



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES

MATHEUS NERIS CAMPELO

**OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENFRENTADOS POR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES PSICOMOTORAS ESPECIAIS**

Brasília
2017

MATHEUS NERIS CAMPELO

**OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENFRENTADOS POR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES PSICOMOTORAS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciatura em
Educação Física pela Faculdade de
Ciências da Educação e Saúde Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB.
Orientadora: Prof. Msc. Celeida Belchior
Garcia Cintra Pinto

Brasília
2017

MATHEUS NERIS CAMPELO

**OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENFRENTADOS POR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À INCLUSÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES PSICOMOTORAS
ESPECIAIS**

Folha de Aprovação do Trabalho de
Conclusão de Curso como requisito
parcial à obtenção do grau de
Licenciatura em Educação Física
pela Faculdade de Ciências da
Educação e Saúde Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB.

BRASÍLIA, DF, 14/ 11/ 2017

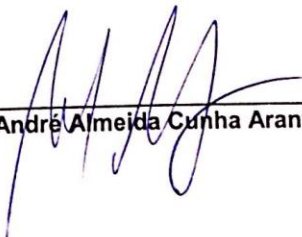
BANCA EXAMINADORA



Prof. Msc. Celeida Belchior Garcia Cintra Pinto



Prof. Me. Renata Vale



Prof. Me. André Almeida Cunha Arantes

RESUMO

O desenvolvimento da motricidade associa-se às áreas cognitiva e afetiva, sendo afetado por diversos fatores como o ambiente, a biologia, o meio familiar e outros, alterando-se ao longo da vida, principalmente em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, requerendo cuidados por parte de seus professores quanto à conscientização de seu corpo e o desenvolvimento dos diversos aspectos motores. Assim, o estudo teve como objetivo analisar os desafios pedagógicos enfrentados por professores de educação física frente à inclusão de alunos com necessidades psicomotoras especiais. O trabalho, de caráter exploratório, foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica de livros, artigos publicados e periódicos científicos disponíveis para consulta em base de dados. As pesquisas voltadas para a psicomotricidade ligam-se ao histórico de estudo do próprio corpo, como os de Rosa Neto (2002), que destaca a análise da motricidade humana, ressaltando a necessidade da avaliação do progresso sensório-motor das crianças que apresentam desvios no processo de aprendizagem. Os estudos relacionados buscaram uma interconexão entre o compromisso da educação física e o desenvolvimento psicomotor de crianças com necessidades educacionais especiais, definindo as fases do desenvolvimento psicomotor, desde a primeira infância, até as demais fases escolares, objetivando auxiliar o professor a lidar com alunos com alguma necessidade especial. Conclui-se que o professor de educação física deve adquirir conhecimentos sobre o desenvolvimento psicomotor e problemas que seus alunos possam vir a apresentar, visando à aquisição de competências e habilidades, buscando atividades pedagógicas adequadas, voltadas à inclusão e ao desenvolvimento harmonioso e integral do aluno, no contexto escolar e no meio que o cerca.

Palavras-chave: Alunos com deficiências. Educação Física. Inclusão. Psicomotricidade.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 MATERIAIS E MÉTODOS.....	7
3 REVISÃO DA LITERATURA.....	8
3.1 Psicomotricidades e os principais aspectos do desenvolvimento psicomotor.....	8
3.2 Caracterização dos alunos com necessidades psicomotoras especiais e sua inclusão.....	11
3.3 Compromisso da educação física no desenvolvimento psicomotor de crianças com necessidades educacionais especiais.....	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	18
REFERÊNCIAS.....	19
ANEXO A – CARTA DE ACEITE.....	22
ANEXO B – CARTA DE DECLARAÇÃO DE AUTORIA.....	23
ANEXO C – FICHA DE RESPONSABILIDADE DE APRESENTAÇÃO DE TCC.....	24
ANEXO D – FICHA DE AUTORIZAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DE TCC.....	25
ANEXO E – FICHA DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREGA DA VERSÃO FINAL.....	26
ANEXO F – AUTORIZAÇÃO (AUTORIZAÇÃO ARTIGO BIBLIOTECA.....	27

1 INTRODUÇÃO

Traçando-se um histórico, nota-se que a preocupação acerca de pessoas que apresentam necessidades especiais inicia-se no século XVI, época em que, conforme Mendes (2002), médicos com perfis pedagógicos perceberam a capacidade de aprendizado desses pacientes. Com o passar dos séculos, a ideia foi amadurecida e, somente no século XX, um modelo de educação com viés inclusivo passou a ser alvo de discussão escolar e a ser inserida em políticas públicas.

Desde a era imperial, no Brasil, houve a criação de institutos para crianças cegas e surdas (FIGUEIREDO, 2009).

