

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E O FAZER INCLUSIVO: PRÁTICAS E REFLEXÕES



Organizadores
Marina Brasiliano Salerno
Marcelo Victor da Rosa
Sandra Helena Correia Diettrich

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E
O FAZER INCLUSIVO:
práticas e reflexões

Colaboradoras e colaboradores dos capítulos

Amanda Regis Furtado
Ana Júlia Zambrini de Miranda
Bruna Zotelli Mourão
Christian Muleka Mwewa
Débora Gambary Freire
Dirceu Santos Silva
Ésli Rian de Souza Queiroz
Joany Donat
Keyla Ferrari Lopes
Luis Henrique Domingues Verão das Neves
Marcelo Braz
Marcelo Victor da Rosa
Marcos Gabriel Schuindt Acacio
Marina Brasiliano Salerno
Marina Nascimento Silva Souza
Mateus Fernandes Adriano
Nayane Vieira de Lima Miyashiro
Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho
Paulo Ferreira de Araújo
Ricardo de Almeida Pimenta
Rubens Venditti Júnior
Sandra Helena Correia Diettrich
Sergio Moneo-Benítez
Silvan Menezes dos Santos
Thaiane Cavalcanti Couto
Vinícius Luiz da Silva de Freitas

MARINA BRASILIANO SALERNO
MARCELO VICTOR DA ROSA
SANDRA HELENA CORREIA DIETRICH
(Organizadores)

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E O FAZER INCLUSIVO: práticas e reflexões

Convidados especiais (prefácio e posfácio)
Prof. Dr. Dirceu Santos Silva – UFMS
Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo – FEF/UNICAMP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marina Brasiliano Salerno; Marcelo Victor da Rosa; Sandra Helena Correia Diettrich [Orgs.]

Educação física na escola e o fazer inclusivo: práticas e reflexões. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 246p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1770-3 [Impresso]

978-65-265-1771-0 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526517710

1. Educação física escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Prática educativa. 4. Diferenças. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Agradecimento e financiamento

Agradecemos ao apoio financeiro do Governo Federal, via Ministério da Educação, e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Sumário

Apresentação	9
Marina Brasiliano Salerno, Marcelo Victor da Rosa e Sandra Helena Correia Diettrich	
Prefácio	11
Dirceu Santos Silva	
Capítulo 1 - Educação física escolar inclusiva: pesquisas e experiências	15
Marina Brasiliano Salerno	
Capítulo 2 - Situações de crise do autista na educação física escolar	35
Amanda Regis Furtado	
Capítulo 3 - Base Nacional Curricular Comum: análises sobre a cultura africana, cultura indígena e inclusão da pessoa com deficiência	55
Marina Nascimento Silva Souza, Mateus Fernandes Adriano, Vinicius Luiz da Silva de Freitas e Marina Brasiliano Salerno	
Capítulo 4 - Inclusão entre olhares: a percepção de professores/as e gestores/as sobre a educação física escolar inclusiva	75
Luis Henrique Domingues Verão das Neves, Nayane Vieira de Lima Miyashiro e Marina Brasiliano Salerno	
Capítulo 5 - Trabalho coletivo na Educação Física Inclusiva: desafios e potenciais da colaboração entre professores e profissionais de apoio.	97
Ésli Rian de Souza Queiroz, Bruna Zotelli Mourão e Marina Brasiliano Salerno	

Capítulo 6 - Promoção da saúde na educação física escolar	119
Sandra Helena Correia Diettrich, Joany Donat	
Capítulo 7 - A importância da dança na educação inclusiva: perspectivas para a educação física escolar	135
Keyla Ferrari Lopes	
Capítulo 8 - Ginástica inclusiva e possibilidades pedagógicas na educação física escolar: compreendendo as deficiências ocultas	149
Marcos Gabriel Schuindt Acacio, Débora Gambary Freire, Ana Júlia Zambrini de Miranda e Rubens Venditti Júnior	
Capítulo 9 - Notas reflexivas a partir da capoeira e da inclusão	171
Marcelo Braz, Christian Muleka Mwewa, Sergio Moneo-Benítez	
Capítulo 10 - Atividades de aventura e inclusão	197
Ricardo de Almeida Pimenta, Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho, Thaianie Cavalcanti Couto	
Capítulo 11 – Comunicação, mídias e Educação Física: abrindo trilhas para mediações educativas inclusivas	217
Silvan Menezes dos Santos	
Posfácio	235
Paulo Ferreira de Araújo	
Sobre autoras e autores	237

Apresentação

Marina Brasiliano Salerno
Marcelo Victor da Rosa
Sandra Helena Correira Diettrich

A formação de professores e professoras de Educação Física é um elemento que percorre nossa carreira e boa parte de nossas pesquisas, já que as duas professoras e o professor organizadores deste livro se dedicam à docência no ensino superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A primeira organizadora possui intensa relação com a área da Educação Física inclusiva e acaba por influenciar as diferentes vertentes da formação docente, tanto em seu viés inicial quanto continuado, agregando diferentes frentes de estudo por compreender, justamente, que a prática inclusiva perpassa as mais diversas áreas e espaços atendidos por elas.

Diante da elaboração do curso de formação continuada intitulado Educação Física Escolar na perspectiva inclusiva, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, com Diretoria de Políticas Públicas de Educação especial na Perspectiva Inclusiva, surgiu o desejo e a possibilidade de realização da presente obra.

Reunimos diferentes profissionais da Educação Física, em suas diversas especialidades, para colaborar com aproximação de pesquisas e relações com a prática de professores e professoras de educação física escolar. As temáticas extrapolaram as oferecidas no curso, alcançando outras análises escolhidas a partir da escuta ativa desses profissionais que, em contato realizado via estágio, residência pedagógica e formações promovidas pelas secretarias de educação de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Assim, buscamos

propostas para sanar algumas lacunas e continuar com as provocações sobre o processo inclusivo na área da Educação Física.

Contamos com a participação competente, criteriosa e ativa, de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições de ensino superior, tanto públicas quanto particulares, nacionais e internacional. Tais profissionais se dedicam, em diferentes frentes, a colaborar com possibilidades diversas para a inclusão das pessoas com deficiência, e não apenas delas, materializadas por diferentes propostas para a educação física escolar.

Compreendemos que o processo inclusivo abarca inúmeras possibilidades e potências diante da participação efetiva e ativa deste público, fato pelo qual gostaríamos de agradecer imensamente a todas as autoras e autores dos capítulos, que utilizaram de suas “horas vida” para compartilhar conhecimento e experiência.

Assim, vocês encontrarão na leitura da obra abordagens teóricas com pitadas e reflexões sobre a prática cotidiana na escola e esperamos que vocês possam utilizar os dados aqui descritos para refletir sobre a atuação docente em sua perspectiva inclusiva.

Considerando as realidades plurais brasileiras, esperamos que esse texto colabore para semear e proporcionar diferentes ações inclusivas dentro das aulas de educação física escolar.

Diante da compreensão que, por vezes, a educação física é um dos poucos espaços de sucesso de pessoas com deficiência, que este livro auxilie em pensar e elaborar mais desafios para serem propostos.

Que nossa ação para a construção de uma educação de qualidade e inclusiva continue e que possamos somar mais profissionais a nossa busca incessante em melhorar nossa qualidade enquanto professores e professoras, além de reivindicar melhores condições de trabalho.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura!

Sigamos!

Janeiro de 2025.

Prefácio

O livro “Educação Física na Escola e o Fazer Inclusivo: práticas e reflexões” corresponde a uma coletânea de textos, que resulta das produções científicas elaboradas pelos/as pesquisadores/as organizadores, vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que integram o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva e o Núcleo de Estudos Néstor Perlongher, a professora Dra. Marina Brasiliano Salerno, o professor Dr. Marcelo Victor Rosa e a professora Dra. Sandra Helena Correia Diettrich.

Trata-se de uma obra com temática atual, relevante, em constante processo de mudança ao longo dos últimos anos. Para que a inclusão seja possível é preciso pensar em políticas nacionais, com mudanças nas estruturas das escolas, adaptações nos currículos de formação inicial, formação continuada e participação da sociedade civil, como forma de mobilizar em torno da temática da inclusão de todos os educandos, independente da classe social, origem étnica, gênero, inclusão social e condição de deficiência. A educação inclusiva deve ocorrer na rede regular de ensino, como forma de romper o histórico de exclusão, segregação e competitividade na Educação Física. A criação e disseminação de metodologias inclusivas nos diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento são necessárias e o presente livro faz a discussão sobre dos conteúdos.

O capítulo 1 “Educação Física escolar inclusiva: pesquisas e experiências”, de autoria de Marina Brasiliano Salerno, organizadora da coletânea, apresenta a reflexão ampla da inclusão a partir do ambiente escolar, de forma coletiva, o que envolve diferentes pessoas da segurança, manutenção, alimentação, secretaria, gestão, corpo docente, discentes, famílias e comunidade. Aponta para a necessidade de uma formação continuada para além do contexto do ensino da Educação Física Escolar.

O capítulo 2 “Situações de crise do autista na Educação Física Escolar”, de autoria de Amanda Regis Furtado, apresenta a inclusão de forma ampla, o que requer uma comunicação entre família, escola e equipe multiprofissional, como forma de conhecer o aluno com o máximo de informações e criar estratégias de ensino adequadas aos autistas. Os professores, os profissionais de apoio e a gestão escolar precisam de formação continuada sobre o Transtorno Espectro Autista (TEA), como forma de lidar com as situações de crise.

O capítulo 3 “Base Nacional Curricular Comum: análises sobre a cultura africana, cultura indígena e inclusão da pessoa com deficiência”, de autoria de Marina Nascimento Silva Souza, Mateus Fernandes Adriano, Vinicius Luiz da Silva de Freitas e Marina Brasileiro Salerno, pesquisou a BNCC e abordou que apesar da influência neoliberal, contraditoriamente apresenta competências relacionadas à cidadania, a partir de valores éticos, inclusivos e democráticos.

O capítulo 4 “Inclusão entre olhares: a percepção de professores/as e gestores/as sobre a Educação Física escolar inclusiva”, de autoria de Luis Henrique Domingues Verão das Neves, Nayane Vieira de Lima Miyashiro e Marina Brasileiro Salerno, evidenciou a compreensão de professores/as e gestores/as de Educação sobre a inclusão. Os resultados indicaram a necessidade de formação continuada para uma Educação Física inclusiva, que valorize as diferenças, bem como faça a remoção das barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais.

O capítulo 5 “Trabalho Coletivo na Educação Física Inclusiva: desafios e potenciais da colaboração entre professores e profissionais de apoio”, de autoria de Ésli Rian de Souza Queiroz, Bruna Zotelli Mourão e Marina Brasileiro Salerno, apresentou a importância do trabalho colaborativo entre o profissional de apoio e o professor de Educação Física como condição necessária para garantia dos direitos educacionais. Os resultados indicam a necessidade da ampliação de temáticas relacionadas à inclusão em

políticas de formação continuada, como as diferentes condições de deficiências e as adaptações de práticas corporais.

O capítulo 6 “Promoção da Saúde na Perspectiva da Educação Física”, de autoria da professora Dra. Sandra Helena Correia Diettrich, concluiu que a promoção da saúde implica em práticas inclusivas e indica a necessidade de ampliação de políticas públicas para a escolha autônoma das atividades por parte dos sujeitos.

O capítulo 7 “Importância da Dança na Educação Inclusiva: perspectivas para a Educação Física Escolar”, de autoria de Keyla Ferrari Lopes, analisou que a dança corresponde a uma expressão individual e coletiva, e apresenta um potencial de inclusão no contexto escolar. A dança como prática pedagógica promove a interação, comunicação, bem-estar e empatias no processo de ensino e aprendizagem em um ambiente mais inclusivo.

O capítulo 8 “Ginástica Inclusiva e Possibilidade Pedagógicas na Educação Física Escolar: compreendendo as deficiências ocultas”, de autoria de Marcos Gabriel Schuindt Acacio, Débora Gambary Freire, Ana Júlia Zambrini de Miranda e Rubens Venditti Júnior, apresenta o potencial da ginástica para todos nos processos de inclusão nas aulas de Educação Física, o que contribui para o convívio social, construção do repertório motor e cultural.

