direcionado às necessidades deles [...] e também não sentir pena deles, a gente tem que tentar igualar ele aos outros e não querer ajudar ele.[...] a gente tenta [...] a gente... é dá um pouco porque né, como Silvio que era o aluno de necessidade visual. Eu procurei já tratar de uma forma melhor de uma forma mais próximo dele prestigiando, ele encorajando ele, e... a parte da matemática é[...].Na prática do ensino? é procura... procurar, arranjar meios, que viessem é... auxiliar no aprendizado dele [...] como? [...] pedi, pedir aos colegas para acompanhar quando quando eu tiver que, quando tivesse a oportunidade eu me dirigia a ele, ia la na carteira dele, tentava, as provas eu falava com ele, ai teria um tratamento melhor do que antigamente.[...] Também, é... Com... material concreto, com... a prática da tesoura, do papel. As relações que a gente pode criar, é... com ele mesmo que tem áudio vis necessidade visual é fazer.... fazer com que... a sala que ele esta dent que ele está incluso. Perceba a necessidade dele, fazendo com que... os meninos percam um pouquinho o... a visão e passei.. passem o dia como ele passa para se...ntir [...] para perceber que a gente precisa ter um... cuidado maior [...] se

transporte, e vai mudar o indivíduo ele vai se sentir mais a auto estima dele vai melhorar. E... e procurar também... objetos [...] é na na verd é é tentan eu tav a gente, com a professora Jo a gente estava tentando dar um gravador a ele ou seja procurar sempre dispositivos que venha auxiliar ele na sala de aula. E procurando também trabalhar muito a cabeça dele para ele frequentar esse instituto que ele em vez de ir três dias ele só ia dois devido à família. E... e e orientar os outros colegas quanto como trata como... para não... como tratar ele na sala de aula ,tentar ajudar ele alguma forma, e não isolar ele.(JN)

Mas com Silvio, eu me identifiquei muito com ele, ano passado, tive um laço muito forte com ele, com a vó dele... a vó dele está sempre me procurando, esse ano já me procurou, perguntar como ele está... eu falei que não tive contato ainda com todos os professores, alguns professores tão me procurando. A professora de artes já me procurou. A de geografia já me procurou. Para perguntar ne, como é que vai trabalhar com Silvio. Por que meu papel foi esse, eu não fiz um curso só para dizer que fiz. Eu não me ausentei da escola uma sexta no mês pra fazer de conta. Tem que ter o resultado. E ano passado tivemos um resultado. Uma melhora de Edson assim, muito gratificante.[...] (MÔNICA: Então você funcionou como multiplicadora?)

multiplicadora. Isso. Eu e professor JN, principalmente, e eu tinha mais contato com ele, ne? Homem é mais... né? [...] A princípio ele deu os nomes de dois professores assim “dois professores que eu gosto”. Ai deu o meu e o de JN. Mas esse ano ele vai ter dos dois que ele está com dificuldade de compreensão, e tal. Ele não precisa levar a máquina pra sala. Ele pode desenvolver a atividade mesmo oral. Ela pode fazer os questionamentos. Pegar as atividades pra ele levar pro instituto, ou então me entregar. Que eu boto pro braile, passo pra ele fazer. Eu tenho que ter essa disponibilidade. Até gostaria de ter momentos livres pra fazer esse trabalho com ele. Ai quando você perguntou “só Silvio...”, ah sim. Que eu estou falando. Um trabalho alternativo. [...]Tipo, claro, eu teria minhas turmas... e em outro momento... como lá no instituto, que ele vai...[...] Eu trabalhar direcionado com Edson pra ajudar nas outras disciplinas. Tipo, na transformação do trabalho escrito pro braile. Eu teria esse papel pra fazer aqui na escola. Então eu queria assumir

	<p>essa função. Já que eu estou me preparando...(MÔNICA: E você acha que tem possibilidade de surgir essa...)Poxa, eu, assim, se em cada escola que eu trabalhasse, se eu trabalhasse um turno, e no outro... ou então se diminuísse minha carga horaria, pra eu ter pelo menos uma manhã ou uma tarde...[...] Pra eu fazer esse trabalho. Uma vez na semana. Um contato com Silvio. "Silvio, hoje seu dia é aqui comigo de tarde. Hoje nós vamos trabalhar geografia e história".(MÔNICA: Seria como se fosse um atendimento educacional especializado?) Uma banca!...] Primeiro, possibilitar que o professor conheça o... você precisa saber qual é o caso do aluno[...]Conhecer mãe, conversar[...] Ver a realidade dele. O que é que ele faz? Como é que ele desenvolve as atividades em casa, se ele faz tratamento externo... como foi com Edson. Então eu preciso ter esse conhecimento. Não só a escola, o professor que vai trabalhar com ele tem que ter esse conhecimento[...]Primeiro, a gente tem um contato com a coordenação. [...] A coordenação nos procura pra passar a informação... eu procurei a coordenação pra me passar informação dessa aluna em particular, que é a que está me dando mais trabalho. E eu não sei nada da aluna. É nova, pra mim. (MÔNICA) Conhece-la, e aí depois que você conhece, você vai fazendo o que?(j) Vou trabalhar de uma forma pra trazer. [...]Vou fazer algumas atividades. Atividade de pintura, de cobrir, né, de cobrir os pontinhos pra conhecer a... ou o desenho que aparece pra ela me dizer o que é, ou a palavra, pra ver se ela consegue reconhecer... estou em processo de alfabetização, né, por que ela não conhece tudo... e ainda não sei o quadro ainda, o que é que ela tem. Eu ainda estou em busca. E pra mim, eu preciso conhecer.(JO) DISPOSITIVOS PARA LUDICIDADE] são trabalhos, é... eu faço algumas atividades lúdicas pra incluir utilizando meu material que eu tenho, tipo...[...] É, eu criei, lá no instituto alguns materiais. No livro de inglês tem alguns jogos...[...] Pros meninos o material é normal, é um dado normal, que pra Edson não serve, um dado normal[...] Então eu tive que fabricar com ele um dado[...] Nesse dado eu tenho várias texturas diferentes... pra demonstrar o número, pra ele tocar e sentir o número diferente, o material diferente... então a gente elaborou alguns materiais assim. Esqueci até de trazer... acho que está no carro. Está no carro, ou está em casa?</p>	
--	---	--

