



EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LAZER NA VISÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF LEISURE IN THE VISION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND TEACHERS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

Suzana Alves Nogueira¹

Miguel Angel Garcia Bordas²

RESUMO

Esta pesquisa trata de uma investigação no âmbito da educação na perspectiva do lazer para as pessoas com deficiência intelectual inseridas numa instituição de ensino especializado. O estudo tem como objetivo compreender e analisar as concepções da educação na perspectiva do lazer na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Feira de Santana (APAE) a partir da visão dos alunos com deficiência intelectual e dos professores. Como opção teórico-metodológica, a pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de campo, de caráter descritivo e abordagem qualitativa. Através da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os alunos e professores ficou evidenciado que a concepção desses atores sociais da APAE acerca da educação na perspectiva do lazer limita-se às aulas de educação física desenvolvidas na instituição e a eventos isolados em datas comemorativas. Diante desse contexto, as reflexões existentes neste estudo versam acerca de evidências mencionando que as atividades de lazer devem atender o ser humano na sua totalidade, a partir de uma relação com os aspectos motores, cognitivos e socioafetivos que podem ser alcançados com as atividades de lazer.

Palavras-chave: Deficiente intelectual. Educação especial. Lazer.

ABSTRACT

This research is an investigation in the field of education in the context of leisure activities for people with intellectual disabilities entered an institution of specialized teaching. The aim of this study is to understand and analyze the concepts of education in the perspective of the leisure facilities at the Association of Parents and Friends of Exceptional Penshurst (APAE) from the vision of students with intellectual disabilities and their teachers. As an option the theoretical methodological research is characterized in a field study, descriptive and qualitative approach. Through the content analysis of interviews with students and teachers, it became evident that the design of these social actors of

¹ Doutoranda em educação (UFBA), Mestre em Educação (UFBA); Especialista em Educação Especial (UEFS); Licenciada em Educação Física (UEFS). Membro do Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA/UEFS) e do Grupo de Pesquisa sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE/UFBA), Colaboradora da APAE de Feira de Santana, Bahia. Professora Assistente da UEFS. suzanaufba@hotmail.com

² Associado da FAGED/UFBA, Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madrid (Espanha), Pós-doutor em sociosemiótica na Universidade Autônoma de Barcelona. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE/UFBA). bordas@ufba.br



APAE about education from the perspective of the leisure activities is limited to the physical education classes developed in the institution and the isolated events of commemorative dates. In this context, the existing reflections in this study focus on evidence indicating that the leisure activities must meet the human being in its entirety, from a relationship with aspects motor, cognitive and socio-affective that can be achieved with the leisure activities.

Keywords: Intellectual Disability. Special education. Leisure.

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se que a escola é um espaço que se constitui como alicerce na sociedade para o desenvolvimento das pessoas da própria comunidade em que se integram, concebendo o local no qual se criam condições para promover, de maneira organizada, as aquisições consideradas fundamentais para o desenvolvimento da criança, e tendo, o professor, papel fundamental no processo da mediação pedagógica. Entretanto, o professor não pode desconsiderar o lazer como processo de formação, pois este proporcionará aos alunos conhecimentos e oportunidades para que possam viver, conviver e trabalhar, dando sentido às suas vidas. Além disso, atualmente não podemos alcançar tais objetivos simplesmente pela óptica de uma educação para o trabalho, mas, paralelamente, por uma de educação para o lazer.

A educação é vista como um precioso meio para o desenvolvimento enquanto o lazer é uma importante ferramenta para estimular o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades. Portanto, observa-se que o domínio do trabalho na estruturação social passa a ser questionado e surgem ideias que colocam o tempo livre, o ócio e o lazer no papel de elementos estruturantes do novo contexto social.

Em relação a essa questão, é relevante mencionar que o lazer pode ser percebido como um aspecto que favorece esse desenvolvimento no caso dos alunos com deficiência intelectual, visto que, como evidencia Marcellino (2006), e as atividades de lazer devem atender o ser humano na sua totalidade e, por isso, faz-se uma relação com os aspectos motores, cognitivos e socioafetivos que podem ser alcançados com as atividades de lazer, já que por meio destas é possível resgatar a ludicidade, trabalhar com as habilidades motoras, aprimorar as aquisições cognitivas e ressignificar valores atitudinais, o que contribuirá no processo de formação integral das pessoas com deficiência.