O capítulo 9 “Notas Reflexivas a partir da capoeira e da inclusão”, de autoria de Marcelo Braz, Christian Muleka Mwewa e Sergio Moneo-Benítez, apresenta o processo formativo na capoeira como forma de potencializar a inclusão de pessoas com deficiência, o que inclui a criação de ambientes inclusivos para aprendizagem, no contexto escolar e no extraescolar.

O capítulo 10 “Atividades de Aventura e Inclusão”, de autoria de Ricardo de Almeida Pimenta, Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho e Thaianne Cavalcanti Couto, mostrou que o estudo das práticas corporais de aventura no contexto da educação inclusiva apresenta um potencial de promoção do desenvolvimento integral e da cooperação entre os estudantes. As práticas corporais de aventura apresentam ambiente escolar inclusivo e demonstram grande

potencial para enriquecer a Educação Física e proporcionar experiências significativas.

Por fim, o capítulo 11 “Comunicação, mídias e Educação Física: abrindo trilhas para mediações educativas inclusivas”, de autoria do professor Silvan Menezes dos Santos, demonstra o potencial da educação inclusiva por meio das mídias no contexto escolar. O uso de mídias favorece o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, e no contexto da Educação Física, existe uma necessidade de uma formação continuada de professores para a atuação com a temática.

A presente obra faz uma reflexão sobre o contexto da educação inclusiva em diferentes áreas da Educação Física, o que contribui para área, ao mesmo tempo, demonstra a necessidade de sairmos da retórica teórica da inclusão para avançarmos para propostas que possam ser compartilhadas de atividades inovadoras e inclusivas.

Prof. Dr. Dirceu Santos Silva
UFMS

Capítulo 1

Educação física escolar inclusiva: pesquisas e experiências

Marina Brasiliano Salerno

Primeiros contatos

As reflexões aqui apresentadas surgem de anos de atuação profissional na educação básica e no ensino superior, somados aos estudos envolvendo a educação física inclusiva, tema que sempre esteve presente no momento das leituras dos textos que permeiam as temáticas dos estudos culturais, da educação física escolar e da formação de professores. Ao longo desses anos, pude realizar diversas orientações e colaborações em pesquisas ao longo de minha pós-graduação e atualmente atuando como docente, algumas delas que trago neste capítulo para colaborar com algumas reflexões.

Enquanto aluna, minha formação na educação básica me proporcionou pouco contato com a pessoa com deficiência, com algumas experiências na educação infantil, momento no qual tive dois colegas com deficiência, mas que fui compreender tal quadro anos depois, pois, à época, os via como crianças que se comportavam de modo diferente, mas nunca havia sido explicado para mim o motivo. Me recordo das professoras não estimularem nossa interação e eu, por ser muito tímida, nunca iniciei uma interação, mas os observava.

Depois disso, no ensino fundamental, médio e na graduação, não tive colegas com deficiência para que pudesse conviver cotidianamente. Apenas ao longo da pós-graduação que passei a ter relação de amizade com um colega com deficiência adquirida, com

o qual aprendi muito, por meio de diálogos sinceros sobre a vida de modo geral.

Nessa época, entretanto, já interagia com várias pessoas com deficiência pela minha escolha profissional, dentro do esporte adaptado. Trabalhando em projetos de extensão na Unicamp, convivia com esse público e me aproximava das barreiras que permeiam o cotidiano de pessoas que fogem aos padrões impostos.

Com esse relato, me aproximo do que diferentes pesquisas com professores de educação física mostram. O contato inicial com a pessoa com deficiência permeia, principalmente, a questão familiar e profissional (Neves, 2023; Miyashiro, 2024). Talvez, em um futuro não tão distante, poderemos encontrar mais relatos de amizades entre pessoas com e sem deficiência, já que temos o aumento exponencial das matrículas de pessoas com deficiência no ensino comum, espaço no qual, geralmente, desenvolvemos amizades e parceria que algumas vezes duram a vida toda.

Diante desse relato inicial muito mais pessoal que acadêmico, indico as abordagens desse capítulo, que perpassam pelos questionamentos sobre o processo inclusivo, principalmente dentro da educação física escolar, quando se analisam as limitações, mas também as potencialidades refletindo sobre o olhar voltado à pessoa com deficiência e as ações anticapacitistas dentro da escola.

Ser parte e não apenas isso

Quando abordamos o processo inclusivo trilhamos discussões que podem enveredar por elementos relativos ao atendimento e compreensões acerca da pessoa com deficiência ao longo da história da humanidade (Silva, 1987). Deste atendimento, se pode partir para diferentes caminhos, refletindo sobre a educação, especificamente (Amaral, 1998), traçando uma linha cronológica com base em documentos internacionais que influenciaram a legislação brasileira (Silva, Seabra Jr e Araújo, 2008), análises de participação social das pessoas com deficiência e compreensões sobre as representações de

seus corpos (Pagni, 2024). Tais possibilidades não invalidam as questões que foram surgindo ao longo dos anos, nos quais as pessoas com deficiência passaram a acessar diferentes ambientes, fato que gera o destaque de barreiras sociais e que fazem progredir estudos, discussões e ações frente à exclusão inicial desse público.

Diante do cenário brasileiro, observamos a influência legal para a aceleração do processo inclusivo dentro do sistema educacional. Saliento que a inclusão de pessoas com deficiência não se resume à educação, entretanto, diante dos objetivos do presente capítulo, direciono as discussões para esse espaço.

Tendo como marco contemporâneo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU), como sendo o ano de 1981, destacamos o quão recente esses documentos são e reverberam em um contexto de constantes tensões diante do convívio com a diferença (Silva, Seabra Jr e Araújo, 2008).

Para o contexto legal brasileiro, podemos pontuar a Declaração de Salamanca de 1994 (Silva, Seabra Jr e Araújo, 2008), com influência direta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996). A referida lei traz, em seus quase 30 anos, diversas atualizações realizadas por meio de leis que a alteram, dentre essas alterações que encontramos em seu capítulo referente à educação especial a modificação de nomenclaturas para se fazer referência ao público atendido.

Apenas no ano de 2013, que o termo “educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996) foi substituído por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013). Tal direcionamento auxilia, de uma forma inicial, a superar formas de tratamento capacitistas que visam maquiagem a presença ou não de uma condição de deficiência, de uma neurodivergência ou de altas habilidades, já que afasta, em parte, a compreensão e uso do termo “especial”, ainda que se mantenham os receios de trabalhar com as diferenças (Abramowicz, Rodrigues e Cruz, 2011).

No ano de 2015, foi promulgada a Lei N^o. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), na qual são destacados diversos direitos desse público, que é considerado, em seu Art. 2^o:

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.

Notamos, então, que a compreensão sobre a pessoa com deficiência indica que a sua plena participação em sociedade não está limitada à condição em si, mas sim, se localiza nas barreiras que obstruem sua participação em igualdade de condições. Sasaki (2009) aponta que as barreiras permeiam elementos arquitetônicos, comunicacionais, metodológicos, instrumentais e atitudinais.

Refletindo sobre a Educação Física e seguindo em sua aproximação com o processo inclusivo, Silva, Seabra Jr e Araújo (2008), indicam a Resolução 03, de 16 de junho de 1987 (Brasil, 1987), como um momento no qual fica fixada a necessidade de abordagem do público com deficiência no ensino superior para a formação em Educação Física. Assim, temos que a partir da década de 1990 tal temática passa a ser obrigatória na formação dos profissionais da área.

Estudos que analisaram a abordagem dada à formação indicaram que, por muito tempo, a abordagem médica sobre a condição de deficiência era utilizada nas disciplinas, com poucas análises e indicativos práticos em sua perspectiva inclusiva (Silva, 2005; Silva e Drigo, 2012; Souza e Salerno, 2019).

Tal resposta, pode ser fruto da própria história da Educação Física, que possui larga influência militar e médica, com propostas que permearam elementos eugenistas e higienistas (Soares, 2017), bem como as primeiras pesquisas realizadas, voltadas à Educação Física adaptada tinham como objetivo analisar possibilidades de modificações de atividades esportivas (Silva e Araújo, 2012), não

alcançando as demandas da educação física escolar em seu viés inclusivo.

Alterações passaram a ser percebidas ao longo do processo, a partir de questionamentos realizados em diferentes setores abarcados pela educação física e também pela compreensão sobre a condição de deficiência e o convívio com a diferença.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), analisaram elementos referentes aos termos das diferenças e da diversidade dentro da educação. Isso porque as autoras questionam modelos hegemônicos que ensinam, pelo que elas chamam de “homogeneização sutil”, atitudes e crenças aprendidas no não dito, estimulado dentro da escola e maquiando as diferenças dentro de um discurso politicamente correto de diversidade. Trabalhar com as diferenças exige o enfrentamento de conceitos estabelecidos previamente (preconceito), reconhecendo o outro como diferente, sem valorar, tentar homogeneizar, qualificar ou maquiagem aquela diferença.

Além desse elemento, outro fator relevante vem colaborar para o olhar diferenciado à população com deficiência. Fogaça e Klazura (2021) analisaram as disputas das concepções médicas e biopsicossociais que englobam a pessoa com deficiência. Os autores analisam o impacto político do uso da terminologia pessoa com deficiência, para destacar as necessidades de políticas públicas realizadas para e elaboradas com as pessoas com deficiência. Patologizar a condição de deficiência pode limitar a compreensão sobre esse público, além de dificultar a aproximação e o trabalho direto.

Na pesquisa que realizei em 2014, encontrei como um dos receios de profissionais da educação física em formação, agravar o quadro da pessoa com deficiência com a qual trabalhava (Salerno, 2014). Isso é interessante observar, pois deve ser uma preocupação dos profissionais da educação física quando refletimos sobre a segurança para as práticas corporais propostas, entretanto, existe uma maior preocupação quando a pessoa apresenta um quadro específico, ainda que ele não traga desafios motores. A mesma relação acontece quando docentes se preocupam em saber mais

sobre o diagnóstico, laudo e condição de deficiência em si, ao invés de ampliar o conhecimento sobre a pessoa com a qual vai trabalhar (Neves, 2023).

Ainda assim, Neves (2023), em sua pesquisa sobre a prática docente em seu viés inclusivo, encontrou uma preocupação docente para considerar o discente enquanto indivíduo, ainda que não tenha encontrado um diálogo específico entre alunos e professores para a superação de possíveis desafios, ficando as decisões centradas nos professores de educação física com certo auxílio dos profissionais de apoio.

Compreender elementos biopsicossociais, significa não ignorar aspectos relativos às possíveis alterações fisiológicas, motoras ou sensoriais que a condição de deficiência ou a neurodivergência podem estabelecer, entretanto, soma-se a necessidade de conhecer o indivíduo que ali se apresenta, isso porque a escola é um dentre vários ambientes que essa pessoa frequenta. Podemos refletir que essa pessoa pode ter sido criada em uma família mais superprotetora ou mais estimuladora, fato que vai influenciar na forma de estar no mundo da criança ou adolescente. A personalidade da pessoa também será considerada, pois ela pode ser uma pessoa mais sociável ou mais tímida, curiosa ou retraída e terá interesses específicos. Tais fatores permeiam ações e atitudes que extrapolam o que é palpável, como os materiais esportivos, as adaptações de regras, entre outros.

Greguol, Malgodi e Carraro (2018), apontaram em seu levantamento as dificuldades indicadas por professores e professoras de educação física, que abarcaram aspectos arquitetônicas, ausência de materiais e dificuldades procedimentais, podemos ampliar essa questão com o que Sasaki (2009), colocou como acessibilidade atitudinal.

Na educação física esses elementos foram e continuam sendo debatidos, já que seu histórico permeia a seleção dos mais habilidosos, de corpos esportistas (Soares, 2017), a exclusão foi uma constante, ainda que velada, dentro dos esportes coletivos, com

crianças que estavam dentro dos jogos, mas não participavam efetivamente. O processo inclusivo, então, fez destacar na área da educação física a exclusão camuflada daqueles que pouco participam.

Interações, experiências e aprendizagens

Partimos, então, para as reflexões sobre os objetivos da educação física na escola permeado pelo processo inclusivo. Compreendemos que essa área aborda diversas práticas corporais que devem ser apresentadas e discutidas com os alunos e alunas para a compreensão de sua representação, suas origens, o local que ocupa dentro da sociedade. Isso colabora com a reflexão crítica dos elementos culturais que são carregados nessas práticas (Neira, 2019).