	<p>Então eu fiz também um tabuleiro, com algumas... isso pra gente trabalhar, tipo, verbo.[...] Verbo, né, ai tem um jogo que ele vai pulando a casa, né, e ai a numeração que cai, ele precisa saber. Ai eu fiz esse dado. O dado tem um sonzinho dentro também, está até prontinho lá, e pra poder ver se ele consegue entender. Agora fica um pouco difícil dele compreender o verbo, que ele não está enxergando. Ele consegue tocar no dado, né, ver qual é a numeração que cai, ver a textura diferente pra o que cai, ele adquiriu essa... está adquirindo mais habilidade né o toque, por que ele era muito... ele não toca quase nada, Edson, a mão dele fica tocando uma a outra o tempo inteiro. Então ele não toca. Então a gente tem que desenvolver o toque. Pra chegar no conteúdo. O conteúdo ainda está em falta. Como eu disse, foi o primeiro ano, né, ano passado. Então não tenho tanta experiência ainda de qual é a forma mais eficaz. Mas nos foi passado algumas informações que para nós trabalharmos dentro da nossa disciplina. Mas quem teve mais apoio foi professores de geografia, para trabalhar o mapa, fazer texturas diferentes com legendas, as legendas das regiões, aí bota textura diferente... ciências, com o corpo humano, pra mostrar os órgãos, cada partezinha... então eles tiveram mais apoio, mais material pra trabalhar. Comigo foi um pouco mais difícil, viu, eu ainda to em busca ainda de alguns materiais pra poder desenvolver[...] não é todo conteúdo que eu consigo trabalhar com ludicidade[...] É difícil incluir a ludicidade aqui, em muitos conteúdos. Já lá no primário eu consigo.[...] Então o brincar atrai. Atrai com certeza. Você jogar um dominó, com os textos em inglês, um dominó de figuras, você brincar de jogo da memória... se você transformar uns comandos, eu mesma trabalhei uns comandos... “stand up” ai todo mundo tem que levantar, “sit down” ai tem que sentar... “open your mouth” ai tem que abrir a boca. Isso é uma forma, é uma brincadeira. Tipo aquela morto vivo. [...]Esse ano aqui no estado nos vamos ter momentos mais frequentes [...] Pra trazer esses materiais, né? Filmes, vamos ter mais momentos pra filmes. Porque nós temos mais tempo agora na unidade. Vamos ter, ao invés de quatro unidades, três. As unidades ficaram maiores. Então eu posso passar um filme e cobrar depois com atividades de preencher com as palavrinhas que tão faltando, eles vão ouvindo e vai colocando as palavrinhas. Um verbo, no tempo verbal correto. Eu vou ter mais tempo pra trabalhar</p>	
--	---	--

isso. Então eu posso me preparar... também não vai ser uma prática diária, né, mas vai ter momentos que a gente vai ter esse tipo de atividade. De música. É, aqui é difícil de abrir internet por que o sinal é muito ruim... então a gente tem que fazer da forma que da. Então eu vou proporcionar esses momentos. Mas não são assim, não faz parte da minha prática diária de incluir a ludicidade... (JO)

[DISPOSITIVOS SOBRE LUDICIDADE] Hoje em dia, é... o aluno, ele muitas vezes, ele não gosta de estudar, ele não gosta de vir pra escola, ele não gosta da disciplina, ele não gosta do professor, ele não gosta do ambiente, ele não gosta. Então o que que eu tento fazer? Atrair esse aluno. E aí você vai e faz uma dinâmica diferente em sala de aula. Você dá um conteúdo e aí faz a “brincadeira” daquele conteúdo pra que o menino possa entender melhor, ou ele possa gostar mais daquele assunto.[...] tava dizendo a ela: “tem que fazer alguma coisa”. Por que é um assunto interessante, que é falando sobre tecnologia, sobre internet, menino de sétimo ano eu tenho que fazer algo. Eu vou fazer uma gincana nessa turma desse assunto. “não sei, eu vou sentar ainda pra... mas eu vou ter que fazer”. Porque eu preciso dar algo de interessante pra esses meninos fazerem, por que é um assunto interessante e faz parte do dia a dia deles. Então eu tenho essa preocupação sim. Eu tenho até alguns livros lá em casa de dinâmica, dinâmica não, língua portuguesa. Aí volta e meia eu trago um joguinho, uma brincadeira. Eu acho que passa por aí, Mônica. Sair da sala de aula é interessante.[...] por exemplo, se você coloca a..., por exemplo a leitura de um livro, de um romance. Eles vão fazer a ficha de livro, a ficha do livro, tem algumas perguntas lá pra eles responderem, e eles vão montar uma encenação teatral do livro “Vidas Secas”, que é o livro agora da primeira unidade, Graciliano Ramos, então isso é uma estratégia mais lúdica, porque, através do teatro, ainda que seja meio ..., né? Mas eles se organizam, eles fazem direitinho. Tem atividade, por exemplo, atividade de seminário, eu entendo como uma atividade mais lúdica, porque, um seminário ele pode abranger também atividades artísticas. Agora, sobre Salvador por exemplo, não deu pra apresentar por causa da paralização de dez dias, mas a gente tá fazendo. Cada série ficou pra fazer uma atividade relativa a salvador. A oitava série vai fazer, ficou com aquela parte de pontos turísticos, de religiosidade, de

	<p>comidas típicas... isso pra mim é lúdico, porque ele vai aprender da cidade dele de uma outra forma, que não lendo em texto, que não no livro didático. Ele vai fazer apresentações, vai fazer exposições fotográficas... isso é o lúdico. (MARA)</p> <p>Eu sou... é muito... com silvio é muito verbal, muita voz[...].Muito de chegar, de estar junto... de estar eu e ele, e procurar, é como um... eu te digo... me falta, as vezes, essa capacidade. Então, a minha hoje...que eu vejo que eu utilizo muito com Edson, é o estar perto de Edson, tá em um momento da atividade, eu chegar junto dele e dizer assim: “ó Edson, se eu tiver assim...” então é mais o verbal, mais a fala, com Edson, é mais o verbal.(NINA)</p>	
Eixos estruturais	Entrevista-síntese	Análise preliminar
Principais dificuldades enfrentadas diante da inclusão e ludicidade	<p>Falta de material, falta de estudos, estudos pra construir uma estratégia. Falta de material pessoal, não só material físico, pessoas capacitadas, que estejam prontas, falta de autonomia da própria escola, em desenvolver um plano pra eu isso possa acontecer. Falta de uma coordenação ativa que acredite e que faça os professores compreenderem que eles fazem parte desse processo. Falta de compromisso do próprio professor. Um conjunto de coisas que você vai fazendo, na verdade, o que você faz em sala é ínfimo. Mas é seguir.(BRENA)</p> <p>Tempo, recursos financeiros. [...] não, a gente precisa... e é como eu falei [...] e recursos financeiros do [...] Ambiente da escola [...] a gente precisa a gente precisa de... uma luneta [...] a gente precisa de uma...de um leitor de baile essas coisa toda. E geralmente as escolas não têm. Um profissional direcionado que vem auxiliar. Também. Hoje tenho mais salinhas Mas elas mesmo não têm esse suporte todo[...] deixa eu ver...é basicamente isso.(JN)</p> <p>Uma estrutura na escola, adequada[...] Estrutura física.[...] Estrutura também de materiais.[...] Pedagógicos disponíveis pra gente trabalhar... um contingente menor, né, em sala de aula também que é toda a disposição da sala de aula, a gente precisa ter essa... essa visão pra isso, por que, querendo ou não, atrapalha. O quadro não atrai ao aluno com alguma necessidade, né? Então o que que se precisa? De materiais. Eu usei vários materiais no meu curso de braile. Materiais palpáveis, pra poder ensinar conteúdo do corpo</p>	Os professores possuem dificuldades diferentes em relação à ludicidade e a inclusão, pois os posicionamentos revelaram que eles transitam com mais tranquilidade frente a ludicidade, buscando alternativas para realizarem as práticas lúdicas que desejam. Mas, em relação a inclusão, demonstraram ter mais empecilhos para resolver as situações, pois as soluções encontram-se fora das suas possibilidades. No entanto, em ambos os aspectos as principais dificuldades recaíram sobre: formação, materiais pedagógicos e equipe especializada para dar o suporte necessário.