Entretanto, apenas no final da década de 1960, foi que a sociedade brasileira começou a dar maior destaque ao tema, tendo sua inserção em discussões acadêmicas, a partir da década de 1990 (BEYER, 2013).

Já inserida na Constituição de 1988, a educação inclusiva é garantida a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo um direito que abrange a todos e devido pelo Estado, de acordo com o artigo 208 que assegura como dever do Estado que a educação será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Seguindo a tendência, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei nº 9.694/96, inseriu no inciso III do artigo 4º que especifica mais detalhadamente o tipo de atendimento especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais como transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Outra legislação importante foi a Declaração de Salamanca (1994) que, conforme Urbanek (2011), contribuiu de forma efetiva ao impulso da educação inclusiva em todo o mundo.

Entretanto, Vitaliano (2007) afirma que, mesmo com a legislação e o rol de políticas voltadas à inclusão, a realidade ainda está distante da efetiva concretização, ressaltando que vários estudos que revelam as tentativas frustradas à efetiva inclusão de alunos com deficiência, ressaltam fatores como a inadequação de estruturas físicas, falta de qualificação adequada de docentes e comunidade escolar são fatores que colaboram para os fracassos das experiências propostas.

No contexto das aulas de Educação Física, o Conselho Federal de Educação, por meio do artigo 3ª da Resolução nº 03/1978, abriu aos docentes da disciplina a permissão para ministrarem aulas aos alunos com necessidades especiais. Particular destaque deve ser dado às formas de atuação dos professores frente aos discentes com deficiências psicomotoras. Com relação à inclusão, os PCN de Educação Física instituem o Princípio da Inclusão como uma maneira de sistematizar conteúdos, objetivos, procedimentos educacionais, de aprendizagem e de avaliação, buscando a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento. (BRASIL, 1998).

Conforme Gallahue (2005), o desenvolvimento da motricidade associa-se às áreas cognitiva e afetiva humanas, sendo afetado por diversos fatores, tais como o ambiente, a biologia, o meio familiar e outros. Seu desenvolvimento altera-se ao longo do ciclo da vida, sendo influenciado pela interação e realização de tarefas.

Nota-se a sensível ligação entre o professor de educação física que, em suas aulas, visto ter como função o trabalho direto com a educação psicomotora, como um dos pilares da educação fundamental, deve condicionar todas as demais aprendizagens pré-escolares e escolares, oportunizando à criança a conscientização de seu corpo, da lateralidade, de seu lugar no espaço, o domínio do tempo e coordenação de gestos e movimentos (LE BOULCH, 1982).

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professores de educação física frente à inclusão de alunos com necessidades psicomotoras especiais

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho, acerca do tema “Os desafios pedagógicos enfrentados por professores de educação física frente à inclusão de alunos com necessidades psicomotoras especiais”, tem caráter exploratório. Foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica de livros, artigos publicados e periódicos científicos disponíveis para consulta em base de dados, tais como, Scielo, Google Acadêmico, ou nos portais específicos de alguns periódicos. A análise dos dados incluiu publicações produzidas no período de 1983 a 2017.

Utilizou-se a leitura exploratória, que é determinada por uma leitura rápida acerca do tema, com o objetivo de verificar informações relevantes para o estudo. Em seguida a leitura seletiva definiu a importância do material selecionado para a pesquisa (GIL, 2002).

Por fim, buscou-se relacionar as ideias selecionadas com o problema para o qual se buscou respostas, implicando na interpretação das ideias dos autores de acordo com seus objetivos.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 Psicomotricidade e os principais aspectos do desenvolvimento psicomotor

Os estudos voltados à psicomotricidade ligam-se ao histórico de estudo do próprio corpo. Conforme Coste (1992), tais estudos foram marcados por profundas e decisivas transformações que possibilitaram a perspectiva do conhecimento da psicomotricidade como ciência, o que foi possível pelo seu entrelaçamento com outras áreas do conhecimento humano.

Fonseca (1996) ressalta que a história da psicomotricidade está inserida na história humana, visto que ação e pensamento uniram-se de forma a descrever as relações mútuas e recíprocas entre corpo e sua convivência com o psíquico. Na Grécia antiga, já havia referência ao assunto, visto haver a valorização do esplendor físico do corpo humano, sendo a beleza e a saúde consideradas sinais de virtude. Na época, movimento e emoções eram conjuntamente estudados, como afirmava Platão, em que o homem é alma e corpo.

Conforme o autor, saindo do campo filosófico, a pesquisa acerca do desenvolvimento motor iniciou-se com a preocupação sobre a manifestação do movimento e o porquê de ocorrer de determinada maneira. Nessa fase, já na década de 1960, a teoria evolucionista de Darwin teve influência primordial, visto incluir o determinismo genético e seu conseqüente desenvolvimento adaptativo, o que derrubou a visão maturacionista (FONSECA, 1996).