Compreendemos, então, que a educação física proporciona no ambiente escolar a experimentação de práticas corporais diversas, as quais podem ocorrer individual ou coletivamente. Esse contexto é fruto da interação entre as pessoas que o compõem, incluindo aqueles que não fazem parte da turma, como em momentos de competições ou eventos interclasses ou entre diferentes escolas. A partir disso, o objetivo é a aprendizagem, ou seja, nessa dinâmica educativa, o aprendizado ocorre em conjunto, entretanto, diferentes atitudes frente à diferença podem romper esse movimento, prejudicando a efetiva participação e aprendizagem.

O aumento do número de alunos com deficiência dentro das escolas nos fornecerá outros dados sobre como essa interação foi conduzida dentro da escola, pois estar dentro dela não significa, de antemão, que o vínculo de amizade, trocas e aprendizagem será efetivado.

Miyashiro e Salerno (2021), acompanharam aulas de educação física escolar de um aluno com deficiência visual e autismo nos anos iniciais do ensino fundamental e a atuação docente para estimular a interação entre os alunos foi fundamental. Já Santos et al. (2020) observaram que a interação entre uma aluna com deficiência física

com dificuldade de marcha, ocorreu de forma mais espontânea, sem a presença tão forte da professora de educação física.

Isso pode nos indicar que o papel docente no estímulo à interação é fundamental, principalmente para aqueles alunos e alunas que apresentam maior comprometimento no que tange os aspectos da socialização ou execução de tarefas. Ou seja, a construção de um ambiente inclusivo permeia ações conscientes por parte de docentes para estímulo à interação e, conseqüentemente, à aprendizagem.

Esse elemento também foi observado por Neves e Salerno (2023), que colocaram em debate o planejamento das aulas com uma turma na qual uma aluna com deficiência física estava matriculada. Os pesquisadores observaram que a aluna participava das aulas teóricas de educação física, mas não das práticas, não efetivando sua participação e aprendizagem completa. Em análise, se questionou o processo de elaboração das aulas que apartaram um conhecimento, sendo que a aluna apenas participou de uma apresentação de dança que ocorreria para outras pessoas assistirem.

Não se deixa de questionar, entretanto, as dificuldades que podem ser encontradas diante das relações com os alunos. Neves, Heredero e Salerno (2023) descreveram o processo de atuação docente com uma turma de educação infantil na qual havia uma aluna com transtorno do espectro autista (TEA). Destacaram as dificuldades externas às aulas, como o retorno do período pós-pandêmico do ano de 2020 e para o qual as escolas passaram a retornar paulatinamente suas atividades presenciais. Diante disso, houve o relato da ausência de participação inicial da aluna, que foi superada pelo docente com o auxílio da família, da profissional de apoio e da própria aluna, passando a utilizar de elementos de interesse para a aproximação da aluna.

Os autores não descartam inquietações que permeiam o universo docente, como indicam:

Posteriormente ao (re)conhecer as características dos alunos da turma, bem como, conhecer as características da aluna com TEA, o trabalho

docente é carregado por incertezas e dificuldades na produção de dinâmicas que favoreçam a todos os alunos. No caso especial da aluna com TEA, as tensões frente aos pressupostos pedagógicos, tornaram-se evidentes logo no início das aulas, uma vez que, a aluna não participava de forma ativa (Neves, Heredero e Salerno, 2023, p. 224).

Isso significa dizer que a prática docente não é livre de questionamentos e reflexões sobre a não participação de determinados alunos, e podemos considerar isso para alunos com e sem deficiência. Entretanto, a avaliação constante de nossas aulas, a busca de apoio de outros profissionais que compõem a escola, conversas com a família e, principalmente, com nossos alunos, pode colaborar para a superação dessas dificuldades iniciais.

Em contrapartida, devemos reconhecer o espaço escolar como aquele que deve provocar reflexões sobre o cotidiano e levar em consideração nossos alunos e alunas com deficiência. Alonso *et al.* (2020), analisaram considerações realizadas por dois alunos com deficiência visual sobre suas aulas de educação física escolar. Os dois eram atletas de futebol de cegos e desejavam que esse conteúdo fosse abordado e praticado com seus colegas de escola.

É interessante observar como a experimentação, quando há a necessidade de simulação de uma condição de deficiência para a prática esportiva, poderá levar as pessoas sem deficiência a se perceberem de outras formas no mundo.

Nario-Redmond, Gospodinov e Cobb (2017), analisaram as respostas de pessoas que simularam algumas condições de deficiência e responderam a um questionário no qual descreveram suas percepções. Os dados da pesquisa demonstraram a perpetuação de aspectos negativos frente à condição de deficiência, entretanto, quando analisamos a metodologia adotada, observamos que não houve uma discussão sobre aquela experimentação. O que analisamos é que a simulação não deve ser aplicada sem que haja tempo para reflexões e provocações, pois seu objetivo não deve ser “saber como é a vida da pessoa com deficiência”, mas sim perceber-se no mundo de outras

formas e, talvez, analisar algumas barreiras que podem ser impostas quando se há uma diferença sensorial ou motora.

Dessa forma, quando observamos a vontade demonstrada na pesquisa de Alonso *et al.* (2020), de que os colegas sem deficiência praticassem o futebol de cegos, notamos que o desejo não era que os colegas soubessem como eles viviam enquanto pessoas com deficiência visual, mas sim que os colegas experimentassem aquela prática que exige o uso de vendas para compreender e sentir as diferenças de quem joga futebol de outra forma. A troca de sentidos prioritários pode levar a outras compreensões.

Como um relato de experiência descrito em Salerno e Araújo (2008), me recorro de uma aluna que, após caminhar pela escola com os olhos vendados, se preocupou com aquelas pessoas com deficiência visual caminhando pelo centro da cidade de Campinas/SP, para entender como elas saberiam se alguém que se oferecia para ajudá-las não iria roubá-las.

As discussões sociais que podem surgir ou serem provocadas por essas experimentações são interessantes, mas devem vir próximas de uma ação docente consciente e provocativa, pois analisa elementos de acessibilidade que vão além das barreiras arquitetônicas e exigem uma atenção docente sobre seu entorno

Não descartamos todas as dificuldades que podem surgir dessa proposta, como gestão e profissionais da escola descompromissados com o ensino, alunos com dificuldades de comunicação, famílias ausentes, entre outros. Todavia, devemos ter como referência essas possibilidades, até por compreender que o processo inclusivo não é uma via de mão única realizado individualmente.

Compartilhamento de experiências

Ao longo dos 10 anos de atuação direta com a educação física escolar, pude presenciar algumas situações que me fizeram refletir sobre elementos dos quais eu tinha controle e dos quais

extrapolavam minha prática docente, algumas que escolhi compartilhar aqui.

Primeiramente, coloco a situação de ser uma professora concursada e que consegui passar 10 anos atuando na mesma escola. Isso trouxe como consequência a compreensão de minhas colegas pedagogas sobre a educação física escolar.

Sempre passei por situações de professoras que queriam tirar meus alunos e alunas de minhas aulas como uma forma de “castigo” por mal comportamento ou necessidade de reforço para aprender a “ler e escrever”. Isso me fazia agir em defesa de minha área e dos direitos de alunos e alunas, até por observar que as aulas de educação física poderiam ser um dos poucos espaços nos quais eles tinham sucesso dentro da escola. Observava esses alunos (em sua maioria sem uma condição de deficiência), como aqueles que resolviam problemas em minhas aulas, participavam ativamente, aprendiam e se divertiam. Sem dúvida o aspecto comportamental sempre foi uma questão, mas passar uma década na mesma escola me proporcionou acompanhar alguns desses alunos e alunas por mais de um ano (às vezes 5 anos seguidos), fazendo diferença dentro do discurso teórico de conhecer os alunos e alunas, fato que pude experimentar e realmente perceber a colaboração disso com o desenvolvimento das propostas.

Para além dessa compreensão, eles também passaram a me conhecer, sabiam sobre a organização das propostas de aulas, que sempre havia um momento de conversa sobre os aprendizados e de explicação, além disso, sabiam que todas e todos deveriam participar.

Observei, em minha trajetória profissional, o aumento de matrículas de alunos e alunas com deficiência, sendo que no início tive pouco contato com turmas inclusivas, abordando a temática do esporte adaptado às pessoas com deficiência por compreender sua relevância de aprendizagem e não apenas para proporcionar uma aula para determinado aluno (Salerno e Araújo, 2008).

A partir de 2010, aproximadamente, comecei a ter alunos com deficiência em minhas aulas, e comecei a observar, enquanto professor e não mais estagiária, a relevância da atuação docente, refletindo sobre os aspectos das barreiras atitudinais.

Começo abordando um aluno com hidrocefalia e deficiência intelectual, que ingressou no primeiro ano do ensino fundamental, extremamente sociável, cumprimentava todas as pessoas em seu entorno, gostava de brincar com seus colegas, aprendeu a ler e escrever, mas apresentava dificuldade de compreender o que lia. Em seu primeiro momento na escola, observei a reação das pessoas ao meu redor (já que ministrava as aulas de educação física no pátio da escola), quando realizei com ele o rolamento para frente da ginástica. O espanto sobre a capacidade da pessoa que passa a realizar atividades com segurança é interessante, principalmente para as pessoas que não são da área da educação física.

Com outro aluno que apresentava nanismo, observei os próprios colegas adequando propostas, sem a minha intervenção, para poderem realizar com seus colegas. No caso que me recordo, realizamos uma atividade de esgrima, na qual construímos a espada com jornal e realizamos alguns movimentos específicos. Nesse momento, diferentes foram as reações de seus colegas para executarem a atividade: alguns sentaram no banco para ficarem de altura próxima, alguns ficaram agachados ou de joelhos, alguns se mantiveram em pé, entretanto, nenhum deixou de realizar a luta seu colega. O incentivo proposital de minha ação docente foi de estimular que a luta fosse realizada também entre meninos e meninas, entrando em elementos que permeiam outras questões de participação, como as relações de gênero.

Com um outro aluno com microcefalia, que apresentava maior comprometimento motor e usava cadeira de rodas, eu optava por estar mais próximo dele para conduzir a cadeira de rodas em determinadas atividades. Essa escolha ocorreu porque, apesar de ele conseguir conduzir a cadeira sozinho, ele o fazia bem lentamente e, por estar no primeiro ano do ensino fundamental, optava por não

deixar os colegas em seu cuidado para evitar acidentes. Nesse ponto, contava com uma profissional de apoio que me auxiliava em determinados momentos, ainda que a função dela se restringisse a higiene e alimentação, várias vezes ela se voluntariou ou eu solicitei apoio e ela participou ativamente.

Assim, em um jogo de queimada, eu estava conduzindo sua cadeira. Ele foi “queimado” já no início e observei que a minha presença fazia com que os alunos e alunas voltassem sua atenção para ele tentando, também, “queimar” a professora. Já no “cemitério”, quando era a vez de ele jogar a bola, os demais colegas, sem qualquer orientação minha, se aproximavam da linha de fundo, cientes de que ele não teria força suficiente para queimá-los longe. Isso não fazia, porém, com que eles deixassem que o aluno com deficiência os queimasse, pois eles desviavam da bola lançada. Essa percepção ilustra a compreensão que as crianças possuem do seu entorno e de que podem auxiliar o colega, o que não significou deixá-lo vencer por pena.

A interação fluida foi observada, também, com um aluno com mielomeningocele que ingressou na escola. Ele usava cadeira de rodas e, por estar no 4o ano do ensino fundamental, já permitia que seus colegas conduzissem a cadeira, eles mesmos auxiliavam o colega a descer alguns pequenos desvios que havia na escola, virando-o de costas para descer com a cadeira. Isso foi ensinado pelo próprio aluno que usava cadeira de rodas, que também entrava nas bagunças de horas de intervalo e desvios de regras dos jogos nas aulas de educação física.

Presenciei uma aluna com paralisia cerebral, que apresentava dificuldade de marcha e de movimentos no braço esquerdo, aprendendo a pular corda individual da forma como ela conseguia: girando a corda e passando um pé e depois o outro. Ela foi mostrar às amigas dizendo: “*eu aprendi a pular corda*” e não descrevendo o passar dos pés quando a corda estava no chão. O fazer da forma como ela conseguia não foi diminuído pela ausência do salto efetivo.

Na corda grande, para a realização dos saltos, eu entrei com ela para auxiliar no equilíbrio entre um salto e outro.

Também encontrei crianças que haviam incorporado o “não posso fazer porque tenho uma deficiência”, sendo as mais complexas de se trabalhar, pois o receio de não conseguir paralisava suas tentativas e os riscos que corremos nas aulas de educação física, ainda mais com a exposição de nossos corpo e movimentos, que podem não ser como aqueles que se espera.