humano. [...] A professora nos deu e pediu para a gente fazer só com materiais recicláveis, até alimentar... milho. Pra mostrar órgão... então preciso desse material disponível em sala de aula. Então professor tem que estar preparado pra isso. Tem que trazer esse material. Agora fica difícil ele trabalhar com todo aluno da mesma forma... como é que faz? Então... desse material... deixa eu ver, o que mais? Eu acho que básico, principal, são só esses fatores, a estrutura física e material pedagógico, mesmo. E o apoio, né? [...] De um especialista[...]Hoje em sala de aula, não vamos fingir que não seria. Pra mim seria de grande importância eu estar ali trabalhando em sala de aula e ter uma pessoa especialista, ali, me acompanhando com essa aluna especial. Eu estaria ali compartilhando, mas...[...] Não, em sala mesmo. Em sala. Acompanhando ali, simultaneamente o professor... justamente por que a gente não tem só esse aluno. Como eu disse, eu vou trabalhar com outro coleguinha, ela vai atrás. Ela deixa de fazer o que ela está fazendo, ela vai atrás. Se eu tiver uma pessoa de apoio, né, um especialista, vai sentar ali com ela, vai continuar ali dando apoio a ela, que ela quer atenção.[...]) Ela quer atenção 100%. O tempo inteiro. Eu não posso dar. Sou professor de sala de aula, não posso dar atenção 100%, por que eu tenho outros alunos também pra dar atenção. Então eu preciso ter uma pessoa de apoio. É super... não no caso de Edson. Mas nesses casos assim...(JO)

Acessibilidade (Mônica: física?) Física, pensando que aqui por exemplo que pra gente entrar a gente tem uma escada, complicado, é chegar nas salas existem outros degraus, as salas são pequenas, algumas salas aqui a gente tem uma pilastra no meio. Isso dificulta bastante, o meu deficiente o aluno que eu tinha deficiente visual ele precisava de ajuda para a locomoção para sair da sala até que entendeu onde era a pilastra tendo esse, é material a gente não tem mapas em alto relevo, a gente não tem máquinas em braile uma vez que muitos também não foram alfabetizados em braile e a gente não tem é... Eu não tenho formação para poder promover uma atividade de localização espacial para um menino que é deficiente visual aí no concreto, no papel eu não tenho como fazer isso.[...] Então eu acho que um lugar próprio, onde as cadeiras fossem dispostas de formas diferentes, onde a gente tivesse uma tela ou uma TV legal, de um computador pra que eles pudessem visualizar, onde eles pudessem ouvir

	<p>determinados sons, eu acho que seria bom agora a sala de aula entra um 50 minutos, sai o outro, outras disciplina, outra ciência, outra forma de avaliar, outra forma de falar, outra forma de escrever no quadro até o aluno desassociar uma disciplina exata e ele começar uma abstração, então a gente também tem que pensar nisso e a gente pouco pensa, né? Então fica difícil você tratar de ludicidade com tanta dureza, com tanta coisa em enrijecida e isso daí perpassa por ele não ter prazer então eu vou muito pro insucesso ele também parte daí. Então quando eu percebo que as coisas estão muito engessadas que eu estou muito teórica, aonde é que ficou a cidadã ludicidade então vamos voltar um pouquinho. (NINA)</p>	
--	---	--

APÊNDICE D – Quadro das categorias

Categorias de análise	Análise preliminar	Entrevista-síntese	Análises
<p>1. Concepções de ludicidade e de educação inclusiva.</p>	<p><u>Sobre ludicidade:</u></p> <p>Não conhecem o conceito: 03</p> <p>Se aproximam do conceito pelo viés do jogo, brincadeira e recreação: 07</p> <p>Nenhum conseguiu definir ludicidade de algum modo e nem fez alusão à ludicidade enquanto um estado de inteireza, mas relacionou com prazer e satisfação.</p> <p><u>Sobre inclusão:</u></p> <p>Nenhum conceituou inclusão;</p> <p>Todos confundem inclusão com integração</p> <p>Inclusão é: estudante com deficiência frequentar a escola – 3</p> <p>Inclusão é participar da aula e ter aprendizagem - 6</p>	<p>Ludicidade? Não conheço esse termo</p> <p>Eu entendo por ludicidade as faces múltiplas né, as diversas ferramentas que a gente utiliza para nossa prática docente</p> <p>[LUDICIDADE]Ter prazer em no aprender. Aprender brincando. Aprender de uma maneira descontraída[...] é a minha compreensão é essa que seria através da brincadeira [...] através da descontração [...] sem a rigidez, sem aquela aquela preocupação.[...] Então eu que a luci essa ludicidade ela é fundamental sim na educação (Mônica: hum hum). Na educação, porque através da brincadeira se educa. Se educa através da brincadeira (FLOR DE LIS)</p> <p>um facilitador do aprendizado de determinados conteúdos, né, e de causar mais interesse. No... difícil aqui, por isso que to falando pra você[...]A ludicidade? Trabalhar o lúdico dentro do seu conteúdo, colocar o lúdico dentro do seu conteúdo, ele causa mais... interesse, do aluno, né? Ele fica mais... como é que se diz... facilita! [...]Ele é estimulador. [...]é o lúdico, é o brincar. É aprender brincando(JO)</p> <p>incorporar sua pratica, de ensino atividades que... venha... facilitar no</p>	<p>Ambas as perguntas foram feitas de modo direto:</p> <p>16. O que você entende por educação inclusiva?</p> <p>17. O que você entende por ludicidade?</p> <p>Por sua vez, as respostas não foram diretas, demonstrando a pouca familiaridade dos professores com os conceitos. Mas, não houve dificuldade para destacar as compreensões trazidas pelos professores sobre os conceitos de ludicidade e educação inclusiva.</p> <p>Analisar as respostas dos professores exigiu exercício e comprometimento ético com a pesquisa e também com o profissional. Num primeiro momento, eu busquei a informação dada sobre a resposta, de modo objetivo. Mas, neste momento de análise foi necessário trazer outros elementos que agregam o pensamento do professor, especialmente considerar o contexto em que foi desenvolvida e</p>