Segundo Moraes et al. (2009) essa visão refere-se ao fato de que a interação da criança com o ambiente só seria possível a partir do crescimento e maturação neural, pois a mesma garantiria a gradação de desenvolvimento e a interação com o ambiente.

Inicialmente, as pesquisas acerca da psicomotricidade firmaram-se em seus aspectos teóricos acerca do desenvolvimento motor da criança, passando à correlação entre problemas de cunho intelectual e atrasos motores, finalizando na percepção quanto ao aperfeiçoamento das aptidões motoras conforme o avanço da idade (MELLO, 1987).

No Brasil, os estudos acerca do tema foram guiados pela escola francesa que, no início do século XX teve Dupré, neurologista francês, como um de seus

pioneiros ao estudar a síndrome de debilidade motora e, por meio de pesquisas neurológicas que associaram o desenvolvimento psicomotor à inteligência e à afetividade (LEVIN, 2000).

Entretanto, foi Henry Wallon o responsável pela visão científica acerca da psicomotricidade, afirmando que o movimento se configura na derradeira expressão e a primeira demonstração do psiquismo, sendo movimento, linguagem e pensamento um todo inseparável (FONSECA, 1993).

Assim, segundo Gallardo (2009) a partir da década de 1970, a psicomotricidade adentra às universidades brasileiras, por meio de estudos voltados à reabilitação de mutilados em guerra, assim como à busca da melhora de sua autoestima, passando, a seguir, às pesquisas sobre aprendizagem voltadas ao trabalho sobre coordenação, lateralidade, organização espaço-temporal e equilíbrio. A partir de 1974, a psicanálise introduziu os conceitos motores às suas análises.

O autor ressalta que a educação física, por meio das novas abordagens voltadas aos conteúdos no país, a partir da década de 1980, buscou conhecimentos antropológicos, filosóficos, sociológicos, históricos e psicológicos que passaram a integrar suas aulas, sendo influenciadas pela abordagem da psicomotricidade no contexto educacional (GALLARDO, 2009).

Desde o nascimento, a interação com outras pessoas é essencial à aquisição e progresso funcional, envolvendo e valorizando a qualidade dessa interação (LE BOULCH, 1982).

Conforme Gallahue e Ozmun (2005), as capacidades de coordenação motora constituem-se como o alicerce de uma boa competência de aprendizagem sensório-motora.

Rosa Neto (2002) destaca que pesquisas voltadas à análise da motricidade humana revelam a necessidade da avaliação do progresso sensório-motor da criança que apresenta desvios no processo de aprendizagem. Esse acompanhamento visa ao diagnóstico dos déficits a fim de que o educador possa intervir por meio de atividades que facilitem o processo de escolarização, visto que os alunos, ao serem inseridos no ambiente escolar, precisam enfrentar situações que demandam certas competências motoras. Assim, precisam apresentar um rol de habilidades motoras que os auxiliem no dia a dia neste ambiente.

Dessa forma, nota-se a necessidade de acompanhamento dos sinais de desenvolvimento desde as primeiras semanas de vida, ressaltando que a partir da

idade escolar, aos seis anos, é essencial que o educador acompanhe, junto à família, os aspectos psicomotores que a criança já deve ter alcançado, além de trabalhar aqueles que apresentem desvios, de forma a resolver problemas que se apresentem pontualmente (WALLON, 1995).

De acordo com Rosa Neto (2002) o desenvolvimento das habilidades motoras é importante para a aprendizagem das crianças. Os professores dos anos iniciais devem oportunizar a vivência de uma variedade de experiências psicomotoras, fundamentais ao desenvolvimento das crianças como: desenvolvimento do esquema corporal, a estruturação espaço-temporal, o desenvolvimento da lateralidade, coordenação óculo-manual, desenvolvimento rítmico e coordenação motora global e fina.

- O desenvolvimento do esquema corporal estimula o conhecimento do próprio corpo em relação a si mesmo, aos outros, ao espaço e objetos à sua volta.
- A estruturação espaço-temporal é importante ao processo de adaptação da criança ao ambiente, de acordo com o desenvolvimento de seu esquema corporal, devendo ser estimulada por meio de jogos e brincadeiras.
- O desenvolvimento da lateralidade refere-se ao espaço interno do indivíduo, capacitando-o a utilizar adequadamente um lado do corpo com maior desembaraço e funcionalidade.
- A coordenação óculo-manual envolve a coordenação dos movimentos da visão com os movimentos das mãos, relacionadas à direção.
- O desenvolvimento rítmico envolve as noções de tempo e espaço.
- A coordenação motora global envolve as atividades como andar, correr, saltar, pegar, sentar, fundamentais para a conscientização de seu corpo.
- A coordenação motora fina refere-se à habilidade manual na execução de movimentos utilizando as mãos, dedos e punhos, envolvendo a coordenação óculo-manual, que exige consciência de movimentos.