Diante dessas experiências, não descarto todas as dificuldades que passamos enquanto professores, diante da desvalorização da educação, principalmente da área da educação física, que pode ser um dos poucos espaços de sucesso de nossos alunos e alunas. Não me esqueço das dificuldades com elementos comportamentais e de sobrecarga de trabalho, com longas horas e baixos salários.

Entretanto, quando reflito sobre o processo inclusivo, não consigo transferir as dificuldades que são consequência de um sistema educacional e de um projeto político de desvalorização da educação, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Somadas a elas, não consigo transferir essa responsabilidade para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Para todas elas a educação e a escola pode ser um dos únicos espaços de acolhida e possibilidade de superação das dificuldades que são impostas externamente, para que elas possam ser elas mesmas, com suas características específicas, limitações e, principalmente, potencialidades.

Também não transfiro essa responsabilidade exclusivamente para mim e, conseqüentemente, para meus colegas professores e professoras, entretanto, penso sobre a necessidade de constante reflexão sobre nossas ações docentes, que nem sempre permanecem positivas, mas que possamos nos manter em constante processo de aprendizagem para colaborar com a educação em seu viés inclusivo.

Entre desmotivação e motivação, compartilho algumas experiências que me auxiliaram a refletir enquanto professora,

aqueles elementos que não estão nos livros e que também devem ser valorizados.

Os desafios são constantes nesse processo, pois com a mudança de perspectivas, vamos descobrindo outros grupos que permanecem marginalizados, outros comportamentos que necessitam ser acolhidos e compreendidos, outras frentes que negam a relação com os diferentes.

Reflexões finais

Podemos fazer uma transferência de análise para o ambiente educacional em seus diferentes níveis e pensar que uma professora com atitudes inclusivas não garante a inclusão dentro da escola em que atua. Isso porque, a escola é feita por diversas pessoas que possuem funções diferenciadas, mas que refletem no ambiente escolar. A escola é composta pela equipe de segurança, de manutenção, de alimentação, de secretaria, de gestão, pelo corpo docente e discente e pelas famílias e comunidade na qual a escola está inserida.

Isso significa dizer que o processo perpassa diferentes instâncias, diferentes pessoas que apresentam diferentes características e crenças. Igualizar as relações em meio a tanta diversidade nos parece utópico, entretanto, diante do processo envolvendo as políticas públicas que oficializaram o processo inclusivo, conseguimos observar ações que objetivam efetivar a participação plena das pessoas com deficiência em diversos âmbitos sociais.

Como consequência desse processo, busca-se uma mudança de olhar para um determinado público, compreendemos o tempo lento de sua efetivação. Isso não significa, porém, que devemos descartar o constante estado de alerta frente a mudanças que buscam retroceder avanços alcançados em termos de acesso aos direitos do público com deficiência.

Observamos o aumento de formações continuadas voltadas ao processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação física escolar, entretanto, devemos questionar a qualidade dessas formações

e de que forma colaboram com a realidade docente. O quanto professoras e professores de educação física conseguem transferir do conhecimento acessado nos cursos para sua atuação docente.

Tal análise se faz necessária, pois compreendemos que, ainda que o processo de inclusão seja amplo e abarque diferentes pessoas, professores e professoras desempenham papel essencial para estímulo à interação, a desenvolver propostas desafiadoras e motivadoras aos alunos. Isso sem perder de vista as discussões geradoras de possíveis alterações de olhares frente à pessoa com deficiência.

Dentro da educação física escolar, proporcionar um ambiente inclusivo pode significar manter a constante vontade de aprender refletindo sobre nossas práticas, conhecer o contexto no qual estamos inseridos, bem como nossos alunos e alunas e buscando apoio para a solução de problemas.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenalda. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2. p. 85-97, 2011.

ALONSO, Edison. Montenegro. CARVALHO, Camila Lopes; ARAÚJO, Paulo Ferreira; SALERNO, Marina Brasiliano. Inclusão na Educação Física escolar na concepção dos escolares com deficiência visual. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 18, e020008, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8656129/22712>. Acesso em: 23 abr 2022.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na**

escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 11-30, 1998.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução 03/87**. Brasília, 1987. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>. Acesso 12.13.

BRASIL. **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). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FOGAÇA, Vitor Hugo Bueno; KLAZURA, Marcos Antonio. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. **Emancipação**. v 21, p.1-18, e2013498, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408>. Acesso 23 jan 2024.

GREGUOL, Marcia.; MALAGODI, Bruno Marson.; CARRARO, Attilio. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. In **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 24, n. 1, p. 33-44, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0033.pdf> Acesso 03.20

MIYASHIRO, Nayane Vieira Lima; SALERNO, Marina Brasileiro. Aluno com deficiência visual e autismo: um estudo de caso das interações nas aulas de Educação Física. *Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.*, Marília, v.22 n.1, p. 127-142, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/soba/ma/article/view/11017>. Acesso em: 23 abr 2022.

MIYASHIRO, Nayane Vieira Lima. **Aspectos que ecoam no chão da quadra:** considerações acerca das formações em educação física inclusiva. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2024.

NARIO-REDMOND, Michelle; GOSPODINOV, Dobromir; COBB, Angela. Crip for a day: the unintended negative consequences of disability simulations. **Rehabilitation Psychology**, 62(3), 324–333, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: inspirações e práticas pedagógicas. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2019.

NEVES, Luis Henrique Domingues Verão “**Parece um pouco óbvio, mas é difícil falar**”: entremeios da prática docente inclusiva, diferenças e educação física. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2023.

NEVES, Luis Henrique Domingues Verão; HEREDERO, Eládio Sebastian; SALERNO, Marina Brasiliano. Processo de inclusão de uma aluna com transtorno do neurodesenvolvimento nas aulas de Educação Física. In: SALERNO, Marina Brasiliano; VENDITTI JR, Rubens. (Orgs.). **Educação física inclusiva e interdisciplinaridade**: diferenças e alteridades na atuação profissional. São Carlos: Pedro e João Editores, 371p, 2023.

NEVES, Luis Henrique Domingues Verão; SALERNO, Marina Brasiliano. Minha cadeira de rodas, meu corpo, minha (ou nossa?) educação física escolar: diferenças e alteridades. In: SALERNO, Marina Brasiliano; VENDITTI JR, Rubens. (Orgs.). **Educação física inclusiva e interdisciplinaridade**: diferenças e alteridades na atuação profissional. São Carlos: Pedro e João Editores, 371p, 2023.

PAGNI, Pedro. “Nada sobre nós sem corpo comum”: outro paradigma para inclusão no ensino superior? . **Educação em Revista**, 40(40), 2024. Recuperado de: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41595>, Acesso: 14 nov. 24.

SANTOS, Mariselda Oliveira; CARVALHO, Camila Lopes; ARAÚJO, Paulo Ferreira; SALERNO, Marina Brasiliano. Educação Física escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.p>

hp/motrivivencia/article/view/2175-80402.2020e67312/43445.
Acesso em: 23 abr 2022.

SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira. Esporte adaptado como tema da educação física escolar. In: **Conexões**, v. 6, p. 212-221, 2008.

SALERNO, Marina Brasiliano. **A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SILVA, Cláudio Silvério da; DRIGO, Alexandre Janotta. **A educação física adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA, Otto Marques da. **Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. Cedas, 1987.

SILVA, Rita de Fátima da. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. 2005.

SILVA, Rita de Fátima da; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. Phorte Editora, 2008.

SILVA, Rita de Fátima da; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. Phorte, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SOUZA, Bárbara Davalos; SALERNO, M. B. A Educação Especial nos cursos de Educação Física das Universidades de Mato Grosso do Sul. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 7, 2019. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/deaint/article/view/10150>. Acesso em: 10 jan 2022.

Capítulo 2

Situações de crise do autista na educação física escolar

Amanda Regis Furtado

Apresentação

O tema abordado neste capítulo já ocorreu algumas vezes na minha experiência profissional, tanto na área da educação como professora de educação física na educação inclusiva e como terapeuta clínica na área motora. Me recordo de ter conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na faculdade na disciplina voltada à educação especial, foi um tema relevante, mas que não despertou meu interesse na época. Após proposta para trabalhar com o público logo após minha formação há seis anos atrás, resolvi encarar o desafio e ter a experiência como professora de educação física com o público TEA e desde então permaneci na área, sendo que atualmente sou terapeuta clínica voltada a área psicomotora, a experiência diária me proporcionou um repertório amplo sobre o tema.

Após muito estudo sobre o TEA e situações de crise e podendo aplicar no meu dia-dia todo esse conhecimento aprendido, posso concluir que identificar os fatores que antecedem uma crise é de extrema importância para que a mesma não ocorra e posso ser controlado, de uma forma que traga o menor prejuízo possível para esse aluno autista além de preveni-la. No Brasil não existe nenhum protocolo de prevenção e controle de crise para pessoas autistas, sendo assim, o intuito principal desse capítulo é trazer de forma didática as orientações de manejo em situações de prevenção e controle de crises para professores da rede regular de ensino.

Introdução

As situações de crises de uma pessoa com autismo podem ocorrer em diferentes locais, inclusive no ambiente escolar. Não há dados oficiais disponíveis sobre a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no país, mas números aproximados apontam em torno de 2 milhões de autistas no Brasil, esses dados têm como base estudos internacionais apresentados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no qual uma parcela significativa dessa população ocupa o espaço escolar no ensino regular de educação (Paula, 2024).

Segundo dados da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul 3.700 alunos regularmente matriculados no ano de 2024 são autistas, já na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, o número é de 4.600 (Leite, 2024).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, que faz com que o cérebro da criança se desenvolva de maneira diferente de indivíduos neurotípicos, apresentando déficits no seu desenvolvimento afetando na comunicação, interação social, associados a padrões de comportamentos restritos e repetitivos (triade TEA) (DSM-5, 2014).

As alterações cerebrais dos indivíduos com TEA no seu desenvolvimento ocorrem já na fase intrauterina, resultando em diferentes níveis estrutural e funcional, relacionado ao excesso e desorganização de neurônios e conexões cerebrais. Ao nascimento, esse cérebro já costuma ser hiperexcitado e mais imaturo, apresentando prejuízos em habilidades como a da imitação, prejudicando diretamente na aprendizagem, no desenvolvimento motor e na especialização neural (Kerches, 2022).

O autismo tem causa hereditária e genética, esses dois fatores correspondem a mais de 90% dos casos, outros fatores ambientais como faixa etária elevada dos pais, mulheres acima de 35 anos e homens acima de 40 anos, prematuridade do feto e a exposição

medicação como ácido valpróico são causas associadas ao diagnóstico do TEA (DMS-5, 2014).

Não existe uma cura para o autismo, até porque não é uma doença e sim um transtorno no neurodesenvolvimento, então se um indivíduo nasce e recebe o diagnóstico de TEA, ele irá ser autista pelo resto da sua vida. O que existe são intervenções que focam em evitar atrasos e comportamentos que podem trazer prejuízos no desenvolvimento dos indivíduos. Todas as intervenções têm por objetivo que essa pessoa seja o mais independente e consiga conviver em sociedade de forma mais autônoma possível.

Atualmente dados disponibilizados referentes à prevalência do TEA pelo Centers for Disease Control and Prevention “Centro de Controle e Prevenção de Doenças” (CDC), em sua última versão publicada em abril de 2023, apontou que 1 em cada 36 crianças é diagnosticada com TEA, quando relacionado ao sexo 80% dos casos são no sexo masculino e 20% no sexo feminino (Maenner, 2023), quando ampliamos a idade, incluindo adolescentes a porcentagem é que a cada 30 pessoas 1 é autista (L *et al.*, 2022).

Autistas, muitas vezes, apresentam dificuldade no processo de integração sensorial, quando as informações chegam de forma desordenada ao cérebro comprometendo todo o desempenho da criança. Entender o mundo é essencial para construir uma consciência corporal experimentando, vivenciando e registrando as experiências (Carneiro, 2022).

O ser humano é capaz de perceber o mundo através de combinações sensoriais que são ligadas ao cérebro, a interação com o ambiente e suas inúmeras possibilidades de integração de sensações permite que o indivíduo tenha uma experiência com o ambiente de forma ativa, interagindo com objetos e realizando tarefas de maneira funcional. Em grande parte do nosso tempo, estamos expostos a vários estímulos simultâneos e a capacidade do nosso cérebro de interagir e processar essas informações é essencial para o nosso dia a dia.