		<p>aprendizado do aluno uma forma lúdica trazendo as atividades é.. práticas atividade relacionada com o prazer com os jogos, que todo indivíduo gosta. possibilidade do atrativo[...] do atrativo o aluno se sentir atraído pela aquela atividade que normalmente ele não encontra na sala de aula todos os dias, e que a gente consiga... é... vencer o bloqueio que ele tenha da matéria, o bloqueio daquele conteúdo, de uma forma descontraída e de uma forma mais leve vamos dizer assim.(JN)</p> <p>o lúdico é você aprender de uma forma... como é que diz, Monica? O lúdico é você ir além do dia a dia, da rotina, é, do sair do livro didático, melhorar sua aula, pra possibilitar que esse aluno aprenda mais e melhor. Não sei[...]) a gente pensa em brincadeira. A gente pensa... algo que não seja formal, que não seja rígido, aquela coisa trancada, dentro daquela linha, daquela faixa estreita que o ensino coloca. E quando a gente pensa em lúdico a gente pensa muito também em educação infantil. Em fundamental um. A gente coloca muito lá. E esquece um pouco lá no fundamental 2. No ensino médio, então... acredito que em faculdade nem se fala. Eu acho. Dentro dessa compreensão de ludicidade.(MARA)</p> <p>É você falar de um assunto sério, de um assunto engessado utilizando outros conceitos, outras informações[...] é uma forma</p>	<p>construída a sua prática. Logo, inicialmente, podemos dizer que os professores entrevistados possuem pouca familiaridade com ambos os conceitos e que, ao longo da carreira esse conhecimento não foi construído, apesar da necessidade que se apresenta: todos estão ou estiveram em algum momento ou ainda poderão estar expostos à ambientes inclusivos(restringindo o conceito aos estudantes com deficiência), como também expuseram a necessidade de oferecer aos estudantes mediação além da aula expositiva como forma de tornar o ambiente escolar e a aprendizagem menos dura e mais lúdica.</p> <p>Os conceitos não foram definidos, e no caso da ludicidade, três professores demonstraram desconhecerem o significado do termo. No entanto, a maior parte dos professores estabeleceram relações diretas com aspectos que compõem o universo lúdico na medida em que relacionaram a ludicidade com jogos, brincadeiras, recreação ou com atividades que utilizam recursos concretos</p>
--	--	--	--

		<p>prática de além da ludicidade, fazer com que eles abstraíam, né? Geografia a gente tem que abstrair muito, sair daqui e partir pra um lugar que é maior e depois voltar de novo. [...]É... uma dificuldade que eu enfrento com isso é depois que eu parto pra tanta ludicidade, pra tanta coisa concreta, tanta coisa prática, eles voltarem. Ah professora, a gente não vai levantar hoje não? Não vai fazer nada hoje não? Então assim eles gostam bastante, então é dosar né? Você tem que hoje não, hoje é teoria a gente tem que ler também, né? A teoria e a prática, ludicidade. Eles dizem há eu gosto mais do lúdico, eu gosto mais quando a senhora brinca. Então se essa brincadeira é como eles aprendem, então eu brinco mesmo. Eu quero mais é brincar e brincar. (NINA)</p> <p>Eu acho que a ludicidade, no meu ver, é procurar mostrar, dentro da minha disciplina, algo mais próximo da realidade que, por exemplo, é... eu to trabalhando um conteúdo, esse conteúdo está dentro do dia-a-dia dele. Isso, é, através até mesmo de brincadeiras, né, de jogos, né?(PERSEVERANÇA)</p> <p>A ludicidade vai buscar de várias formas, na minha área, desde o movimento corporal, desde as brincadeiras, dos jogos, todo o tipo de aparato, de possibilidades, que vá levar ao conhecimento que se busca, não ficar preso a determinado conceito, né, e sim buscar várias formas de</p>	<p>sejam eles produzidos pelos próprios estudantes ou confeccionado pelo professor. Outro aspecto relevante em relação à ludicidade é a compreensão de alguns professores de que há momento para o lúdico, pois ele se contrapõe ao sério, ao estudo dos conteúdos, à leitura e demais atividades tipicamente escolarizadas. O lúdico é como se fosse um subterfúgio utilizado pelo professor para trazer relaxamento, e abrir portas para possíveis extrapolações dos estudantes. Além de constatarem que o lúdico é componente mais próximo da educação infantil e vai se afastando do ambiente escolar na medida em que os estudantes mudam de seguimentos. A fala de Nina ilustra bastante isso.</p> <p>Outra questão interessante que se apresentou no campo e que não se restringe somente a esse grupo de professores, diz respeito ao papel do professor frente à ludicidade e à educação inclusiva. Percebe-se que as falas de um modo geral quando se referem à ludicidade consideram-na como algo que cabe ao</p>
--	--	--	--

		<p>se trabalhar. Nem que seja através do corpo, ou do jogo, ou qualquer outro instrumento que venha a levar ao conhecimento final.(PLUTÃO)</p> <p>[INCLUSÃO]dar oportunidade de de da da pessoa que tem necessidade especial está ali no convívio está sendo tratado de igual embora tenha as limitações e tem que guardar e respeitar [...] Não tem porque, não existir a educação inclusiva. Eu só acredito que as escolas, as secretarias de educação ou. O sistema de ensino municipal estadual e federal têm que... Dar condição né? (GABRIEL)</p> <p>[EDUCAÇÃO INCLUSIVA] Educação inclusiva é oportunizar um indivíduo que tem suas limitações naturais, devido a a necessidade especial, e tentar fazer o máximo que... que iguale ele a a... a concorrer com os outros que não têm que não tem necessidade especial. (JN)</p> <p>pergunta fácil e difícil ao mesmo tempo É... eu faço questão que todos os meus alunos participem da minha aula. [...]. Eu tenho 30 alunos. Silvio é o trigésimo primeiro. Tudo bem que no primeiro momento eu dou toda a minha atenção pra Silvio, pra ver se eu trago a turma pra ele. Mas depois que isso acontecer, eu tenho que também abraçar os outros, se não eu vou estar excluindo meus alunos também. E eu não to aqui pra excluir ninguém. Nem Silvio nem ninguém. E as vezes eu</p>	<p>professor realizar: São estratégias possíveis, mesmo que não o tempo todo. As falas giram em torno de estratégias, de repertório, de criatividade que o professor possui e pode lançar mão em determinados momentos das aulas. No entanto, em relação à educação inclusiva, há dificuldade e o suporte necessário vem de fora do professor. As falas giram em torno de uma instrumentalização que depende mais do suporte externo do que do movimento pessoal do professor diante dos estudantes com deficiência. (Ver falas de Perseverança e Gabriel) Em relação a educação inclusiva a aproximação feita foi quanto a inserção do estudante com deficiência no ambiente escolar.</p> <p>Decerto que conhecer o conceito não garante a prática pedagógica inclusiva e lúdica, não interfere, necessariamente, na produção de um ambiente inclusivo. No entanto, a compreensão sobre a inclusão do estudante com deficiência exposta por grande parte dos professores entrevistados desperta preocupação, sim. Pois, a mesma está atrela à concepção de</p>
--	--	---	---