No desenvolvimento de todos esses processos do desenvolvimento motor, o professor de educação física deve estar atento ao equilíbrio e desenvolvimento de habilidades das crianças que apresentam limitações. Assim, a criança, passa a apresentar esquema sensorial mais elaborado, associando os componentes

corporais aos objetos do dia a dia, desenvolvendo um conhecimento mais analítico do espaço e de seus movimentos

Segundo Meur e Staes (1989) a partir da idade escolar, aos quatro anos, é essencial que o educador acompanhe, junto à família, os aspectos psicomotores que a criança já deve ter alcançado, além de trabalhar aqueles que apresentem desvios. Neste ponto, por estar apto a exercitar todas as suas potencialidades corporais, o aluno, com o auxílio do professor, pode mover-se de forma analítica, podendo desenvolver o domínio corporal por meio de coordenação, equilíbrio, desinibição e destreza.

Pinto (2009) destaca que, de acordo com as etapas de crescimento, o aconselhamento aos pais, sobre atividades que promovam o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, ajuda na detecção de problemas motores e possíveis falhas na estimulação da criança. Além de perceber os possíveis desvios, também fica mais fácil buscar as medidas de correção.

Assim, segundo o autor os sinais de alarme, percebidos em idade escolar, relacionam-se à hiperatividade, déficit de atenção, comportamento desafiante, problemas de interação social, linguagem incompreensível, problemas na alfabetização, suspeita de déficits auditivos, visuais e motores. Especificamente nas aulas de educação física, o professor deve verificar os aspectos relacionados à motricidade, como apanhar bolas, percepção do bom uso da lateralidade, principal da criança (se canhoto ou destro) e percepção do espaço físico, além da interação do aluno, tanto com colegas quanto com o professor (PINTO, 2009).

3.2 Caracterização dos alunos com necessidades psicomotoras especiais e sua inclusão

O questionamento que se faz necessário neste momento recai sobre a devida caracterização do aluno com alguma necessidade especial, envolve aqueles com deficiências físicas em relação aos aspectos psicomotores.

Kyrillos e Sanches (2004) definem a psicomotricidade como a ciência voltada ao estudo do homem e seu corpo, de forma dinâmica, visando estabelecer a ligação entre a motricidade e seus aspectos inerentes como o intelecto, base

cognitiva que rege o movimento, o movimento ligado à postura e ao posicionamento do indivíduo perante a vida e o afeto, envolvendo as relações intersubjetivas com o outro e com o meio que o cerca.

Sobre as características inerentes às crianças com necessidades físicas especiais, Kirk (2000) afirma que as limitações como distrofias musculares, paralisia cerebral, má formação congênita e associações destas com outras restrições, influenciam o bem-estar da criança, sendo exigido um efetivo rol de ações dos professores com relação à mobilidade, vigor físico e autoestima, objetivando a efetiva inclusão desses alunos. Ressalta que ao se tratar da psicomotricidade em sentido amplo, nota-se que o lidar com seus diversos aspectos, por parte dos professores, deve ir além da identificação das limitações, sendo necessário agir de modo a envolver o cognitivo e o afetivo, por meio de uma proposta pedagógica comprometida com a efetiva inclusão desses discentes.

O acesso de todos à educação é direito e garantia fundamental afirmado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, assegurando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a Constituição Brasileira (1988) busca inserir todo o universo de alunos em sala de aula, sem distinções, baseada em qualquer forma de preconceito, de acordo com o direito que já se estendia, desde 1961, aos alunos com necessidades especiais, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 4.024/61, que assegurava o direito dos “excepcionais” à educação, inseridos no sistema educacional comum. (BRASIL, 1988).

Também com o mesmo fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluíram nos currículos escolares, programas que busquem respeitar as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, de forma a incluir toda a realidade social brasileira (BRASIL, 1997).

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, que instituiu o estatuto da pessoa com deficiência, comprometida com a plena inclusão, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã, conferindo o status de igualdade a todos os cidadãos brasileiros, ao considerar

plenamente capazes para os atos da vida civil, todos que apresentam deficiências. Define também como deficiente a pessoa que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a 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).

No tocante à educação, apresenta, nos artigos 27 ao 30, a relação de medidas que envolvem o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade em geral, de forma a assegurar aos alunos com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a oportunizar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Em uma proposta voltada à inclusão dos alunos que apresentam deficiências, enquadradas nos perfis psicomotores, Meur e Staes (1989) propõem a adoção de exercícios motores, nos quais o corpo se desloca e o aluno percebe diferenças por meio de noções internas e exercícios sensório-motores, em que a manipulação de objetos possibilita percepções das mais variadas noções sensório-corporais e, por fim, por meio de exercícios perceptomotores, com manipulações mais sutis, nos quais a visão prepondera sobre os demais sentidos.