Ao tratar de discussões concernentes ao lazer, é comum encontrar na literatura estudos (MASCARENHAS, 2005; TAFFAREL, 2005) que versam sobre a explicação do lazer como prática



social, das políticas públicas do lazer e da produção do conhecimento referentes ao lazer no contexto do modo capitalista. Porém, estudos que abrangem a concepção dos alunos com deficiência intelectual e de professores do atendimento educacional especializado sob o ponto de vista do lazer no âmbito educacional para as pessoas com deficiência são escassos, o que constitui a relevância científica de tal pesquisa. Diante dessa realidade, o objetivo deste estudo é analisar a percepção dos alunos com deficiência intelectual e dos professores sobre a educação pautada no lazer em uma instituição especializada.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LAZER

É visto que a educação costuma ocultar o direito ao lazer e que as escolas tendem a preparar o aluno com deficiência intelectual para a importância da profissão e do trabalho no futuro, isto é, preparam crianças e jovens para a vida adulta com o foco para o trabalho, porém, não há orientação nesse processo para o uso adequado do tempo livre. Isso porque a escola, dentro de uma concepção moderna, está profundamente demarcada pelo paradigma da produção industrial, reiterando que a atividade social dominante e determinante da configuração social é o trabalho.

Camargo (2008) aponta para a importância do lazer no desenvolvimento pessoal e social das pessoas e a atenção necessária dos educadores para que a oposição entre lazer e trabalho não se constitua como uma fonte de desajuste do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade. Entretanto, percebe-se que muitos professores não têm essa preocupação do educar através do lazer, principalmente no que tange o ensino para pessoas com deficiência intelectual, já que muitos atores sociais da educação não acreditam nas potencialidades desses indivíduos.

Ao falar sobre a educação dos alunos com deficiência intelectual, não se pode desconsiderar que as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência têm mais tarefas no dia a dia que aquelas sem deficiência aparente. Cruz e Barreto (2010) e Blascovi-Assis (1995) apontam que as pessoas com deficiência, em sua maioria, são totalmente sobrecarregadas com atividades que vão desde as escolares até atendimentos de consultas médicas, fisioterapias, terapias ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos; e com todas essas obrigações a cumprir não sobra tempo para brincar,



divertir-se, relaxar, enfim, para as atividades de lazer. Loss (2008) corrobora com essa ideia ao afirmar que as instituições que atendem os alunos com deficiência estão carregadas de momentos individualizados, não restando um período para que os alunos possam ter atividades que contemplem os conteúdos do lazer. Ademais, há também os alunos com a deficiência e que não apresentam uma sobrecarga de atividades terapêuticas, mas que, na maioria das vezes, vão apenas à escola e ficam ociosos o resto do dia.

Diante desse contexto, é importante fazer referência ao conceito de lazer defendido por Joffre Dumazedier, um estudioso dessa temática que defende que o lazer traz consequências tão sérias sobre o trabalho, a família e a cultura que seria perigoso e inexato defini-lo opondo-se apenas ao trabalho profissional. Em suma, o lazer, então, é definido por oposição ao conjunto das necessidades e obrigações da vida cotidiana, que corresponde a

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 2008, p. 32).

Essa definição abordada por Dumazedier (2008) é bem prestigiada, e nos apropriamos dela para embasar as reflexões apontadas neste estudo. Entretanto, percebe-se que dentro desse conceito as atividades de lazer são destinadas apenas num momento determinado, após os alunos terem cumprido suas atividades, o que acarreta limitações em seu conteúdo. Portanto, o conceito do supracitado autor, com toda a riqueza que tal envolve, é contemplado neste trabalho de forma flexibilizada, abarcando, também, uma dimensão de que é preciso resgatar o lazer para reforçar as atividades disciplinadoras, abrindo espaços de livre vontade, fazendo do trabalho momento de diversão, e não apenas associar o fazer prazeroso após o cumprimento das obrigações.