		<p>tenho alunos com outras dificuldades... (JO)</p> <p>preciso de mais conhecimento que eu tenho muito pouco, em educação inclusiva. Eu entendo educação inclusiva a oportunidade, né, de que todos aqueles que possuem determinada deficiência, eu não sei nem se o termo é esse até por que eu não gosto muito, mas os ditos “não iguais” tenham esse acesso a educação, já que é direito de todos. Então a inclusão deve possibilitar isso, o acesso as informações e a educação na escola formal que é direito estabelecido por lei, né? (MARA)</p> <p>[EDUCAÇÃO INCLUSIVA] Ah, gente, o que eu penso é que ela está relegada. É difícil você ter uma educação inclusiva, desde quando você não tem esses alicerces, essas ferramentas para você lidar, né, eu acho que começa... é como se fosse assim jogado. Aquele indivíduo. Aquele ser humano. E daí, vai se fazer o que? Depois que ele está sendo inserido que vai ser? Não, eu acho que precisaria ter esse domínio, né, essa capacitação, né, essas estratégias, é justamente isso, né, esses objetos pra serem trabalhados, dentro dessa inclusão, né, pra daí você ter, mas ele é jogado, e de repente, a gente como professor que percebe, e a gente se sente perdido. Se sente perdido de não ter essa capacitação, de não ter esse apoio didático, de estar num ambiente também</p>	<p>deficiência enquanto impedimento do sujeito. A deficiência é vista, ainda, como um problema e uma limitação do sujeito, e isso exige, segundo os entrevistados, um ambiente diferenciado tanto em termos físicos quanto pedagógicos e formativo. Requer um profissional capacitado, com formação específica para lidar com a deficiência, e não com o estudante. Nessa perspectiva, o sujeito é reduzido à sua condição física, sensorial ou intelectual ou seja, a deficiência define o sujeito e não o contrário.</p>
--	--	--	--

		quantitativo muito grande. Então eu acho que incluir por só dizer que ele está ali presente, eu acho que isso nada se faz como acréscimo, né? Eu acho que precisa mesmo ter ação, ter coisa concreta. (PERSEVERANÇA)	
Categories de análise	Análise preliminar	Entrevista-síntese	Análises
2. Dispositivos para incluir e gerar ludicidade	<p><u>Apoiados na ação do professor:</u> ler para o estudante, fazer a prova individualmente, ser carinhoso, perguntar se entendeu o assunto, colocar o estudante sentado perto do professor, direcionar perguntas ao estudante com deficiência, sobre o conteúdo; valoriza a resposta dada pelo estudante com deficiência; incentivar a autonomia não permitindo que outros realizem a ação ou atividade pelo estudante que tem deficiência; construir recursos ou pensar em estratégia para ele executar determinada atividade, como no caso de artes e educação física, fazer curso de aperfeiçoamento, realiza avaliação individualmente com o estudante com deficiência.</p> <p><u>Apoiados na ação do grupo ou de algum colega:</u> o colega lê ou narra um filme ou apoia na atividade, torna-se monitor do estudante com deficiência.</p>	<p>olha, com Silvio, eu priorizava as respostas para ele. Para que ele pudesse sempre iniciar o que fazia[...] priorizava as respostas, por exemplo, se a gente.. se eu fazia a leitura de um texto, eu não permitia que os alunos lessem, em especial nessa sala, por que eu sempre disse que tem que ter um tom de voz para que Silvio compreenda.[...] ai eu me colocava como leitora, Silvio sentava a frente, eu não permitia que o aluno, que o colega fosse a bengala de Silvio, porque durante todos esses anos que eu vi Silvio aqui, os dois anos anteriores, eu via sempre um rapaz, que era colega dele de sala, com muita boa vontade, o tempo todo com dele. Eu não permiti que Fernando ficasse esse ano[...] As perguntas, como eu disse, as respostas, aliás, eu priorizava que ele falasse antes de todo mundo, e sempre que todo mundo falava eu perguntava “você entendeu? Você compreendeu?” tava sempre na expectativa de tá chamando ele pra que ele pudesse... e ele falava quando algum colega dizia, eu sempre, eh estratégia minha, por exemplo, de fazer a leitura de um texto eu pergunto: qual a opinião do</p>	<p>Os principais dispositivos apresentados apoiam-se quase que exclusivamente na ação pessoal e direta do professor, inserindo o grupo de estudantes, em alguns momentos. De certo modo, os professores demonstraram, mesmo que de modo indireto, uma crença que buscar o apoio do grupo poderia prejudicar o andamento das atividades e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes que não têm deficiência. Apesar de terem dito se sentirem incomodados com o fato do não avanço da aprendizagem do estudante com deficiência, a grande maioria dos entrevistados não mudou sua rotina e nem produziu ou foram em busca de recursos para diversificar sua prática. Por sua vez, neste aspecto, a escola também não possui uma rotina de troca entre os professores e a formação continuada é inexistente. Atualmente há uma coordenadora</p>

		<p>autor nesse texto? (BRENA)</p> <p>porque eu tô sempre, né ? Procurando trazer ele mais pra perto de mim, tá entendendo? Dá mais atenção, fazer com que , eu faço com que ele se sinta bem, não se sinta né, afastado e isso é o que todo mundo tem que fazer e eu sinto isso quando ele sente o carinho (gaguejos) já que a professora Hortência chegou.[...] No início eu fui buscar isso com outras colegas, ta entendendo? [...] e a gente fez, eu logo no início a gente fez uma sala aonde eles pude conhecer os sons, esse som é de que Silvio, isso aqui é de que? o que é isso aqui?[...] a gente providenciou um pandeiro, um chocalho, tá entendendo? É... uma flauta porque aqui aonde a gente trabalha tem facilidade [...], tá entendendo? Também eu fiz coloquei a fita escura em todos os colegas pra que eles pudesse vê a situação e valorizar e respeitar o colega, então trouxe umas fitas preta amarrei em todos os colegas e por onde ele passou identificando tudo, tá entendendo? Outro trabalho também que eu fiz foi com textura,[...] com a textura eu preparei assim, eu coloquei vários tipo, vários é.... volumes de textura [...] identificar cor,[...] então verde, coloquei arroz parece é um marrom coloquei feijão. Ai o que foi mais que a gente trouxe, areia e foi fazendo ai ele foi. Depois coloquei a a (gaguejou) cada pontinha do arroz em cima da onde a cor</p>	<p>que acompanha os planejamentos, mas esses momentos ainda não são utilizados para estudo ou discussão de casos e, conseqüentemente promover trocas entre os professores. Quando a escola, na figura da gestão e coordenação, não assume a liderança para implementar a formação continuada, os professores acabam se acomodando na sua rotina, priorizando aquilo em que são mais cobrados. Complementando, ainda, a escola também não possui sala de recursos multifuncionais e o espaço é bastante desaparelhado em relação à recursos de tecnologia assistiva e metodologias diversificadas para atuar em contextos inclusivos.</p> <p>Nesse sentido, os principais dispositivos de inclusão são: conversar com o estudante com deficiência, perguntar se ele está entendendo, ser carinhoso com o estudante, pedir que o colega o auxilie, incentivar. Mais raramente: incentivar a autonomia do estudante com deficiência, fazer com que os estudantes experimentem a deficiência realizando atividade de vendar os olhos, por exemplo, construir materiais e pensar em estratégia para ele executar determinada atividade, como no caso de artes e educação física.</p>
--	--	--	---