Wallon (1995) destaca ser a afetividade o ponto central no desenvolvimento da ação motora e inteligência dos alunos que apresentam condições especiais para a atuação escolar. Sendo o ser humano organicamente social, ou seja, dependente de interação com outros, nos primeiros anos, a escola deve cuidar para que não apresentem comprometimento quanto ao seu processo de maturação, devido a problemas de ordem psicomotores, em relação ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

De acordo com o autor, o professor de educação física deve ter em mente que as atividades voltadas ao desenvolvimento motor, além de promover a execução de ações corretas, pelo aluno, também se configuram numa forma de expressão de afetividade por meio de gestos, expressões faciais, agitação corporal. Assim, ressaltando o ato motor como uma manifestação dirigida ao outro, a comunidade escolar e a família devem estimular os alunos com necessidades especiais a dominarem e desenvolverem suas capacidades motoras e, ao mesmo

tempo, assegurar sua independência, equilíbrio afetivo e efetiva inclusão na vida em sociedade (WALLON, 1995).

Assim, de acordo com os estudiosos da área, destacados, o sistema educacional brasileiro deve assegurar e implementar, em todos os níveis e modalidades de ensino, o desenvolvimento psicomotor adequado, garantindo a inclusão de todos os alunos com necessidades especiais, levando em conta suas características, sem diferenciação de qualquer espécie.

3.3 Compromisso da educação física no desenvolvimento psicomotor de crianças com necessidades educacionais especiais

Como destacado, a psicomotricidade envolve a globalidade do aluno, em seus aspectos psíquicos, afetivos e cognitivos, todos voltados ao seu desenvolvimento motor. Dessa forma, cabe ao docente de educação física estar ciente das etapas do desenvolvimento motor infantil, de forma a atuar como facilitador nesse processo (UEKAWA, 2010).

Na fase escolar inicial, as crianças estão em processo de desenvolvimento de suas habilidades motoras básicas, tomando consciência de seus movimentos, buscando adaptá-los de forma que tenham sentido. Estão atuando com maior autonomia, encarando o crescimento corporal, a maturação neurológica e a necessidade de interação com colegas. Assim, o professor de educação física, como mediador, planeja as atividades pedagógicas, visando ao exercício de toda a musculatura e, também, à interação necessária nessa fase (OLIVEIRA, 1997).

Assim, fica claro que o trabalho da psicomotricidade atua como educação corporal básica que, conforme Le Boulch (1988), corresponde à base da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando a criança à consciência do seu corpo, com definição da lateralidade, situação espacial, domínio do tempo, coordenação hábil de gestos e movimentos. Logo, se conduzida de maneira cuidadosa e perseverante, permitirá a prevenção e inadequações na abordagem pedagógica.

Como a atuação psicomotora interfere diretamente na aprendizagem global dos alunos, as atividades propostas nas aulas de educação física, como

brincadeiras e jogos, proporcionam aquisição de habilidades e competências diversas, trabalhando o cognitivo, o social, a motricidade e o afetivo (COLL et al, 2000).

Os PCN para a Educação Física asseguram que as atividades desenvolvidas em suas aulas não são voltadas apenas, para a execução de certas habilidades e treinamentos, mas também à capacitação do indivíduo para a reflexão acerca de suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (BRASIL, 1997).

A fim de proporcionar esse rol de atividades de forma correta e efetiva, o professor de educação física deve ter conhecimento e experiências necessários à aplicação das atividades, jogos e brincadeiras, buscando o melhor resultado em relação ao desenvolvimento psicomotor dos alunos. (NEGRINE, 1995).

O processo de aprendizagem corporal necessita ser elaborado, vivenciado e avaliado corretamente. A coordenação do corpo na interação com o meio, tempo e espaço e com os demais alunos, estimula o sistema cognitivo que deve ser considerado nas aulas de educação física. O intervalo entre ação e compreensão é uno, processando-se em questão de fração de segundos, processo mental que passa despercebido ao aluno que executou a ação. Dessa forma, é fundamental que as situações de ensino e aprendizagem incluam instrumentos de registro, reflexão e discussão sobre as experiências corporais, estratégicas e grupais, que as práticas da cultura corporal oferecem ao aluno (BRASIL, 1997).

Como é diretamente influenciada pelo meio social e biológico, a psicomotricidade deve ser devidamente trabalhada no espaço escolar, de forma a estimular o desenvolvimento de habilidades motoras dos estudantes que apresentam deficiências, por meio o espaço físico e atividades adequadas ao desenvolvimento de suas habilidades.

De acordo com Pereira (2002), o trabalho com a coordenação motora auxilia o desenvolvimento das competências sensório-motoras, pois o aperfeiçoamento dessas capacidades proporciona meios para o aprendizado de novos e mais elaborados movimentos por parte do aluno.