A integração multissensorial é o processo em que o cérebro reúne informação de diferentes especificidades do sistema sensorial e são integradas ao sistema nervoso para formar uma percepção coerente, unificada e estável do mundo. Mais de 96% de autistas apresentam reações atípicas aos estímulos sensoriais, incluindo auditivo, visual, somatossensorial, vestibular, olfatório e gustativo (Coelho e Rego, 2023).

Essas disfunções influenciam em várias questões da vida desse indivíduo, como motivação para realização de tarefas, interação com o ambiente e no seu desenvolvimento motor relacionado a sua percepção corporal. Os estímulos sensoriais disfuncionais geram um sofrimento à pessoa com TEA, causando comportamentos auto lesivos e agressivos, podendo desencadear uma crise. Esses comportamentos são gerados a partir de uma angústia e frustração de não conseguir se comunicar de forma funcional.

Estímulos sensoriais toleráveis para indivíduos neurotípicos podem ser considerados estímulos muito intensos e aversivos para um autista (Aguilar e Rauli, 2020). As situações de crise em autistas ocorrem por diferentes variáveis, formas e intensidade, podem apresentar uma hiperresponsividade, hiporresponsividade ou responsividade flutuante (imprevisíveis à sensação), além de agressão, ansiedade, principalmente por mudanças e quebras de rotina, pouca função executiva (planejamento, percepção do tempo, controle motor, regulação de emoção e motivação) e pouco controle de força (impulsivo e desatento) (Braga, 2018).

Pessoas hiperresponsivas manifestam baixo limiar aos estímulos sensoriais, portanto tendem a se orientar ou responder de forma mais excessiva, automática e exagerada (de Souza e de Paula Nunes, 2019). As reações a esses estímulos são intensas como cobrir os ouvidos em resposta ao som, tapar os olhos à exposição à luz e cores, causando ansiedade, irritabilidade e fuga. Já indivíduos hiporresponsivos apresentam uma diminuição das respostas a exposição a diferentes estímulos e essas respostas são de forma mais lenta (de Souza e de Paula Nunes, 2019). Essas reações podem ser

tardias ou até mesmo não apresentar uma resposta ao estímulo, como por exemplo não saber se orientar a sons (comando verbal) ou uma baixa percepção da dor.

As crises podem ser confundidas como uma birra ou um comportamento inapropriado, em alguns momentos é denominada como *surto* por uma parcela de pessoas que não têm entendimento e conhecimento sobre o tema. A nomenclatura correta a ser utilizada nas situações de desregulação de um autista é “crise”, utilizar da terminologia correta para informar e classificar a situação é de extrema importância para relevância e conscientização sobre o tema.

A sobrecarga de informações sensoriais ou emocionais com uma consequente sobrecarga da capacidade de processar as informações recebidas podem levar a respostas caracterizadas pela perda temporária do controle emocional, gerando uma crise.

O *Meltdow* é um colapso nervoso, quando uma situação ou momento gera um envio de muitos estímulos ao cérebro do indivíduo, é um descontrole emocional no qual o autista se sente sobrecarregado acompanhado por um nível de estresse elevado. Os comportamentos manifestados são auto lesivos ou lesivos a pessoas que estão próximas como bater a cabeça, arranhar, morder ou até mesmo arremessar e quebrar objetos (Phung *et al.*, 2021).

Já o *Shutdown* é uma resposta de defesa para a qual o comportamento passa a ser neutro, apresentando uma dificuldade na capacidade de se comunicar podendo até ser nula. É como se ocorresse um desligamento, uma paralisação interna na qual o indivíduo se retira do ambiente (metaforicamente) e é acompanhada por dor emocional, pode variar entre grau leve, quando o indivíduo consegue se comunicar de forma disfuncional e andar de forma desorientada quanto grave quando a pessoa agrupa seus membros e entra em forma de posição fetal (Phung *et al.*, 2021).

Além das sobrecargas sensoriais, outros fatores podem ocasionar crises, como a seletividade alimentar principalmente relacionado a texturas, mudança de trajeto realizado até a escola, problemas gastrointestinais como constipação, dificuldade de expor e identificar

dores, dificuldade de adaptação em determinados tecidos de roupas e sapatos, uma sensibilidade olfativa, toque indesejado sem comunicar antes como abraço, beijos entre outros fatores. Entender e identificar o que antecede e gera a crise, tantos os fatores que causam quanto os sinais de mudança de comportamento que esse aluno apresenta é fundamental para a prevenção de crises futuras.

Escola como espaço de muitos estímulos

A escola é um espaço onde passamos grande parte da nossa vida, temos o primeiro contato aos 4 anos de idade na educação básica sendo matrícula obrigatória por Lei nº12.796 de março de 2013 (Brasil, 2013). Esse ambiente é de extrema importância para o processo de desenvolvimento das crianças, nela será o primeiro contato de muitas das crianças ali presentes com ambiente social em que o indivíduo terá interação diária com outras crianças da mesma idade e idades próximas, passando várias horas do seu dia e com uma quantidade significativa de exposição a estímulos.

Esse é um ambiente muito amplo, composto por diversos espaços como sala de aula, pátio, quadra de esportes, biblioteca, refeitório, secretaria, fachada entre outros. A composição visual desses espaços em sua grande maioria é bem rica, composta por uma variedade de desenhos e pinturas de diversas cores e tamanhos, objetos e estruturas físicas (exemplo, um palco). Isso, de certa forma, é uma maneira de atrair os alunos para o ambiente, de forma que o mesmo seja mais agradável e acolhedor possível, já que os alunos vão passar uma parte considerável do seu dia nesse ambiente.

Entretanto, pensando que uma pessoa autista tem uma dificuldade de processamento sensorial, a escola pode acabar sendo um ambiente aversivo para ele. Esse aluno pode levar um tempo até entender todas as informações visuais expostas naquele espaço ou até mesmo não conseguir realizar esse processamento de informações, gerando, em casos mais significativos, uma hiperresponsividade sensorial podendo chegar a uma crise.

Com os estímulos auditivos não é muito diferente, o ambiente escolar possui inúmeros, como conversas ao mesmo tempo, gritos, brincadeiras, sinais sonoros para indicar mudança de aula, músicas tocadas no início da aula (como o hino nacional), entre outros. A pessoa com autismo que tem uma hiperacusia, uma hipersensibilidade e intolerância a sons, apresenta uma dificuldade em processar estímulos sonoros do ambiente, podendo ser sentido de forma amplificada e mais intensa que indivíduos neurotípicos. Quando esses estímulos possuem uma frequência sonora elevada, como uma sirene de ambulância ou até mesmo o sino podem ocasionar uma desregulação sensorial e gerar uma crise.

Já durante uma crise, espaços com muitos estímulos tanto visuais quanto auditivos podem acabar intensificando a mesma. Por essa razão é tão importante que os profissionais que estão responsáveis por esse aluno naquele momento saibam identificar um local adequado, de preferência um espaço de regulação sensorial para controle da situação.

Buscar alternativas com propostas de construir um serviço de educação justo e democrático, que acolha a todos sem discriminação e não seja gerador de desigualdades escolares, necessitam de entendimento sobre a especificidade e particularidade do público que atende, superando ideias existentes, com base no conhecimento das problemáticas que se encontram dentro do ambiente da escola.

Prejuízo na comunicação e alteração de rotina

O transtorno de linguagem dentro do espectro é um dos sinais principais no critério diagnóstico. Uma parcela relevante de autistas apresentam dificuldade de começar e manter um diálogo, compreender e expor o sentido figurado das situações, a ecolalia (repetição do eco da fala) e em casos mais complexos a ausência da verbalização de palavras ou a exposição sem sentido e contexto (França, 2022).

Esse atraso ou ausência de linguagem prejudica diretamente no desenvolvimento da criança, terapias com profissionais especializados na área é essencial para que esse autista ganhe

habilidades e aumente repertório. Quando o prejuízo é muito significativo, o uso de CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa) é uma possibilidade para dar autonomia ao mesmo, essa comunicação pode se dar através do PECS (Picture Exchange Communicatin System) um sistema por troca de figuras ou até mesmo por sistemas digitais de software em tablet e computadores.

A dificuldade em se comunicar gera uma angústia e frustração nesse indivíduo, não conseguir expressar que está sentindo como fome, sede, dor, se o local onde está é muito quente ou se o barulho está muito alto são desafios que as pessoas com autismo com prejuízo na linguagem lidam diariamente dentro do ambiente escolar, esse fator pode gerar uma carga de estresse elevado e conseqüentemente uma crise.

O comportamento restrito e repetitivo é outro fator primordial para o critério diagnóstico. É natural que nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, crianças muito pequenas tenham preferências e gostam de repetição. Esse comportamento só pode ser distinguido como comportamento repetitivo e restrito através de avaliação clínica, sendo baseada na frequência e intensidade do comportamento (DMS-5, 2014).

A inflexibilidade em aceitar mudanças, extrema dificuldade em alterar comportamento interferem diretamente em todas as etapas da aprendizagem e desenvolvimento, acarretando uma dificuldade e sofrimento em mudar de foco ou ações. Muitas pessoas com autismo tendem a ser mais sensíveis à mudança de rotina e situações que geram frustração. Por isso a previsibilidade e a consistência devem ser consideradas como fator primordial ao desenvolver um trabalho com autistas. Quando traçamos objetivos de ensino para o público TEA a rotina é uma estratégia fundamental de trabalho, mas concomitantemente a quebra ou alteração da mesma pode ser um fato de difícil compreensão e acabar gerando uma crise. Tais fatores citados acima são os mais influentes dentro do ambiente escolar a gerar uma crise, não podemos desconsiderar outros como a

seletividade alimentar, fobia social, alteração de temperaturas climáticas, dores relacionadas à saúde e assim por diante.

Procedimentos de prevenção e controle de crise

Entender o que é uma crise e saber diferenciá-la de comportamento inadequado é fundamental para o controle e prevenção. A crise no autismo causa muitos prejuízos, inclusive cognitivos e físicos, antes de chegar ao seu ápice, no qual a vida do autista ou de outra pessoa que está ao seu redor está em risco, ela passa por algumas fases. Ter a percepção de quando está iniciando e começar a intervenção nesse momento é primordial para que não se chegue ao seu pico.

A previsibilidade é essencial para a prevenção de uma crise, sabemos que autistas são muito apegados a rotinas, quando ocorrem mudanças drásticas podem acarretar uma crise. Então, a comunicação de forma objetiva e direta deve ser realizada, os profissionais devem preparar esse aluno para mudanças de rotinas futuras. Como cada pessoa é única, cada autista também é único e apresenta diferentes comportamentos nas diferentes situações, conhecer suas características e necessidades é um fator essencial para a prevenção e controle de uma crise.

Os profissionais que estão em contato diário com esses alunos autistas precisam estar atentos e identificar os primeiros sinais de uma possível crise, como uma agitação motora acentuada, comportamentos disruptivos, estereotípias recorrentes, ecolalia e falas muito rápidas e desorganizadas, abafar ouvidos ou olhos, gritos, verbalização de desconforto com a situação, sempre dando credibilidade à fala do aluno.

Quando identificado comportamentos relacionados à pré-crise, é indicado que a pessoa daquele ambiente que tenha um maior vínculo com esse aluno esteja em contato com o mesmo e consiga auxiliá-lo para acalmá-lo. Conduzir o aluno a um ambiente com poucos estímulos, com espaço amplo para caminhar, utilizar o

objeto reforçador, utilizar músicas que o aluno goste, um espaço mais calmo possível. O objeto só é considerado reforçador se sua utilização aumenta a chance de desenvolver um comportamento ou ação solicitada, resumidamente seria uma “recompensa”, quando o aluno realiza a ação ou comportamento solicitado ele poderá ter acesso ao objeto preferido.

Os objetos reforçadores podem ser desde brinquedos específicos que pertence ao aluno, informação que pode ser repassada da família a escola ou pode ser identificado no próprio ambiente escolar, onde profissional que acompanha o aluno dentro da sala de aula observa a ação de direcionamento do aluno até algum objeto ou item como estojo, lápis, caderno ou até mesmo brinquedos que estiverem dispostos no local, esse objeto que obteve o interesse do aluno é o seu reforçador.