		<p>ele ia pintar ele pegava com um alfinete e batia assim isso é arroz né ai sabia ia buscar a cor e fez direitinho, ta entendendo? [...]eu mandei eles trazerem acho que foi a a (gaguejou) coisa de sapato pra gente botar pra ver como era que ele jogava bola um sinozinho [...] mas não consegui na época porque a gente tinha ponto de procurar em mais lugar eles fizeram, eles colocaram dentro da bola, abriram a bola [...], mesmo pequenininha, abriram e ai fizeram o gol para ele chutar e ele saber reconhecer aonde estava o som da bola. (HORT)</p> <p>[...] mas aí eu tive que procurar... Eu tomei um curso, que eu também não entendia (Mônica: curso de que?) curso... no Instituto de cego, eu tive que entender e... me instruir desse curso e eu eu sou muito grato por esse curso que me mostrou uma outra realidade dessas pessoas (Mônica: o curso abordava o que JN?) a necessidade deles, o processo de aprendizado deles, a história deles, e quando você conhece a história você vê que eu, ele não pode ser tratado como um... aluno mais um aluno da rede, ele tem que ter um específico específico ele tem que ter um trato especial, é direcionado às necessidades deles [...] e também não sentir pena deles, a gente tem que tentar igualar ele aos outros e não querer ajudar ele.[...] a gente tenta [...] a gente... é dá um pouco porque né, como Silvio que era o aluno de necessidade visual. Eu procurei já tratar</p>	<p>É intrigante perceber o movimento individual de cada professor diante da inclusão escolar. Alguns se motivam pelo desafio, outros se abatem ao ponto de sonharem com uma solução quase mágica: a chegada de um profissional que resolverá a situação, os equipamentos que farão o estudante aprender, a solução chegando de fora. No entanto, os professores que mais se vincularam com a proposta conseguiram, de certo modo, motivar-se com o desafio intelectual e emocional e foram em busca de alternativas, especialmente as que envolvem formação complementar, realizando cursos na área, transformando-se em multiplicadores dentro do próprio ambiente escolar. E essa atitude acabou transformando esses professores em referências, tornando-se conselheiros e orientadores de práticas de colegas. (ver depoimento de JO)</p>
--	--	---	---

		<p>de uma forma melhor de uma forma mais próximo dele prestigiando, ele encorajando ele, e... a parte da matemática é[...]Na prática do ensino? é procura... procurar, arranjar meios, que viessem é... auxiliar no aprendizado dele [...] como? [...] pedi, pedir aos colegas para acompanhar quando quando eu tiver que, quando tivesse a oportunidade eu me dirigia a ele, ia la na carteira dele, tentava, as provas eu falava com ele, ai teria um tratamento melhor do que antigamente.[...] Também, é... Com... material concreto, com... a prática da tesoura, do papel. As relações que a gente pode criar, é... com ele mesmo que tem áudio vis necessidade visual é fazer.... fazer com que... a sala que ele esta dent que ele está incluso. Perceba a necessidade dele, fazendo com que... os meninos percam um pouquinho o... a visão e passei.. passem o dia como ele passa para se...ntir [...] para perceber que a gente precisa ter um... cuidado maior [...] se transporte, e vai mudar o indivíduo ele vai se sentir mais a auto estima dele vai melhorar. E... e procurar também... objetos [...] é na na verd é é tentan eu tav a gente, com a professora Jo a gente estava tentando dar um gravador a ele ou seja procurar sempre dispositivos que venha auxiliar ele na sala de aula. E procurando também trabalhar muito a cabeça dele para ele frequentar esse instituto que ele em vez de ir três dias ele só ia dois devido à família.</p>	
--	--	--	--

		<p>E... e e orientar os outros colegas quanto como trata como... para não... como tratar ele na sala de aula ,tentar ajudar ele alguma forma, e não isolar ele.(JN)</p> <p>Mas com Silvio, eu me identifiquei muito com ele, ano passado, tive um laço muito forte com ele, com a vó dele... a vó dele está sempre me procurando, esse ano já me procurou, perguntar como ele está... eu falei que não tive contato ainda com todos os professores, alguns professores tão me procurando. A professora de artes já me procurou. A de geografia já me procurou. Para perguntar ne, como é que vai trabalhar com Silvio. Por que meu papel foi esse, eu não fiz um curso só para dizer que fiz. Eu não me ausentei da escola uma sexta no mês pra fazer de conta. Tem que ter o resultado. E ano passado tivemos um resultado. Uma melhora de Edson assim, muito gratificante.[...]</p> <p>(MÔNICA: Então você funcionou como multiplicadora?)</p> <p>multiplicadora. Isso. Eu e professor JN, principalmente, e eu tinha mais contato com ele, ne? Homem é mais... né? [...] A princípio ele deu os nomes de dois professores assim “dois professores que eu gosto”. Ai deu o meu e o de JN. Mas esse ano ele vai ter dos dois que ele está com dificuldade de compreensão, e tal. Ele não precisa levar a máquina pra sala. Ele pode desenvolver a atividade mesmo oral. Ela pode fazer</p>	
--	--	---	--

		<p>os questionamentos. Pegar as atividades pra ele levar pro instituto, ou então me entregar. Que eu boto pro braile, passo pra ele fazer. Eu tenho que ter essa disponibilidade. Até gostaria de ter momentos livres pra fazer esse trabalho com ele. Ai quando você perguntou “só Silvio...”, ah sim. Que eu estou falando. Um trabalho alternativo. [...]Tipo, claro, eu teria minhas turmas... e em outro momento... como lá no instituto, que ele vai...[...] Eu trabalhar direcionado com Edson pra ajudar nas outras disciplinas. Tipo, na transformação do trabalho escrito pro braile. Eu teria esse papel pra fazer aqui na escola. Então eu queria assumir essa função. Já que eu estou me preparando...(MÔNICA: E você acha que tem possibilidade de surgir essa...)Poxa, eu, assim, se em cada escola que eu trabalhasse, se eu trabalhasse um turno, e no outro... ou então se diminuísse minha carga horaria, pra eu ter pelo menos uma manhã ou uma tarde...[...] Pra eu fazer esse trabalho. Uma vez na semana. Um contato com Silvio. “Silvio, hoje seu dia é aqui comigo de tarde. Hoje nós vamos trabalhar geografia e história”.(MÔNICA: Seria como se fosse um atendimento educacional especializado?) Uma banca![...] Primeiro, possibilitar que o professor conheça o... você precisa saber qual é o caso do aluno[...]Conhecer mãe,</p>	
--	--	--	--