Baseando-se nos ensinamentos de Oliveira (2001), o aprimoramento da capacidade motora apoia-se diretamente no desenvolvimento cerebral, visto o seu progresso ser desencadeado tanto pela interação do aluno com o ambiente como com a tarefa a ser desempenhada.

Assim, é de extrema importância que cada fase do desenvolvimento motor dos alunos seja observada, visando estimular as habilidades a serem desenvolvidas. Para isso, as propostas de atividades de Gallahue e Ozmun (2005) revelam-se instrumentos importantes, visto detalhar cada etapa do processo de aquisição de habilidades de cada indivíduo, desde o nascimento até a adolescência.

Meur e Staes (1989) destacam que a educação psicomotora, inicialmente, é tarefa dos pais, pois são os primeiros educadores. A seguir, as professoras dos primeiros anos, como os demais docentes da escola da primeira fase do Ensino Fundamental devem assumir essa responsabilidade. O professor de educação física, conhecendo bem seus alunos, deverá desenvolver exercícios para habilitá-los, ressaltando que as noções ligadas ao esquema corporal são importantes para a formação de sua personalidade. Deve observar o domínio corporal do aluno durante as aulas, verificando possíveis distorções, providenciando suas correções. O modo como o aluno se expressa corporalmente retrata, psicologicamente como ele se relaciona com o mundo e outras pessoas.

De acordo com os autores as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de educação física deverão levar em conta diversos aspectos psicomotores como:

1. Lateralidade, aspecto voltado ao lado corporal dominante do aluno que liga-se a fatores neurológicos, sendo, também, influenciado por hábitos sociais. Buscando trabalhar a lateralidade, o professor pode solicitar ao aluno que percorra um trajeto com um pé e volte no outro. Esse exercício simples demonstrará a lateralidade dominante no aluno, indicada, normalmente, pela escolha inicial, além da possibilidade de o professor verificar com qual pé o aluno executa a tarefa de forma mais apurada. Com relação aos membros superiores, a simples solicitação de execução de atividades do dia a dia auxilia na percepção de qual a mão utilizada preferencialmente pelo aluno (MEUR E STAES, 1989)

2. Estruturação espacial, sugerindo atividades que visem à tomada de consciência, de seu próprio corpo, situado no ambiente que o cerca. As atividades a serem desenvolvidas pelo professor podem fixar-se na apresentação de materiais e proposição de sua organização segundo progressões de grandezas, como: Solicitar de que o aluno se guie, dando as direções “para esquerda”, “para a direita”, “em frente”. Pode brincar de guiar colegas, vendados.

3. Orientação temporal: voltada à percepção da sucessão e acontecimentos como antes, durante e depois. Propor atividades que tenham duração no tempo, de

forma que o aluno perceba a sucessão dos atos que devem ocorrer, como quando se propõe um jogo no qual deva esperar a sua vez e, após, passar a oportunidade a um colega (Rosa Neto, 2002)

4. Equilíbrio, elemento que, conforme a criança possui em constante desenvolvimento, visto o corpo já sofrer a ação contra a gravidade. Para seu desenvolvimento, são propostas atividades como a prancha de equilíbrio que pode ser feita de várias maneiras: andar para frente em uma velocidade baixa, com os olhos fixos na mão do professor, colocar as duas mãos na cintura e andar para frente e para trás, correr e pular, pular em um pé somente depois que pular com os dois pés (BORGES, 1987).

Assim, algumas das habilidades motoras verificadas em alunos da faixa etária em estudo, conforme Papalia, Olds e Feldman (2006) correspondem à exatidão dos movimentos, desenvolvimento da força aplicada, precisão ao efetuarem arremessos, com transferência de peso e passos adequados, capacidade de equilíbrio em apenas um dos pés sem olhar, assim como em equilibrarem-se em barras, precisão em saltos, pulos, execução de polichinelos.

Deve-se ter em mente que a enumeração de ações é apenas exemplificativa, não se encerrando nos exemplos citados, destacando importância quanto coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades, sugerindo-se atividades com pintura.

6. Coordenação motora ampla, primeira condição a ser desenvolvida no espaço infantil, buscando o aperfeiçoamento do movimento dos membros superiores e inferiores. As brincadeiras são importantes para o desenvolvimento, tais como amarelinha, futebol, passar anel, cirandas e cantigas de roda, assim como atividades com os dedos ou com pincel (ALMEIDA, 2007).

7. Ritmo é a atividade que possibilita maior flexibilidade dos movimentos. Além de exigir atenção e concentração redobradas por parte da criança, pois ela deve adequar seus movimentos a uma determinada cadência. As atividades sugeridas por envolvem música, tais como caminharem em círculos ao som de instrumentos de percussão, variando as passadas de acordo com as batidas (andar nos calcanhares, nas pontas dos pés, com um pé em frente ao outro (ARRIBAS, 2002).