Todas essas intervenções citadas devem ser realizadas sem contato físico, caso esse aluno não se autorregule com as estratégias citadas ele provavelmente terá uma crise. Quando a crise ocorrer e tiver episódios de agressão e auto agressão, tentamos isolar e delimitar o local para que ele não machuque nenhuma outra pessoa, a pessoa com maior vínculo deve estar próxima a uma distância segura, onde consiga conversar e repassar orientações, retirar de seu acesso objetos que podem gerar ferimentos como tesouras, e acionar o corpo de bombeiro militar caso a crise esteja se agravando, relatando toda a situação e deixando explícito que é um aluno autista e está em crise. Os profissionais da área irão realizar o procedimento adequado de acordo com a situação.

É possível se deparar com situações que necessitam de intervenção física nas situações de crises agressivas ou auto agressivas, quando essa crise chega ao seu ápice e esse aluno corre risco de vida, as pessoas que estão presente nesse local devem realizar intervenção física. Segundo o Art 5º da Constituição Federal o direito à vida é garantido a brasileiros e estrangeiros residentes no País (Brasil, 1988). Os únicos profissionais qualificados a realizar contenção física são enfermeiros, médicos e dentistas. A contenção

física se caracteriza pela imobilização do indivíduo por várias pessoas, são necessárias no mínimo cinco pessoas com técnicas manuais para limitar ações que causam risco a vida do mesmo.

Para justificar o uso mínimo de cinco pessoas na contenção física, deve-se pela distribuição deles nas partes do corpo a serem seguradas: uma para cada membro superior, uma para cada membro inferior, uma para o tórax e cabeça. Dessa forma é possível, na maioria das vezes uma contenção de forma adequada evitando que ocorra grande riscos de lesões tanto para o aluno quanto para as pessoas que estão realizando a contenção (Brito, 2018). A contenção física deve ser realizada em último caso, quando o risco de vida está iminente até a chegada do suporte especializado sendo o Corpo de Bombeiros Militar ou o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU).

Intervenções de prevenção devem ser sempre consideradas como a primeira abordagem quando falamos de crise, não podemos deixar que esse indivíduo chegue ao pico de uma crise, mas quando chegar os profissionais devem estar preparados e capacitados para lidar com a situação. À Secretaria de Educação com o apoio de instituições, órgãos e profissionais da área especializados podem criar uma cartilha de orientação com foco na gestão escolar, essa cartilha teria como objetivo fornecer um suporte à criação de um manual de procedimentos em situações de crises à alunos com TEA. Esse manual seria construído por cada gestão escolar, contendo participação externa tanto dos familiares de alunos com autismo regularmente matriculados na escola, quanto dos profissionais que tenham algum vínculo com a instituição, como terapeutas que realizam atendimento a alunos pertencentes à escola.

Nesse manual escolar de orientação além de conter informações gerais sobre o autismo, pode trazer as especificidades da cultura do local, como por exemplo escolas em áreas rurais e indígenas, podem trazer um portfólio de cada aluno com TEA matriculado na escola, contendo informações gerais com as características dessa criança ou adolescente, assim quando ocorrer a troca de profissionais para atender esse aluno, esse novo profissional terá o apoio de um

material extra para a realização de seu trabalho, todo esse processo acaba acolhendo e atendendo de forma integral os alunos com autismo que fazem parte da escola.

Importância da família, da equipe multiprofissional e da escola

Pensando que a família convive com essa criança autista desde seu nascimento e passa uma parcela grande do dia com esse indivíduo, podemos dizer que os mesmos o conhecem muito bem, sabem de todas suas características e especificidades. Outro grupo muito relevante que está presente na vida de indivíduos com TEA são profissionais que realizam as terapias, geralmente uma equipe multiprofissional composta por terapeutas de diversas áreas como Terapeuta Ocupacional (TO), Fonoaudiólogo, Terapeuta ABA, Psicólogo, Fisioterapeuta, Profissional de Educação Física, Arteterapia, Nutricionista, Psicopedagogo entre outros, como os professores da rede escolar que esse aluno tem contato, esses terapeutas têm o convívio quase diário com esse aluno.

As orientações terapêuticas devem ser seguidas em todos os ambientes em que esse aluno esteja presente, o principal objetivo é o que o mesmo consiga generalizar tal repertório até que seja instalado. Assim ressalta-se a importância da comunicação entre a família, a equipe multiprofissional e a escola, quando um consegue fornecer o suporte adequado ao outro, respeitando suas especificidades. O trabalho em conjunto dos profissionais que atendem esse autista é essencial para o seu desenvolvimento e o apoio da família em realizar as orientações repassadas por esses profissionais apresentam um resultado positivo acentuado no desenvolvimento dele.

Quando identificamos uma dificuldade ou um comportamento indesejado nesse autista, é essencial a comunicação entre toda equipe para criação de estratégias adequadas que atendam tal demanda. Alguns exemplos, quando a criança apresenta uma agitação motora acentuada, uma disfunção sensorial, dificuldades

em realizar AVDs (Atividade de Vida Diárias) é necessário o suporte do TO, apresenta dificuldade na fala o profissional responsável é a fonoaudióloga, comportamento inadequado profissional responsável terapeuta ABA, seletividade alimentar necessária orientações do nutricionista, uma dificuldade no processo de aprendizagem professor de apoio especializado. Como o espectro é muito complexo e tem características únicas, cada autista vai ter sua singularidade, por isso é tão importante essa comunicação entre todos os profissionais que o atendem, eles saberão de suas características e especificidades de acordo com a sua especialidade, onde um consegue orientar e fornecer suporte necessário ao outro.

Reuniões entre a equipe com objetivo de trazer sugestões e adaptações para melhor atender a demanda, apresentação do parecer terapêutico de cada área, que é um documento que traz informações sobre a conduta terapêutica, o que está sendo trabalhado, os ganhos e o que ainda precisa ser feito, podendo acompanhar de sugestões. A visita escolar é outro processo relevante dentro do tratamento terapêutico, por meio dela os profissionais conseguem avaliar a criança/adolescente dentro da escola, traçando objetivos que agregam o desenvolvimento do aluno nesse ambiente.

Geralmente essa dificuldade/comportamento apresentado em uma terapia ou ambiente como escola ou casa está sendo apresentada em outros, como nas terapias, isso ressalta a importância da comunicação entre essas três esferas: família, equipe multiprofissional e escola. Como temos contato direto e diário tanto com os autistas quanto com a sua família, é essencial ter empatia, cuidado e ética ao repassar informações e orientações. Não sabemos qual o histórico dessa família, quais são seus traumas, dificuldades, então além de fornecer as orientações adequadas, com embasamento científico devemos sempre levar em consideração que estamos lidando com famílias atípicas, que passaram por muitos desafios, começando pelo diagnóstico.

Dificuldade dos professores com o público TEA

De acordo com a lei número 12.764 de 2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, os autistas têm o direito de ter um acompanhante especializado nas salas de aulas (Brasil, 2012). A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS dispõe de profissionais com o curso de magistério ou normal médio para exercer a função de Assistente Educacional Inclusivo no intuito de atender alunos com deficiência regularmente matriculados na rede. Esses profissionais atuam na sala de aula comum e apoiam o professor regente quando o público-alvo da educação especial necessita de suporte.

Já no âmbito estadual a Secretaria de Estado de Educação dispõe do Centro Estadual de Apoio ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista-CEAME/TEA, nela além dos profissionais serem graduados em cursos de licenciatura é necessário que ele tenha o título de especialista em educação especial inclusiva, sendo assim eles atuam como professores de apoio educacional especializado.

Não é necessário que o AEI e o professor regente das escolas municipais que atua com o público da educação especial tenha uma especialização em educação especial e inclusiva, tal fato pode acabar dificultando o dia a dia do aluno e dos profissionais dentro do ambiente escolar. Entender o espectro, suas características, sua complexidade e especificidades é essencial para desenvolver um trabalho com um autista. Identificar uma estereotipia e quando intervir, sendo somente quando ela causa algum risco para o indivíduo ou pessoas que estão em volta, até porque a mesma serve para autorregulação, reconhecer uma desregulação sensorial ou uma pré-crise que seria o início da crise, exerce uma diferença crucial para a criação do vínculo e de rotina do indivíduo com o ambiente escolar.

Os profissionais e professoras da educação especial inclusiva tanto no âmbito municipal e estadual realizam formação continuada, é necessário estudar sobre o tema além das formações, podemos utilizar a mesma como base, mas precisamos se

especializar e se atualizar sobre a temática, isso contribui para o exercício profissional e para o aluno, pois irá atender cada vez mais suas especificidades.

Relato de experiência

É natural quando se trabalha com o público TEA vivenciar a experiência da crise em algum momento da sua trajetória profissional. Atuando tanto no ambiente escolar quanto no ambiente clínico nos últimos cinco anos, presenciei algumas crises de pacientes e alunos. Uma situação de crise que presenciei nesse ano de 2024, ocorreu em uma escola municipal de Campo Grande-MS onde faço parte do projeto de desporto realizado pela Divisão de Esporte e Cultura DEAC/SEMED. Enquanto estava realizando o treinamento com meus alunos de contraturno no corredor que dá acesso ao parquinho, a profissional AEI estava com o seu aluno, um menino autista de dez anos nível de suporte três, não verbal funcional, andando com o mesmo pelos corredores pois estava muito agitado com os barulhos referente a reforma que estava acontecendo na escola.

Quando a AEI me visualizou no corredor foi me cumprimentar e levou o aluno junto, o mesmo entendendo que estava no corredor sentido o parquinho, pensou que iria brincar no parquinho. Quando a profissional o informou e direcionou para fora do corredor no sentido da sala, o aluno começou a gritar e se agitar. Em vez da profissional tentar acalmá-lo e depois direcioná-lo para sala, ela o conduziu pelos braços, mesmo ele se direcionando ao sentido oposto. Esse aluno quando chegou na porta da sala, deitou-se no chão, além de gritar e chorar começou a se auto agredir, inclusive com objetos que estavam próximos.

Vendo a situação fui até o local para tentar ajudar, pedi para o profissional que têm um maior vínculo ficar próxima e dar orientações sempre objetivas e diretas *“entendi que quer ir ao parquinho, preciso que se acalme”*. Mesmo a professora realizando as

orientações o aluno não teve alteração no comportamento, ela acabou se exaltando, verbalizando que o comportamento seria uma birra e se conduziu para outro local, a partir desse momento comecei a intervenção e junto com a professora regente da turma, retiramos os objetos que estavam próximos a ele como a lixeira, mochilas e carteiras, pegamos alguns colchonetes que tinham a disposição na escola, sentei no chão e consegui convencer esse aluno a deitar-se em cima dos colchonetes, eu fiquei sentada e ele deitado em meu colo no chão da escola, ficamos abraçados pois o mesmo permitiu, conseqüentemente ele parou de auto agredir, respeitei o seu tempo até que a crise terminasse.

Os colegas de turma foram orientados pela professora regente sobre a situação que estava ocorrendo e porque o colega estava tendo aqueles comportamentos, mesmo com os gritos e choro muito alto, os seus colegas de turma se mantiveram em silêncio e esperaram a crise passar. O acolhimento tanto dos colegas de turma quanto da professora foi essencial para que esse episódio de crise se encerrasse. Após vinte minutos deitado no chão, o aluno conseguiu se acalmar, sentou em sua carteira e esperou a profissional AEI retornar à sala. A mesma tinha ido até a direção para informar sobre o episódio que tinha ocorrido, tivemos uma conversa entre a profissional AEI, a professora regente e o vice-diretor e eu, quando repassamos toda a situação até para que eles possam informar a família do aluno sobre o ocorrido, além do registro em ata.

Criação de um espaço de regulação sensorial dentro do ambiente escolar

A situação de crise pode ocorrer em qualquer ambiente que fornece muitos estímulos a um autista, a escola é um deles. Antes da crise chegar ao seu pico, quando as ações são extremas tanto intrinsecamente ou extrinsecamente, ela apresenta sinais de que seria a pré-crise. Como dito anteriormente, a crise causa muitos prejuízos a esse indivíduo e evitá-las é de suma importância, identificar sinais

como comportamentos diferentes do habitual, estereotípias muito acentuadas, irritações, verbalização informando desconforto de estar em algum local entre outros. O profissional responsável que está com esse aluno pode e deve começar a intervir nesse momento, direcioná-lo para um ambiente mais calmo com menor quantidade de estímulos possíveis tanto visual quanto sonoro.