		<p>conversar[...] Ver a realidade dele. O que é que ele faz? Como é que ele desenvolve as atividades em casa, se ele faz tratamento externo... como foi com Edson. Então eu preciso ter esse conhecimento. Não só a escola, o professor que vai trabalhar com ele tem que ter esse conhecimento[...]</p> <p>Primeiro, a gente tem um contato com a coordenação. [...] A coordenação nos procura pra passar a informação... eu procurei a coordenação pra me passar informação dessa aluna em particular, que é a que está me dando mais trabalho. E eu não sei nada da aluna. É nova, pra mim. (MÔNICA) Conhece-la, e aí depois que você conhece, você vai fazendo o que?(j) Vou trabalhar de uma forma pra trazer. [...] Vou fazer algumas atividades. Atividade de pintura, de cobrir, né, de cobrir os pontinhos pra conhecer a... ou o desenho que aparece pra ela me dizer o que é, ou a palavra, pra ver se ela consegue reconhecer... estou em processo de alfabetização, né, por que ela não conhece tudo... e ainda não sei o quadro ainda, o que é que ela tem. Eu ainda estou em busca. E pra mim, eu preciso conhecer.(JO)</p> <p>DISPOSITIVOS PARA LUDICIDADE] são trabalhos, é... eu faço algumas atividades lúdicas pra incluir utilizando meu material que eu tenho, tipo...[...] É, eu criei, lá no instituto alguns materiais. No livro de inglês tem alguns jogos...[...] Pros meninos o material é normal,</p>	
--	--	--	--

		<p>é um dado normal, que pra Edson não serve, um dado normal[...] Então eu tive que fabricar com ele um dado.[...]</p> <p>Nesse dado eu tenho várias texturas diferentes... pra demonstrar o número, pra ele tocar e sentir o número diferente, o material diferente... então a gente elaborou alguns materiais assim. Esqueci até de trazer... acho que está no carro. Está no carro, ou está em casa? Então eu fiz também um tabuleiro, com algumas... isso pra gente trabalhar, tipo, verbo.[...]</p> <p>Verbo, né, ai tem um jogo que ele vai pulando a casa, né, e ai a numeração que cai, ele precisa saber. Ai eu fiz esse dado. O dado tem um sonzinho dentro também, está até prontinho lá, e pra poder ver se ele consegue entender. Agora fica um pouco difícil dele compreender o verbo, que ele não está enxergando. Ele consegue tocar no dado, né, ver qual é a numeração que cai, ver a textura diferente pra o que cai, ele adquiriu essa... está adquirindo mais habilidade né o toque, por que ele era muito... ele não toca quase nada, Edson, a mão dele fica tocando uma a outra o tempo inteiro. Então ele não toca. Então a gente tem que desenvolver o toque. Pra chegar no conteúdo. O conteúdo ainda está em falta. Como eu disse, foi o primeiro ano, né, ano passado. Então não tenho tanta experiência ainda de qual é a forma mais eficaz. Mas nos foi passado algumas informações que para nós trabalharmos dentro da nossa disciplina. Mas</p>	
--	--	---	--

		<p>quem teve mais apoio foi professores de geografia, para trabalhar o mapa, fazer texturas diferentes com legendas, as legendas das regiões, aí bota textura diferente... ciências, com o corpo humano, pra mostrar os órgãos, cada partezinha... então eles tiveram mais apoio, mais material pra trabalhar. Comigo foi um pouco mais difícil, viu, eu ainda to em busca ainda de alguns materiais pra poder desenvolver[...] não é todo conteúdo que eu consigo trabalhar com ludicidade[...] É difícil incluir a ludicidade aqui, em muitos conteúdos. Já lá no primário eu consigo.[...] Então o brincar atrai. Atrai com certeza. Você jogar um dominó, com os textos em inglês, um dominó de figuras, você brincar de jogo da memória... se você transformar uns comandos, eu mesma trabalhei uns comandos... “stand up” ai todo mundo tem que levantar, “sit down” ai tem que sentar... “open your mouth” ai tem que abrir a boca. Isso é uma forma, é uma brincadeira. Tipo aquela morto vivo. [...]Esse ano aqui no estado nos vamos ter momentos mais frequentes [...] Pra trazer esses materiais, né? Filmes, vamos ter mais momentos pra filmes. Porque nós temos mais tempo agora na unidade. Vamos ter, ao invés de quatro unidades, três. As unidades ficaram maiores. Então eu posso passar um filme e cobrar depois com atividades de preencher com as palavrinhas que tão faltando, eles vão ouvindo e</p>	
--	--	---	--

		<p>vai colocando as palavrinhas. Um verbo, no tempo verbal correto. Eu vou ter mais tempo pra trabalhar isso. Então eu posso me preparar... também não vai ser uma prática diária, né, mas vai ter momentos que a gente vai ter esse tipo de atividade. De música. É, aqui é difícil de abrir internet por que o sinal é muito ruim... então a gente tem que fazer da forma que da. Então eu vou proporcionar esses momentos. Mas não são assim, não faz parte da minha prática diária de incluir a ludicidade... (JO)</p> <p>[DISPOSITIVOS SOBRE LUDICIDADE] Hoje em dia, é... o aluno, ele muitas vezes, ele não gosta de estudar, ele não gosta de vir pra escola, ele não gosta da disciplina, ele não gosta do professor, ele não gosta do ambiente, ele não gosta. Então o que que eu tento fazer? Atrair esse aluno. E aí você vai e faz uma dinâmica diferente em sala de aula. Você dá um conteúdo e aí faz a “brincadeira” daquele conteúdo pra que o menino possa entender melhor, ou ele possa gostar mais daquele assunto.[...] tava dizendo a ela: “tem que fazer alguma coisa”. Por que é um assunto interessante, que é falando sobre tecnologia, sobre internet, menino de sétimo ano eu tenho que fazer algo. Eu vou fazer uma gincana nessa turma desse assunto.“não sei, eu vou sentar ainda pra... mas eu vou ter que fazer”. Porque eu preciso dar algo de interessante pra esses meninos fazerem, por que é</p>	
--	--	--	--

		<p>um assunto interessante e faz parte do dia a dia deles. Então eu tenho essa preocupação sim. Eu tenho até alguns livros lá em casa de dinâmica, dinâmica não, língua portuguesa. Ai volta e meia eu trago um joguinho, uma brincadeira. Eu acho que passa por ai, Mônica. Sair da sala de aula é interessante[...] por exemplo, se você coloca a..., por exemplo a leitura de um livro, de um romance. Eles vão fazer a ficha de livro, a ficha do livro, tem algumas perguntas lá pra eles responderem, e eles vão montar uma encenação teatral do livro "Vidas Secas", que é o livro agora da primeira unidade, Graciliano Ramos, então isso é uma estratégia mais lúdica, porque, através do teatro, ainda que seja meio ..., né? Mas eles se organizam, eles fazem direitinho. Tem atividade, por exemplo, atividade de seminário, eu entendo como uma atividade mais lúdica, porque, um seminário ele pode abranger também atividades artísticas. Agora, sobre Salvador por exemplo, não deu pra apresentar por causa da paralização de dez dias, mas a gente tá fazendo. Cada série ficou pra fazer uma atividade relativa a salvador. A oitava série vai fazer, ficou com aquela parte de pontos turísticos, de religiosidade, de comidas típicas... isso pra mim é lúdico, porque ele vai aprender da cidade dele de uma outra forma, que não lendo em texto, que não no livro didático. Ele vai fazer apresentações, vai fazer</p>	
--	--	--	--