8. Por fim, segundo Souza (2009), o esquema corporal é o trabalho que envolve a percepção da criança com seu próprio corpo, o que lhe traz grande bem-

estar, na medida em que ela percebe que tem domínio sobre seus movimentos, o que é possível por meio do pleno conhecimento de suas capacidades físicas e cognitivas, sugerindo-se a execução de danças folclóricas ou qualquer manifestação livre, além de brincadeiras de rua como betes, cabra-cega, adoleta, bambolê, estátua e músicas que indiquem partes do corpo.

Segundo Almeida (2007); Silva e Borges (2008) deve-se ter em mente que a enumeração de ações é apenas exemplificativa, não se encerrando nos exemplos citados. O que se deve destacar é a importância de o professor atuar para que o aluno com deficiência tenha oportunidades de execução das atividades de forma orientada e correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a educação física apresenta processo evolutivo baseado em várias tendências e reformulações, nas quais a inclusão de alunos que apresentam deficiências motoras, assegurada por lei, é uma responsabilidade a ser efetivados pelos professores, atentos aos ideais humanizantes da educação inclusiva.

Dessa forma, como disciplina de importância fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, a educação física apresenta um rol de práticas pedagógicas, nas quais a constante interação dos alunos com deficiências psicomotoras, em relação ao seu próprio corpo, junto aos demais colegas e ambientes adequados propiciam um desenvolvimento global de suas potencialidades, levando em conta seu histórico e progresso, incluindo-se desvios de ordens motoras e psicológicas que possam vir a influenciar na vivência escolar desses educandos.

O progresso das funções motoras acompanha o comportamento do indivíduo durante os primeiros ciclos de vida, de forma que aspectos biológicos e psicológicos, em relação ao meio que o cerca atuem de forma inclusiva. Assim, a correta utilização de técnicas e procedimentos pedagógicos, visando à plena integração de alunos com déficits psicomotores, nas aulas de educação física, possibilita a integração das áreas motoras, afetivas, cognitivas e sociais dos alunos.

Assim, o professor de educação física deve adquirir conhecimentos sobre problemas psicomotores que seus alunos possam vir a apresentar, visando à

aquisição de competências e habilidades, em relação a processos pedagógicos inclusivos, comprometidos com o desenvolvimento harmonioso e integral do aluno.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos Educação Especial**. Nº 22, 2003 Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a3.htm>> Acesso em 11 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 11 ago. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília (DF): 1996.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 11 ago. 2017.

_____. 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). Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em 13 set. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> Acesso em 18 ago. 2017.

COLL, C. **Os Conteúdos da Reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000

COSTE, J. C. **A psicomotricidade**. Álvaro Cabral (trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1992.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 11 ago. 2017.

FIGUEIREDO, A. D. L. **Os fundamentos do ensino inclusivo**. Módulo 5: Processos reprodutivos, do curso de licenciatura a distância da Universidade de Brasília: UnB, 2009

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês crianças adolescentes e adultos.** 2 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento.** São Paulo: FTD, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

KIRK, S. **A educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KYRILLOS, M. H. M.; SANCHES, T. L. Fantasia e criatividade no espaço lúdico. – Educação física e psicomotricidade. In ALVES. F. (Org). **Como aplicar a psicomotricidade** – uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

LE BOLCH, J. **Desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os seis anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: O corpo na linguagem.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis.** 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1987.

MENDES, E. G. **A educação inclusiva e a universidade brasileira.** Rio de Janeiro: Espaço, 2002.

MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e reeducação. Níveis maternos e infantil.** Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Onu. São Paulo: Manole, 1989.

MORAES, M. V. M de;. Abordagem maturacionista: histórico e contribuições. **Dynamis revista técnico-científica.** n. 14, V. 3, p. 23-26. Abr/jul. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/viewFile/1271/906> Acesso em: 19 ago. 2017.

NEGRINE, A. **O ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Globo, 1995.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano.** 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, C.O. **Estudo dos Parâmetros em Crianças de 02 e 06 anos de Idade na Cidade de Cruz Alta.** Dissertação de mestrado (Ciências do Movimento Humano). Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEFID/UDESC, 2002.

PINTO, M. **Vigilância do desenvolvimento psicomotor e sinais de alarme**. 2009. Disponível em http://repositorio.chlc.min-saude.pt/bitstream/10400.17/1584/1/Rev%20Port%20Clin%20Geral%202009_25_677.pdf Acesso em 26 ago. 2017.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

URBANEK, D, Ross, P. **Educação Inclusiva**. 2ª ed. Curitiba: Fael; 2011.

UEKAWA, D. T. **Psicomotricidade**: o desenvolvimento motor na educação infantil. 2010. 66 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, UEL, Londrina, 2010.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In **Revista brasileira de educação especial**. V. 3, n. 3, p. 399-414. Dez. 2007.