Após as reflexões conceituais do lazer, presentes nas contribuições de vários autores (CAMARGO, 2008; DUMAZEDIER, 2008; MARCELLINO, 2007), vale ressaltar que nesse trabalho o termo *lazer* é entendido como estilo de vida³ do indivíduo, sendo que qualquer situação poderá se constituir em oportunidade para a sua prática, seja nas situações educacionais, familiares, sociais e de trabalho. Dessa forma, o conceito de lazer extrapola a concepção de que possa ser

³ Entendido como um conjunto de padrões de comportamento que definem a maneira comum de viver de um indivíduo, num grupo. Refere-se a tudo aquilo que se vive e se faz no cotidiano em todos os lugares (em casa, trabalho, família etc.)



vivenciado apenas num tempo determinado. É essencial deixar claro que, a partir desse conceito, este estudo não defende que a vida deve ser apenas lazer, mas coloca em discussão que o fazer prazeroso e lúdico deve permear o cotidiano das pessoas no sentido de melhorar sua qualidade de vida, já que essa perspectiva de lazer traz a contraposição de uma atividade estressante, disciplinadora, supondo-o como motivador, como contribuidor para minimizar a rotina estressante do indivíduo, pensando numa possibilidade de bem-estar.

Marcellino (2006) enuncia que as áreas abrangidas pelo lazer são as de interesses artísticos, intelectuais, físicos, manuais, turísticos e sociais. No que se refere aos interesses artísticos, destacam-se as imagens, as emoções e os sentimentos que abrangem todas as manifestações artísticas; as intelectuais são caracterizadas pelas informações objetivas e explicações racionais, como a leitura; os interesses físicos são as atividades esportivas, as ginásticas e os passeios, geralmente prevalecendo os movimentos humanos; já as de interesse manuais são aquelas que envolvem a capacidade de manipulação, como artesanato e jardinagem; e, por último, mas não menos importante, encontram-se as atividades de interesse social que se referem aos relacionamentos e ao convívio social (MARCELLINO, 2006).

Assim, todas essas áreas que estão imbricadas no lazer constituem-se como possibilidades de mediação no processo de ensino da pessoa com deficiência intelectual. Mas será que a escola tem garantido uma educação para o lazer ou pelo lazer para os alunos? Será que isso tem sido preocupação dos professores? O fato é que não se pode admitir que o lazer assuma o papel de mercadoria, sendo compreendido apenas como mero entretenimento e diversão, com o objetivo de distrair, de desviar atenção e de descanso, pois, conforme é defendido por Marcellino (2006), o conteúdo das atividades de lazer pode ser educativo, tornando-se, por isso, uma possibilidade pedagógica, já que a ludicidade e o caráter de jogo, das brincadeiras e do faz-de-conta estão imbricados no lazer.

3 METODOLOGIA

O objeto de estudo é um fenômeno que se insere numa realidade edificada por relações humanas, contradições, experiências distintas de cada sujeito, valores e subjetividades. Por isso, o contexto deste estudo exige uma forma de interpretação que não pode se resumir a elementos quantificáveis. Por isso, foi contemplada uma abordagem qualitativa, pois se trabalhou com um



universo de significados e um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 1999).

Utilizou-se, como recurso para levantamento de conteúdo, o método interrogativo, especificamente a entrevista, por ser um processo de interação social no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado. Esse método se mostrou capaz de revelar as crenças, os valores e as atitudes dos entrevistados para uma análise com foco na essência da realidade concreta do discurso do grupo pesquisado.

O campo no qual ocorreu o estudo foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da cidade de Feira de Santana, na Bahia. A amostra foi realizada de forma aleatória, tendo um total de 07 professores participantes (05 do sexo feminino e 02 do sexo masculino), nos quais 03 fazem parte do setor de Educação Física, Esporte e Lazer e 04 são do setor Pedagógico e atuam em sala de aula. Em relação aos alunos participantes da pesquisa, estes totalizaram 05, todos com a deficiência intelectual. Na análise dos conteúdos das entrevistas, optou-se pela perspectiva de Bardin (1977).

A coleta de dados foi iniciada após os participantes terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale ressaltar que os professores participantes dessa pesquisa foram informados sobre os procedimentos adotados na coleta de dados e as informações individuais não foram divulgadas, assegurando o caráter confidencial, a privacidade, a proteção de imagem e a não estigmatização da população envolvida. Esta pesquisa está baseada na Resolução 196/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO LAZER

Valorizar as falas desses sujeitos no estudo em questão é de grande valia, visto que são esses atores sociais da educação que no dia a dia se encontram nos espaços da escola com a sua práxis pedagógica. A entrevista com os professores constituiu-se das seguintes perguntas: O que é lazer? Que atividades você realiza ou desenvolve na instituição em que é contemplado o lazer? Descreva os conteúdos do lazer que são vivenciados na instituição.