		<p>exposições fotográficas... isso é o lúdico. (MARA)</p> <p>Eu sou... é muito... com silvio é muito verbal, muita voz[...]Muito de chegar, de estar junto... de estar eu e ele, e procurar, é como um... eu te digo... me falta, as vezes, essa capacidade. Então, a minha hoje...que eu vejo que eu utilizo muito com Edson, é o estar perto de Edson, tá em um momento da atividade, eu chegar junto dele e dizer assim: "ó Edson, se eu tiver assim..." então é mais o verbal, mais a fala, com Edson, é mais o verbal.(NINA)</p>	
Categories de análise	Análise preliminar	Entrevista-síntese	Análises
3.Dificuldades enfrentadas diante da inclusão e ludicidade,	<p>Os professores possuem dificuldades diferentes em relação à ludicidade e a inclusão, pois os posicionamentos revelaram que eles transitam com mais tranquilidade frente a ludicidade, buscando alternativas para realizarem as práticas lúdicas que desejam. Mas, em relação a inclusão, demonstraram ter mais empecilhos para resolver as situações, pois as soluções encontram-se fora das suas possibilidades. No entanto, em ambos os aspectos as principais dificuldades recaíram sobre: formação, materiais pedagógicos e equipe especializada para dar o suporte necessário.</p>	<p>Falta de material, falta de estudos, estudos pra construir uma estratégia. Falta de material pessoal, não só material físico, pessoas capacitadas, que estejam prontas, falta de autonomia da própria escola, em desenvolver um plano pra eu isso possa acontecer. Falta de uma coordenação ativa que acredite e que faça os professores compreenderem que eles fazem parte desse processo. Falta de compromisso do próprio professor. Um conjunto de coisas que você vai fazendo, na verdade, o que você faz em sala é ínfimo. Mas é seguir.(BRENA)</p> <p>Tempo, recursos financeiros. [...] não, a gente precisa... e é como eu falei [...] e recursos financeiros do [...] Ambiente da escola [...] a gente precisa a gente precisa de... uma luneta [...] a gente</p>	<p>As principais dificuldades enfrentadas e ditas pelos professores entrevistados recaem sobre:</p> <p>a) A Formação: os professores se queixam muito de não terem formação. Referindo-se mais à formação inicial. Poucos fizeram alusão à formação continuada e apenas dois dentre o contingente total da escola participaram de cursos de formação na área, mesmo a escola liberando das aulas para tomarem o curso.</p> <p>b) Escassez de materiais: os professores reclamam de não terem materiais apropriados para o desenvolvimento de conteúdo, como por exemplo um mapa sensorial ou bola com sino, máquina braille, etc.</p>

		<p>precisa de uma...de um leitor de baile essas coisa toda. E geralmente as escolas não têm. Um profissional direcionado que vem auxiliar. Também. Hoje tenho mais salinhas Mas elas mesmo não têm esse suporte todo[...] deixa eu ver...é basicamente isso.(JN)</p> <p>Uma estrutura na escola, adequada[...] Estrutura física.[...] Estrutura também de materiais.[...] Pedagógicos disponíveis pra gente trabalhar... um contingente menor, né, em sala de aula também que é toda a disposição da sala de aula, a gente precisa ter essa... essa visão pra isso, por que, querendo ou não, atrapalha. O quadro não atrai ao aluno com alguma necessidade, né? Então o que que se precisa? De materiais. Eu usei vários materiais no meu curso de braile. Materiais palpáveis, pra poder ensinar conteúdo do corpo humano. [...] A professora nos deu e pediu para a gente fazer só com materiais recicláveis, até alimentar... milho. Pra mostrar órgão... então preciso desse material disponível em sala de aula. Então professor tem que estar preparado pra isso. Tem que trazer esse material. Agora fica difícil ele trabalhar com todo aluno da mesma forma... como é que faz? Então... desse material... deixa eu ver, o que mais? Eu acho que básico, principal, são só esses fatores, a estrutura física e material pedagógico, mesmo. E o apoio, né?[...] De um especialista[...]Hoje em sala de aula, não vamos fingir que não seria. Pra mim seria de grande importância eu estar ali trabalhando em sala de aula e ter uma pessoa especialista, ali, me acompanhando com essa</p>	<p>c) Profissional especializado: essa é uma grande demanda dos professores que desejam dividir a sua turma com outro profissional de preferência com conhecimento no campo da educação especial.</p> <p>d) Mais raramente queixou-se de acessibilidade física.</p>
--	--	--	---

		<p>aluna especial. Eu estaria ali compartilhando, mas...[...] Não, em sala mesmo. Em sala. Acompanhando ali, simultaneamente o professor... justamente por que a gente não tem só esse aluno. Como eu disse, eu vou trabalhar com outro coleguinha, ela vai atrás. Ela deixa de fazer o que ela está fazendo, ela vai atrás. Se eu tiver uma pessoa de apoio, né, um especialista, vai sentar ali com ela, vai continuar ali dando apoio a ela, que ela quer atenção.[...]</p> <p>) Ela quer atenção 100%. O tempo inteiro. Eu não posso dar. Sou professor de sala de aula, não posso dar atenção 100%, por que eu tenho outros alunos também pra dar atenção. Então eu preciso ter uma pessoa de apoio. É super... não no caso de Edson. Mas nesses casos assim...(JO)</p> <p>Acessibilidade (Mônica: física?) Física, pensando que aqui por exemplo que pra gente entrar a gente tem uma escada, complicado, é chegar nas salas existem outros degraus, as salas são pequenas, algumas salas aqui a gente tem uma pilastra no meio. Isso dificulta bastante, o meu deficiente o aluno que eu tinha deficiente visual ele precisava de ajuda para a locomoção para sair da sala até que entendeu onde era a pilastra tendo esse, é material a gente não tem mapas em alto relevo, a gente não tem máquinas em braile uma vez que muitos também não foram alfabetizados em braile e a gente não tem é... Eu não tenho formação para poder promover uma atividade de localização espacial para um menino que é deficiente visual aí no concreto, no papel eu não tenho como fazer isso.[...] Então eu acho que um lugar próprio, onde as cadeiras fossem dispostas</p>	
--	--	--	--

		<p>de formas diferentes, onde a gente tivesse uma tela ou uma TV legal, de um computador pra que eles pudessem visualizar, onde eles pudessem ouvir determinados sons, eu acho que seria bom agora a sala de aula entra um 50 minutos, sai o outro, outras disciplina, outra ciência, outra forma de avaliar, outra forma de falar, outra forma de escrever no quadro até o aluno desassociar uma disciplina exata e ele começar uma abstração, então a gente também tem que pensar nisso e a gente pouco pensa, né? Então fica difícil você tratar de ludicidade com tanta dureza, com tanta coisa em enrijecida e isso daí perpassa por ele não ter prazer então eu vou muito pro insucesso ele também parte daí. Então quando eu percebo que as coisas estão muito engessadas que eu estou muito teórica, aonde é que ficou a cidadã ludicidade então vamos voltar um pouquinho. (NINA)</p>	
--	--	--	--