WALLON, h. **A evolução psicológica da criança**. Volume 13 de Nova Biblioteca 70. São Paulo: Edições 70, 1995. V. 13.

ANEXO A



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde | FACEE
Curso de Educação Física

CARTA DE ACEITE DO ORIENTADOR

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO - TCC

Declaração de aceite do orientador

Eu, CELEIDA BELCHIOR CINTRA PINTO, declaro aceitar orientar o(a) discente

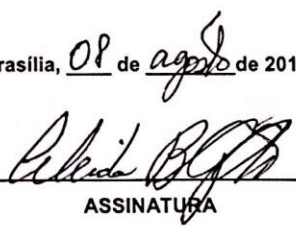
MATHEUS

NERIS

CAMPELO

_____ no Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física do
Centro Universitário de Brasília – Uniceub.

Brasília, 08 de agosto de 2017.



ASSINATURA

SEPN 707/907 - Campus do Uniceub, Bloco 9 - 70790-075 - Brasília-DF – Fone: (61) 3966-1469
www.uniceub.br – ed.fisica@uniceub.br



Na fabricação de papel reciclado, a quantidade de água equivale apenas a 2% da utilizada para a produção de papel alvejado.

ANEXO B



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde | FACES
Curso de Educação Física

CARTA DE DECLARAÇÃO DE AUTORIA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO - TCC

Declaração de Autoria

Eu, MATHEUS NERIS CAMPELO , declaro ser o (a) autor(a) de todo o conteúdo apresentado no trabalho de conclusão do curso de Educação Física do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB. Declaro, ainda, não ter plagiado a ideia e/ou os escritos de outro(s) autor(es) sob a pena de ser desligado(a) desta disciplina uma vez que plágio configura-se atitude ilegal na realização deste trabalho.

Brasília, 25 de novembro de 2017.

Matheus Neris Campelo

Orientando



ANEXO C



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde | FACES
Curso de Educação Física

**FICHA DE RESPONSABILIDADE DE
APRESENTAÇÃO DE TCC**

Eu, MATHEUS NERIS CAMPELO RA: 21501862
me responsabilizo pela apresentação do TCC intitulado OS
DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENFRENTADOS POR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
PSICOMOTORAS ESPECIAIS no dia / do presente
ano, eximindo qualquer responsabilidade por parte do
orientador.

Matheus Neris Campelo
ASSINATURA

SEPN 707/907 - Campus do UnICEUB, Bloco 9 - 70790-075 - Brasília-DF - Fone: (61) 3966-1469
www.uniceub.br - ed.fisica@uniceub.br



Na fabricação de papel reciclado, a quantidade de água equivale apenas a 2% da utilizada para a produção de papel alveado.

ANEXO D



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde | FACES
Curso de Educação Física

FICHA DE AUTORIZAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DE TCC

Eu, CELEIDA BELCHIOR CINTRA PINTO

venho por meio desta, como orientador do trabalho de Conclusão de Curso: OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES PSICOMOTORAS ESPECIAIS

autorizar sua apresentação no dia 14/11 do presente ano.

Sem mais a acrescentar,

Professor Orientador



ANEXO E



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde | FACES
Curso de Educação Física

FIGHA DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREGA DA VERSÃO FINAL DE TCC

Eu, CELEIDA BELCHIOR CINTRA PINTO

venho por meio desta, como orientador do trabalho de Conclusão
de Curso: OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENFRENTADOS POR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À INCLUSÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES PSICOMOTORAS
ESPECIAIS

autorizar a entrega da versão final no dia 25/11 do presente ano.

Sem mais a acrescentar,

Professor Orientador

SEPII 707/997 - Campus do UniCEUB, Bloco 9 - 70790-075 - Brasília-DF - Fone: (61) 3966-1469
www.uniceub.br - ed.fisica@uniceub.br



Na fabricação do papel reciclado, a quantidade de água utilizada é apenas a 2% da utilizada para a produção de papel alveado.

ANEXO F



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde | FACEE
Curso de Educação Física

AUTORIZAÇÃO

Eu, MATHEUS NERIS CAMPELO
RA: 21501862 , aluno (a) do Curso de EDUCAÇÃO FÍSICA do Centro
Universitário de Brasília - UniCEUB, autor(a) do artigo do trabalho de
conclusão de curso intitulado: OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS
ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
PSICOMOTORAS ESPECIAIS , autorizo expressamente a Biblioteca
Reitor João Herculino utilizar sem fins lucrativos e autorizo o professor
orientador a publicar e designar o autor principal e os colaboradores em
revistas científicas classificadas no Qualis Periódicos – CNPQ.

Brasília, 14 de Novembro de 2017.

Matheus Neris Campelo

Assinatura do Aluno