A criação de um espaço para regulação sensorial é uma alternativa para evitar possíveis crises de alunos autistas. Se possível uma sala com luzes baixas, poucos estímulos sonoros, sem muitos estímulos visuais, com um espaço onde esse aluno consiga andar de um lado para o outro sem esbarrar em objetos. Nessa sala poderia estar dispostos materiais como um tatame ou colchonetes para esse aluno se deitar, um jump, uma piscina de bolinha, tecidos e almofadões de lycra, abafador de ruído e bola de Pilates, esses são materiais simples de possível acesso que ajudam no processo de regulação sensorial. Identificar qual material ajuda na regulação sensorial através de orientação do TO que atende aluno é de extrema importância para o direcionamento dele nesse ambiente, onde o acesso a matérias que geram uma agitação ou euforia pode acarretar uma crise.

Estratégias para atuação

Antes de traçar os objetivos a serem trabalhados com esse aluno precisamos entender o mesmo. A comunicação entre família, escola e equipe multiprofissional é essencial, uma estratégia a ser utilizada pelo corpo docente da instituição é ter uma pasta contendo informações pessoais desse aluno, como uma anamnese, um documento muito utilizado no ambiente clínico. Esse documento pode conter informações do quadro clínico como tipo de estereotípias, podendo ser vocal ou motora como o flapping, movimentos repetitivos como balanço dos mãos ou corpo, se tem seletividade alimentar, hipersensibilidade, qual o tempo de tolerância em atividade e ambiente, quais são os reforçadores, se

utiliza alguma medicação, se tem alguma comorbidade associada ao TEA entre outras.

Quanto mais informações sobre esse aluno, melhor será o suporte para o embasamento da construção do Plano Educacional Especializado (PEI) e desenvolvimento da rotina dentro da escola. A orientação sobre o autismo para toda a comunidade escolar é outro fato importante, trazer a conscientização sobre o TEA e sobre suas características, informar sobre os comportamentos que são diferentes dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade e que esses alunos entendem e sofrem com situações de exclusão e *bullying*.

Pessoas com autismo apresentam preferências por figuras e imagens, fato que facilita o processo de aprendizagem. Utilizar de rotinas visuais expostas em quadros, combinadas com o tempo é uma estratégia a ser considerada, quando o aluno atender a atividade retirá-la do quadro de apoio, assim o mesmo terá previsibilidade dos itens que ainda precisam ser realizados. Os combinados com os alunos que apresentam uma compreensão cognitiva também é outra ótima estratégia de intervenção, pode ser utilizado o time como ferramenta de apoio. A utilização de objetos reforçadores, são objetos que detêm o interesse desse aluno, que apresentam uma preferência por ele, podem ser utilizados também como ferramenta dentro do processo de ensino e aprendizagem do autista. Acesso a algum brinquedo preferido ou local como parquinho, após realizar a demanda proposta ele terá acesso ao reforçador.

As informações repassadas ou solicitações, quando realizadas a um autista devem ser objetivas e diretas, sem ironias e termos abstratos, até porque autista têm dificuldade em entender sentidos figurados.

A estimulação da interação desse aluno com outras crianças e adultos é fundamental para o seu desenvolvimento. Crianças aprendem através da imitação de ações e comportamentos, ter o convívio com os alunos da mesma idade e desenvolver atividades e brincadeiras em conjunto faz parte do processo de aprendizagem. Utilizar tanto do lúdico quanto de brincadeiras estruturadas, adaptar

material que atenda a realidade e capacidade do autista, inclusive nas atividades que são enviadas para serem realizadas em casa.

A criação de rotinas sociais e sensoriais realizada por todos os alunos da sala, no intuito de aumentar a interação e trocas sociais é uma estratégia que irá beneficiar todos os alunos, inclusive o aluno autista. Todas as estratégias expostas têm como base a previsibilidade, ato crucial para o trabalho com o público TEA.

O intuito deste capítulo foi apresentar um pouco sobre autismo, um espectro amplo de muita complexidade e de características únicas. Alunos TEA estão cada dia mais presentes no ambiente escolar e preparar esse espaço de forma adequada para recebê-los e acolhê-los é fundamental para o processo de inclusão. Situações de crise podem acontecer, assim os professores precisam estar preparados para lidar com essa situação atípica e agir de forma adequada, sendo necessário estar presente da formação continuada tanto dos profissionais de apoio, quanto dos regentes e da gestão escolar.

Referências

AGUILAR, C. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-26, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (material eletrônico): DMS-5**. Porto Alegre, RS: Artemed, 2014.

BRAGA, W. C. **Autismo: azul e de todas as cores**. Paulinas: 2018.

BRITO, Maria de Fátima Paiva. **Protocolo de contenção física e mecânica**. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Saúde. Departamento de Atenção a Saúde das Pessoas. Ribeirão Preto: São Paulo, 2018.

CARNEIRO, Fernanda. **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books International, 2022, p. 83-90.

COELHO, M. L. S.; RÊGO, G. G. **Neurociências**. Salvador, BA: Editora Sanar, 2023.

DE FRANÇA, Karla Andrea Corrente. **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books International, 2022, p. 43-48.

DE SOUZA, R. F.; DE PAULA NUNES, D. R. **Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações**. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-17, 2019.

KERCHES, Deborah. **Autismo ao longo da vida**. São Paulo, SP: Literare Books International, 2022.

LEITE, Danielly Escher Anderson. Avanço: cadastro e carteira vão melhorar atendimento a pessoas com espectro autista. Mato Grosso do Sul. 03 de abril de 2024. Disponibilizado em: <Avanço: cadastro e carteira vão melhorar atendimento a pessoas com espectro autista – Agência de Noticias do Governo de Mato Grosso do Sul (agenciadenoticias.ms.gov.br). Acesso em: 20 de setembro de 2024.

Li Q, Li Y, Liu B, Chen Q, Xing X, Xu G, Yang W. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children and Adolescents in the United States From 2019 to 2020**. JAMA Pediatr. 2022 Sep 1;176(9):943-945. doi: 10.1001/jamapediatrics.2022.1846. PMID: 35789247; PMCID: PMC9257681.

MAENNER, Matthew J. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. **MMWR. Surveillance Summaries**, v. 72, 2023

PAULA, Murilo Sinque. **Atendimento a emergência a pessoa no espectro autista (livro eletrônico): guia para profissionais da segurança pública**. Cascavel, PR: 2024.

PHUNG, Jasmine et al. **O que eu gostaria que você soubesse: Insights sobre esgotamento, inércia, colapso e desligamento de jovens autistas**. Fronteiras em psicologia, v. 12, p. 741421, 2021.

Capítulo 3

Base Nacional Curricular Comum: análises sobre a cultura africana, cultura indígena e inclusão da pessoa com deficiência

Marina Nascimento Silva Souza
Mateus Fernandes Adriano
Vinicius Luiz da Silva de Freitas
Marina Brasiliano Salerno

Introdução

O presente capítulo advém do entrelaçamento de três pesquisas vinculadas ao Programa de Pós- Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da professora Dra. Marina Brasiliano Salerno, com o intuito de analisar a Base Nacional Comum Curricular (2018¹) voltada ao campo da Educação Física (EF). Salienta-se que a Educação Física Escolar (EFE) é um espaço que oportuniza debates para a compreensão e análises das culturas, para além dos saberes dos conhecimentos que os estudantes já experienciam.

A amplitude desses conhecimentos permite analisar três temas que perpassam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da disciplina de EF, sendo eles: a cultura africana, a cultura indígena e a inclusão voltada para a pessoa com deficiência. Permeando o campo dos Estudos Culturais, esse capítulo tem o objetivo de trazer reflexões acerca da EFE e corroborar para uma prática docente voltada ao

¹ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

desenvolvimento integral dos estudantes brasileiros, não só em aspectos físicos e motores, mas também sociais, culturais e intelectuais.

Alguns documentos legais, como a BNCC (Brasil, 2018), têm apresentado discussões em torno de uma educação intercultural, nos quais a base deve reconhecer que as culturas estão em constante fluidez e em reconstrução, e que a sociedade é dotada de identidades plurais. A BNCC é um documento de caráter normativo que enfatiza a interculturalidade, a comunicação e o protagonismo dos estudantes. Para além disso, ela destaca a valorização, a fruição das manifestações culturais e artísticas, e ainda pondera que a escola deve ser a mediadora nas ações voltadas para o ensino das diversas culturas.

Essa abordagem se destaca pela sua importância, pois por meio dela, há possibilidades de contribuições significativas no desenvolvimento sustentável e da conservação dos patrimônios culturais, na construção de uma sociedade diversa e inclusiva, tornando-se ainda uma sociedade capaz conviver com as diferenças.

A BNCC foi pautada na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), com base no artigo 210, que ressalta a necessidade da elaboração de conteúdos que garantam a formação básica comum com a utilização de princípios culturais, artísticos, nacionais e regionais. Nesse sentido, a presença da inclusão na educação pode ser uma aliada na proposta pedagógica, visando estabelecer relações de cooperação e considerações entre as diferentes culturas e sujeitos dotados de suas experiências, salvo ainda o seu objetivo de proporcionar a troca das experiências, o enriquecimento mútuo e a preservação das identidades culturais.

Candau (2011, p. 241) salienta sobre a necessidade de se ter uma educação de caráter intercultural com a presença efetiva dos diferentes grupos dentro dos diversos ambientes. Embora se tenha uma diversidade de diálogos pautados nas questões raciais, de gênero, étnicas, entre outras, no âmbito escolar, ainda sim, são temas complexos e que afetam todos os envolvidos no ambiente escolar. Para Silva e Rebolo (2017, p. 179), essas temáticas devem ser discutidas na escola reguladas por:

Princípios de igualdade e respeito pelo diferente, mas para a qual os professores nem sempre estão preparados, considerando que foram formados para trabalhar em uma escola que prioriza o homogêneo e o uniforme, que considera o “diferente” como um “problema a ser resolvido”.

Fazemos parte de uma sociedade que vivencia inúmeras transformações, sendo marcada por uma série de lutas na busca pelo combate às desigualdades presentes em nosso meio em diversos aspectos. Entende-se que muitos são os obstáculos para uma educação no que se refere a interculturalidade e a inclusão no sentido de construir uma sociedade mais justa e igualitária, e vão além dos anseios e desafios promovidos pelas desigualdades, mas que ainda sim, é necessário o não cerceamento dessas discussões sobre essas temáticas na escola (Candau, 2008).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta dez competências gerais da educação básica, que inter-relacionam-se nas práticas pedagógicas nas três etapas do ensino brasileiro, essas ainda estruturam na elaboração de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na constituição de atitudes e valores, vinculados aos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Destaca-se aqui a primeira competência geral da BNCC (2018, p. 9): “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Mediante a esse contexto, enfatiza-se que a BNCC traz um fortalecimento para uma educação pública crítica e problematizadora, que vise a necessidade de se investir em uma educação multicultural e inclusiva, baseada em princípios como o respeito às diferenças na formação de uma sociedade capaz de refletir e compreender o papel fundamental dos grupos considerados minoritários para a identidade brasileira. Entretanto, a execução dessa proposta está diretamente ligada à ação docente para

a sua efetivação, pois a forma como isso alcança professoras e professoras pode ser diferente.

Prosseguimos com a reflexão ao apresentar neste capítulo análise sobre a cultura africana, a cultura indígena e a inclusão da pessoa com deficiência no documento, ara analisar como essas temáticas são abordadas no documento para facilitação da prática docente.

Os caminhos e encontros da Educação Física com a Cultura Africana na BNCC

A Educação Física aparece na BNCC, ao que concerne ao Ensino Fundamental, como um componente empenhado em oportunizar experiências corporais diversas relacionadas diretamente às realidades históricas e contemporâneas dos sujeitos, apresentando então possibilidade plurais de conhecimento e partilha cultural. Este amplo acesso a repertórios de expressões e movimentos oriundos de diferentes culturas, enriquece tanto as habilidades de autonomia como a socialização, pois a sensação de pertencimento ao compartilhar e reconhecer seus costumes mobiliza contribuições pertinentes para o indivíduo apresentar ao grupo (Brasil, 2018).

No entanto, os currículos do campo de experiência em questão, seguem a ostentar com orgulho o início de sua sistematização dos esportes e jogos no berço grego (Correia e Ludorf, 2000), ao organizarem suas agendas restritamente em torno de conteúdos envolvidos pela cultura ocidental, contrariando propósitos caros à grande pluralidade cultural que as vivências nas aulas de Educação Física podem estimular.