O processo de análise dos conteúdos das entrevistas realizadas com os professores participantes do estudo revelou alguns aspectos essenciais com relação à prática pedagógica que



aqueles empenhavam e suas concepções de educação na perspectiva do lazer, emergindo algumas categorias temáticas: lazer são atividades lúdicas, recreativas e jogos; lazer na instituição são aulas de Educação Física e Artes; lazer são eventos em datas comemorativas; essas categorias serão analisadas a seguir.

Ao realizar a análise dos dados, a categoria **lazer são atividades lúdicas, recreativas e jogos** apareceu em todas as falas dos professores. Isso nos faz concluir que os professores têm a consciência de que resgatar a ludicidade por meio de jogos e brincadeiras está imbricado na educação através do lazer.

A partir das reflexões traçadas nos estudos de Winnicott (ANO), vê-se que o autor redimensiona a brincadeira tanto na natureza da atividade infantil em si como em sua utilidade terapêutica, pois a brincadeira não será concebida de forma limitada a uma alternativa simbólica; o brincar, porém, está inserido no contexto de tempo-espço, de criação e elaboração da realidade subjetiva/objetiva. Esse aspecto terapêutico da brincadeira é algo essencial, que necessita ser internalizado e posto em prática pelo corpo docente da instituição, pois o que se observa é que as questões terapêuticas do brincar estão atreladas apenas aos profissionais que atuam como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc.

Isso ficou constatado através do estudo, tendo em vista que a maioria dos professores entrevistados não percebe que o brinquedo terapêutico é uma técnica que permite a expressão segura dos sentimentos, seja pela transferência desses sentimentos aos personagens da brincadeira ou, até mesmo, ao profissional (BALDINI; KREBS, 1999). Os autores ainda complementam que os brinquedos utilizados podem servir como um canal de comunicação entre a criança e o profissional que o assiste.

Podemos concluir, juntamente com Luckesi (2007), que o professor que sabe manejar as atividades lúdicas tem em suas mãos um importantíssimo recurso para ajudar o outro a aprender e a crescer responsavelmente, de modo alegre, fluido e feliz. Assim, todos os educadores precisam internalizar que, quando o estado lúdico é atingido por cada aluno, oferece recursos de criatividade, possibilitando um modo de agir o mais saudável possível.

Outro cuidado que se deve ter é para que o professor, ao atribuir que as atividades lúdicas são essenciais no ambiente escolar, não as associe à utilização de jogos e brincadeiras apenas para o preenchimento do tempo, depois de cumprir as tarefas acadêmicas. O professor precisa considerar o espaço da sala de aula para vivenciar o lúdico, e os conhecimentos abordados através da ludicidade



devem ser considerados numa perspectiva mais abrangente, em que o intelectual e o afetivo não se oponham.

A categoria **lazer na instituição são aulas de educação física e de artes** chama atenção, visto que todos os professores entrevistados têm a concepção de que pensar em lazer no ambiente escolar está atrelado, exclusivamente, a oferecer atividades complementares, como Educação Física, Teatro, Dança. Em relação ao lazer estar sempre relacionado às aulas de Educação Física, Arruda e Muller (2010, p. 26) mencionam que

as brincadeiras devem fazer parte do trabalho dos professores de Educação Física, pois são conteúdos da nossa área. Dessa forma, ressaltamos a importância da brincadeira como elemento da cultura infantil. Os profissionais da área, seja na escola ou fora do ambiente escolar, devem garantir o direito da criança a brincar, oferecendo brincadeiras com qualidade e, dessa forma, potencializar e preservar a cultura da infância, com o cuidado educativo.

O fato de o lazer estar associado às atividades do setor de Educação Física e do setor Artes (dança e teatro) é bem marcante dentro da instituição, isso é constatado dia após dias quando é depositada pelos professores a responsabilidade dos profissionais de Educação Física em oferecer atividades de lazer. Em relação a isso, Silva (2011, p. 15) afirma que o lazer não deve estar associado a alguns profissionais, mas “há de se refletir sobre o fato de enfatizarmos que o lazer deve perpassar todas as disciplinas e a escola como um todo, tornando-se tema de abordagem em diferentes olhares”.

Fazendo referência a essa constatação, trazemos para a discussão a questão da escassez de uma formação lúdica de professores que esteja pautada numa educação do sensível, já que alguns professores carregam consigo a concepção de que são inaptos para lidar com o lúdico no processo educacional.

Em relação à categoria **lazer é evento em datas comemorativas**, um aspecto que nos chama atenção é que a percepção dos professores em relação à educação na perspectiva do lazer perpassa pelas vivências na instituição que estão relacionadas a eventos esporádicos em datas comemorativas. Dessa forma, é perceptível que os professores ainda têm essa compreensão reduzida do lazer, relacionando-o a festejos.

Ficou bastante evidente nas falas dos professores entrevistados que o lazer ofertado aos alunos que frequentam a instituição é classificado como os eventos que acontecem no decorrer do ano letivo, como dia das crianças, festas junina e natalina, entre outros. Sobre isso, Marcellino



(2001) afirma que falar de lazer significa falar não só de uma política de atividades que, na maioria das vezes, acabam por se constituir em eventos isolados e, muito menos, resumi-la em uma política de animação como processo.

Isso justifica o fato de que os professores entrevistados não se preocupam em destinar atividades nas quais sejam contempladas as teorias do lazer em relação ao fazer prazeroso, dinâmico, criativo, em que prevaleçam a empatia e afetividade do professor, pois a maioria deles acredita que o lazer já é vivenciado pelos alunos nos momentos de passeios que ocorrem esporadicamente durante o ano letivo. Esses passeios resumem-se a idas ao teatro uma vez ou outra e a passeios para o parque da cidade.

4.2 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOBRE A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO LAZER

Resgatar aqui a voz desses sujeitos significa dialogar com as vivências de cada um, com suas histórias construídas e reconstruídas, pois esses alunos não são apenas processadores de informações, nem meros depositários de crenças e ideologias, mas sim pensadores ativos, que, através de experiências cotidianas de interação social, produzem e comunicam suas próprias percepções. A entrevista com os alunos constituiu-se das seguintes perguntas: O que é lazer? O que te dá mais diversão na APAE? Você vivencia atividades prazerosas aqui na APAE? Quais as atividades de que você mais gosta? Por quê? Na sala de aula você vivencia atividades que são prazerosas?

A análise das entrevistas possibilitou o levantamento das seguintes categorias: os professores da APAE dão diversão; lazer é esporte (futebol, natação Karatê).

A ocorrência que menciona o tema **os professores da APAE dão diversão** tem implicância direta com o estudo, visto que nos traz indicativos de que, se o professor é considerado “como aquele que diverte”, é porque este pode, durante a sua prática pedagógica, resgatar os elementos do fazer prazeroso, do lazer ou do lúdico.

O aluno 01, ao responder à pergunta referente ao que lhe dava mais diversão, relatou o seguinte: “Os professores da APAE, eles é o que me dá mais diversão, porque tem carinho, amor”. Mais adiante da entrevista, esse aluno ainda complementa dizendo que “Faço dever, brinco com a



professora. Dentro da sala também tem dever”. Já o aluno 03 diz que “A pró desenvolve essas atividades, e tem dia que ela brinca com a gente”.

Diante do exposto podemos concluir que, para os alunos da APAE, os educadores têm o poder da empatia, ou seja, os professores apresentam uma resposta afetiva às situações dos alunos e não à própria situação. E em relação a isso, podemos inserir nessa discussão a teoria do cuidado ou teoria do cuidar, que parece ser marcante na instituição.

Inicialmente citamos Carvalho (1999), que menciona que nas pesquisas educacionais fica evidenciado que as salas de aula são consideradas aborrecedoras e as atividades realizadas são restritas a rotinas mecanizadas de atos sem significância, que levam a um vazio emocional dos sujeitos envolvidos. Isso nos remete ao fato de que muitas escolas não se preocupam com seu aluno num sentido mais amplo, apenas o enxergam como aprendiz de conteúdos acadêmicos, deixando de lado os aspectos da afetividade.

Segundo Perrenoud (1993), o trabalho docente é realizado com pessoas e por isso é considerado uma “profissão relacional”, sendo a pessoa o instrumento de trabalho mais importante para o professor e, por isso, ele está sempre interagindo com outros sujeitos em que a dimensão afetiva se sobressaia. Acredita-se que essas questões são ainda mais presentes dentro da instituição, pois por esta se destinar a atender apenas alunos com deficiência, totalizando cerca de 400 alunos, os profissionais envolvidos ficam mais sensibilizados com as demandas desses indivíduos, fazendo com que o cuidado seja algo presente na Instituição. Diante dessa realidade percebemos que os alunos, nas suas falas durante a entrevista, mencionaram que os professores dão alegria, prazer, carinho e amor, pois na relação professor-aluno é priorizado o cuidar.

Podemos mencionar ainda Vygotsky (2003), que afirma que os afetos se apresentam em duas classificações distintas: positivos e negativos. Nos positivos encontram-se as emoções de alta energia (entusiasmo e excitação) e as emoções de baixa energia (calma e tranquilidade). Já os afetos de caráter negativo estão atrelados às emoções negativas, como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza. A partir das falas dos alunos podemos concluir que os afetos positivos são mais marcantes nos professores da instituição, entretanto, sabemos também que nenhum ser humano vive apenas com os afetos positivos; inclusive, dentro do processo de ensino e aprendizagem, alguns fatores corroboram para o desencadeamento de afetos negativos. Podemos citar situações em que os alunos com deficiência apresentam certa agressividade, ou em situações de limitações mais severas que fazem os professores se sentirem tristes, ansiosos ou enraivados.



Ainda na concepção dos alunos, foi identificado também que lazer está ligado às aulas de esporte e/ou Educação Física, sendo possível constatar que essa perspectiva é muito forte entre os alunos, visto que foi unanimidade entre todos essa percepção. Isso nos leva a entender, então, que se, na concepção de lazer, o fato de fazer esporte se constitui em um dos momentos de lazer dos alunos, podemos concluir que na concepção de educação através do lazer os alunos irão fazer a relação que este dentro do ambiente escolar é vivenciando nas aulas de Educação Física, tendo em vista que são nessas aulas que ocorre a prática das modalidades esportivas.

Essa afinidade do esporte ao lazer pode ser justificada pelo fato de que a prática das **atividades físicas e/ou esportivas adaptadas**⁴ muitas vezes se constitui como a única oportunidade das pessoas com deficiência vivenciarem experiências novas. Em relação a esse aspecto podemos citar Freitas e Cidade (2000), que afirmam que as atividades esportivas para tais pessoas significam a possibilidade de testar suas potencialidades, previr contra deficiências secundárias e promover a integração total do indivíduo.

As mesmas autoras ainda afirmam que as atividades esportivas englobam o desenvolvimento da autoestima das pessoas com deficiência, estimulam a independência e permitem a interação e socialização com outros grupos, já que propiciam o contato com outras pessoas – com ou sem deficiência aparente. Além disso, permite o desenvolvimento das potencialidades do educando e a vivência de situações de sucesso, possibilitando a melhoria da autovalorização e autoconfiança (FREITAS; CIDADE, 2000).

Além desses aspectos, vê-se que muitos alunos que se apresentam de forma agressiva na sala de aula ou não conseguem interagir durante as atividades pedagógicas propostas por algumas professoras, demonstram uma participação significativa nas aulas esportivas, fato justificado pelos vários objetivos citados acima por Freitas e Cidade (2000).

Acreditamos que, se as aulas de Educação Física e as modalidades esportivas fossem vivenciadas dentro de uma perspectiva de desempenho atlético destinada apenas para os alunos mais habilidosos, excluindo os outros, essa concepção de lazer associada ao esporte não seria possível. Sabemos, sim, que o ensino do esporte na perspectiva da inclusão não é uma realidade corrente em muitas escolas, pois o ensino das modalidades esportivas sempre esteve voltado ao alto rendimento, e, dentro da visão tecnicista, a pessoa com deficiência é considerada inapta por não

⁴ Entendidas como toda e qualquer atividade que, levando-se em consideração as limitações das deficiências, apresente adaptações nas regras, materiais ou no campo de jogo (COSTA; DUARTE, 2000).



atender às exigências do desempenho atlético, já que no esporte de alto nível há a busca do rendimento máximo, o que torna esse esporte seletivo, oferecendo oportunidades a um número mínimo de pessoas deficientes envolvidas.

Por isso, podemos afirmar que o tipo de esporte vivenciado na instituição é o que Tubino (2006) chama de esporte-lazer ou esporte-participação, que se apoia no princípio do prazer lúdico, no próprio lazer e na utilização construtiva do tempo livre e de liberdade. Essa manifestação do esporte não se preocupa com as regras institucionalizadas e tem seu sentido maior na participação de cada um, possibilitando o bem-estar dos praticantes.

5 CONCLUSÃO

A percepção dos professores e dos alunos sobre a educação pelo lazer, encontrada no campo do estudo, demonstrou uma compreensão reduzida e limitada desses atores sociais da educação, uma vez que as práticas educativas que são priorizadas como atividades de lazer na instituição versam apenas às aulas de Educação Física e a eventos de datas comemorativas no decorrer do ano letivo. Por isso, chegamos à conclusão de que os educadores não compreendem as necessidades dos alunos que têm deficiência e acreditam que a única forma de aprendizado dentro da escola se faz a partir de aquisições de conteúdos acadêmicos, deixando de incorporar as teorias do lazer, das emoções e da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Os professores não compreendem a dimensão do lazer preconizada nesta pesquisa, que o entende a partir de uma necessidade emergente da sociedade, que é demarcada pelo paradigma do estresse, do acúmulo de tarefas, fazendo com que o lazer necessite ser incorporado no cotidiano das pessoas para melhorar a sua qualidade de vida. Portanto, podemos concluir que existe a necessidade de repensar as práticas de lazer no ambiente escolar a partir de uma dimensão de desenvolvimento humano do lazer, que prioriza um conceito em que este extrapola as atividades que podemos fazer no tempo livre após o cumprimento das tarefas obrigatórias, mas alcança uma extensão que considera o ser humano na sua totalidade, visto que é indispensável que a partir das funções do lazer (descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social) o fazer prazeroso e lúdico permeie a vida das pessoas no sentido de melhorar a sua condição de viver.

Os dados desse estudo, apesar de serem de uma única instituição, ilustram a existente necessidade de repensar as práticas pedagógicas dos professores referentes ao lazer dentro do



ambiente escolar para que este não continue sendo concebido de forma amortizada, mas que seja possível repensar as práticas educativas que levem em consideração as diversas manifestações do lazer. Porém, é necessária uma série de estudos enriquecedores para que possamos identificar de que forma poderemos minimizar as problemáticas que estão atreladas ao lazer no ambiente escolar, possibilitando que os educadores possam incorporar, na sua prática docente, elementos inovadores do lazer.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, F. M.; MULLER, V. R. **Brincadeiras e espaços urbanos**: um estudo da prática lúdica de crianças de diferentes classes sociais da cidade de Maringá – Pr. Brincadeiras e Espaços Urbanos Licere, Belo Horizonte, v.13, n.4, dez. 2010

BALDINI, S.M, KREBS, V.L.J. A criança hospitalizada. **Pediatria**. São Paulo v. 21, n. 3,1999, p.182-90.

BARDIN L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977

BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria. **Lazer e deficiência mental**: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer, 1995. Tese de Doutorado, Instituto de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p

CAMARGO, L. O. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais: São Paulo: Xamã, 1999.

COSTA, A. M.; DUARTE, E. Aspectos da atividade aquática para portadores de deficiência. In: FREITAS, P. S. **Educação física e esporte para deficientes**: coletânea. Uberlândia: Editora UFU, 2000.

CRUZ, L. R.; BARRETO, S. D. **A importância do lazer na inclusão da pessoa portadora de deficiência mental na sociedade**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura corporal**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREITAS, P.S; CIDADE, R.E. Desporto e deficiência. In: FREITA, P.S. **Educação Física e Esporte para deficientes**: coletânea. Uberlândia: UFU, 2000.



LOSS, S. M. Deficiência mental e lazer: um relato de experiência. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 127, dez., 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>> Acesso em: 10 nov. 2012.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, C. M. (Org.) Educação e Ludicidade: ensaios 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007, p. 11–19.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Estudos do Lazer**: uma introdução. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Políticas e lazer: mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In: MARCELLINO, N.C. (Org.). **Lazer e esporte**: políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 5-22.

MASCARENHAS, F. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer, 2005. Tese de Doutorado, Instituto de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

PERRENOUD, P.. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SILVA, T. F. Lazer, escola e educação física escolar: encontros e desencontros. **Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, mar, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Lazer e projeto histórico. **Impulso**, São Paulo, v. 16, n. 39, p. 91-106, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.