Diante do exposto, este tópico se propõe a entender como as atividades relacionadas às culturas africanas se apresentam pelo viés da Educação Física na BNCC no Ensino Fundamental, considerada sua relevância em razão das potentes contribuições que a população negra proporciona à cultura brasileira. Nos ocuparemos sobretudo, em buscar como o presente documento direciona e inspira os docentes a

romper com este movimento hegemônico na área das danças, campo de pesquisa de um dos autores deste capítulo.

Ao adentrar os caminhos que o corpo percorre na cultura africana identifica-se as primeiras diferenças em relação às questões semelhantes no ocidente, portanto, impedir o acesso a tais conhecimentos pode distanciar ainda mais os discentes de suas origens. Nem o corpo, ou nenhum aspecto que o utilize como canal de expressão, é separado. Os impulsos, as ações e as consequências suscitadas no corpo, seguem a participarem juntas das investigações dos indivíduos nesta cultura, na qual cada sensação que é recebida, é entrelaçada com a ancestralidade, delibera suas impressões e propõe novas possibilidades. Esta reorganização se estrutura agora em território brasileiro, para o enfrentamento de um ser/estar digno em um território distante de seus valores civilizatórios. Captar os conhecimentos de África, o que fora fragmentado pela colonização, e suas particularidades, reunindo suas expressões de “corpo, cultura e dança, compreendendo as suas formas discursivas e seus contextos” (Almeida, 2020, p. 213).

O que no pensamento ocidental, se organiza apenas como dança, pode-se entender, a partir de Almeida (2020), são escrituras, gestos de comunicação consigo mesmo e com o exterior, deste continente e que permanecem orientando os passos de seus filhos agora em território brasileiro, o corpo, o movimento, a dança. E tratando-se desta última como unidade temática, a BNCC a reconhece em vivências que explorem “movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil, 2018, p. 218). Ao abarcar uma infinidade de formações e disposições pelo espaço, de maneira individual ou em grupo, as danças compreendem a possibilidade de proporcionar ao praticante vivências repletas de sentidos relacionados às características culturais das origens em questão. Ou seja, suas experiências são capazes de contemplar uma gama de especificidades culturais de uma vez só.

No entanto, o citado documento direciona o docente a fomentar primeiramente as danças pertencentes às suas regiões, bem como as manifestações tradicionais dos que ali viveram e vivem e em posteriormente as demais manifestações que se relacionarem com o contexto da turma. A BNCC identifica ainda, dentro da unidade temática dança, oito dimensões de conhecimento estabelecidas para conduzir as práticas pedagógicas dos docentes, sendo que todas estão comprometidas com o desenvolvimento de habilidades que só serão estimuladas e consolidadas a partir do contato com a diversidade cultural que o território brasileiro apresenta, para além da dos esportes e jogos competitivos ocidentais.

Para evidenciar esta hipótese destacamos abaixo um excerto da dimensão de conhecimento Compreensão:

[...] refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. (BRASIL, 2018, p. 221-222)

No 4º item das competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental no documento da BNCC, pode-se interpretar o incentivo de experiências fundamentadas nas manifestações afro-brasileiras na exposição da necessidade de consideração, aproximação e reflexão acerca dos diferentes padrões estéticos de beleza, enfatizando a importância de se discutir tais assuntos encobertos pela dinâmica cotidiana conservadora, como o racismo e as ações preconceituosas.

Já nas sugestões de conteúdos propostos pelo documento em questão, que são organizados em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano), ao que concerne à dança para os anos iniciais do ensino

fundamental, esta unidade temática abrange os seguintes objetos de conhecimentos: Danças do contexto comunitário e regional, no 1º e 2º anos, e do 3º ao 5º anos: Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana. Nos períodos do 1º e 2º anos podemos identificar o fomento de habilidades de interação e exploração com seu contexto social, os costumes e práticas da sociedade por meio das danças tradicionais e o reconhecimento das protagonismos destes povos em nossa cultura.

Nos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, as manifestações de matriz africana não são citadas de forma direta, dando lugar a danças urbanas e danças de salão. No Ensino Médio de uma forma geral, nos deparamos com menções mais específicas das danças populares afro-brasileiras como o Maracatu, o Frevo e o Coco, seguido do incentivo a produções artísticas e esportivas fundamentadas nas experiências anteriores do Ensino Fundamental.

Após esta breve revisão, nota-se a potente presença da cultura africana na Educação Física, a partir da BNCC, no entanto, é pertinente a reflexão acerca de sua implementação de fato. Levar a sala de aula, o contexto histórico do surgimento do Frevo², por exemplo, satisfaz muito bem as orientações do documento. Ao proporcionar experiências que incentivem o senso crítico na identificação de diferentes situações sociais a partir de vivências e movimentações corporais contra hegemônicos, e entrar em contato com os conteúdos que envolveram esta expressão, os alunos terão a oportunidade de se inteirar das circunstâncias culturais da época, dos agentes envolvidos na ação, seus desafios e triunfos, constituindo uma potente conexão com saberes que não comumente divulgados.

E por mais que nos anos seguintes as manifestações de matriz africana não apareçam diretamente, se tais experiências tiverem sido devidamente estimuladas anteriormente, estarão então

² Manifestação cultural afro-brasileira que surge em Pernambuco no Recife como uma estratégia de resistência da Capoeira, que em dada época era perseguida pelas autoridades da região (Sarmiento, 2010).

consolidadas no repertório cultural dos alunos. Sendo assim, o professor dará seguimento ao contemplar essas narrativas, ao acessar a história das danças urbanas e seus agentes e as danças de salão originadas das comunidades negras como samba e forró, dando continuidade assim na divulgação e valorização desses saberes de grande relevância para nossa cultura. Quando se compreende a maior parte da população brasileira como de origem negra, e que não há sentido em continuar a participar e usufruir das manifestações de cultura africanas, subtraindo os agentes destas, suas perspectivas e seus ensinamentos, não há necessidade em se esperar o surgimento de tais orientações em seu formato literal.

Para que estes conteúdos não permaneçam apenas no papel, ou restritos as datas comemorativas como acontece no mês de novembro³, é importante o encontro de alguns esforços. A formação adequada dos professores para que estes estejam aptos a oferecerem subsídios sólidos para esta construção, em paralelo com a conscientização da comunidade acerca das suas origens e contribuições. Como enfatiza Nogueira (2010), ao se reconhecer a população negra como produtora histórica e cultural do Brasil, removemos suas epistemologias dos lugares estereotipados posicionados pelo eurocentrismo admitindo, mesmo que tardiamente, sua legitimidade, bem como a acessamos formas de redefinir paradigmas nocivos ao desenvolvimento de um currículo que abarque a pluriversalidade epistêmica em que a educação deve se pautar.

³ O 20 de Novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra é uma data reivindicada pelo Movimento Negro em contraposição ao 13 de maio que enfatiza o protagonismo de Princesa Isabel como responsável pela assinatura da Lei Aurea em 1888 que estaria supostamente libertando os negros escravizados (Lopes, 2022). Após a sanção da Lei 10.639/03 que regulamenta o ensino da cultura africana nas escolas, esta data passou a restringir quaisquer temáticas admitidas como um desafio étnico-racial, a um único período, o mês de novembro. O que não é suficiente para abarcar tamanha complexidade contida nas experiências da população negra brasileira.

Os horizontes da pessoa com deficiência pela visão da BNCC de Educação Física

Apesar dos avanços em nossa sociedade contemporânea, em uma era da informação em que o mundo está conectado em tempo real, com notícias, movimentos sociais, legislações e estudos de natureza científica, ainda sim nos deparamos com cenários de preconceitos e discriminação ante a pessoa com deficiência no ambiente escolar.

A educação é uma garantia de todos e notamos a realidade da diversidade humana na formação das salas de aulas brasileiras. De sua origem até o momento, observamos uma série de mudanças e ideais que permitem entender o estado em que chegamos em relação à educação inclusiva (Brasil, 1996).

A Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e o objetivo dessa proclamação foi tornar a criação de leis e movimentos como um ponto de atenção, na busca ativa de proporcionar a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (Silva, Seabra Jr e Araújo, 2008).

Baseando-se nos princípios e fins da educação nacional, é compreensivo que ela está fundamentada na valorização do indivíduo e suas diferenças. Nessa perspectiva evidenciamos a Declaração de Salamanca, um documento que foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, cujo objetivo foi de fomentar diretrizes básicas para formular e reformular as políticas e os sistemas de educação de acordo com o movimento de inclusão social e que a mesma ocasionou a colocação da Educação Inclusiva em uma perspectiva de educação para todos (Silva, Seabra Jr e Araújo, 2008).

Os marcos aludidos nesta literatura, garantem o acesso à escola e a aprendizagem do ensino, como também o alcance a serviços especializados, ainda asseguram a universalidade de ações voltadas para a Educação Inclusiva no ensino comum, tais como recursos

didáticos e pedagógicos que excluam as barreiras no processo de ensino aprendizagem e garantam o prosseguimento dos estudos nos demais níveis, modalidades de ensino e ao longo da vida.

As barreiras e os desafios presentes rumo a conquista de uma educação inclusiva são constantes e significativos. Diante disso, por meio dos marcos legais tem-se a possibilidade de efetivação da execução das políticas públicas para o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar, garantindo sua dignidade e seus direitos humanos.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, é considerada como um desafio para o século XXI nas diferentes etapas e níveis de ensino (Cardoso, 2003). A inclusão perpassou por diversas fases mediante as práticas sociais com o objetivo de tentar modificar os diferentes sistemas sociais.

Até o presente momento, delineamos o resgate de elementos históricos e regimentais que foram utilizados na construção das bases da educação brasileira. Nesse horizonte, iremos apresentar algumas reflexões sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar mediante a uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do componente curricular de Educação Física.

Evidencia-se que a BNCC estabelece que a escola deve dialogar com:

A diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2018, p. 62).

Por sua vez, a Educação Física é abarcada pela BNCC como um componente curricular da área de Linguagens, logo, “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita),

corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2018, p. 63).

O referido documento na etapa do ensino fundamental da disciplina supracitada está subdividido em dois blocos de conteúdos sendo “anos iniciais” e os “anos finais”. Para o primeiro bloco, os estudantes devem ser estimulados: “[...] ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais” (Brasil, 2018, p. 58). Já nos Anos Finais da referida etapa de ensino, as práticas de ensino devem aprimorar o repertório estudantil com ferramentas que estimulem a criticidade, a interação com a diversidade de conhecimentos e assim possibilitando-lhes a autonomia e o protagonismo juvenil (Brasil, 2018).

Nesse cenário, salienta-se que a BNCC evidencia que as escolas e os profissionais da educação têm papel fundamental na formação de cidadãos críticos e inclusivos (Brasil, 2018). Tal referência, entretanto, é vista de forma superficial, fazendo com que a inclusão não seja de fato abordada, aprofundada e debatida.

No que tange especificamente a Educação Física, a BNCC (2018) compreende que o movimento humano faz parte da cultura corporal do movimento em que ele está inserido e que não pode ser restringido a uma prática vazia e fora de seu contexto. Ela ainda ressalta a possibilidade de que os docentes possam fazer abordagens plurais e significativas às práticas corporais, buscando dessa forma o ressignificar junto aos discentes sobre os conhecimentos que possibilitem uma amplitude de consciência com o intuito de explorarem uma gama de possibilidades dentro da cultura corporal do movimento.

Na BNCC (2018), nota-se um foco maior nas questões voltadas à construção de valores, destacando-se o respeito às diferenças e ao combate aos preconceitos e a busca em assegurar a superação aos estereótipos voltados às práticas corporais. Ao adentrarmos as competências específicas da Educação Física, observamos que no

Ensino Fundamental a BNCC (2018, p. 223) estabelece que os estudantes devem “[...] identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes”.

Ainda que haja provocações voltadas ao combate ao preconceito, nota-se que esses ideais aparecem de forma superficial no que diz respeito à inclusão. Neira (2016) enfatiza que nas descrições específicas das unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades do referido componente curricular, não é observado a presença de discursos de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao refletirmos sobre a Educação Física na perspectiva inclusiva, ressalta-se que cada grupo social é afortunado de seus inúmeros valores e significados que estão em conformidade com o contexto histórico e social (Neira, 2010). Pela BNCC, a cultura está relacionada às ações capazes de expressar ou transmitir significados para todos aqueles que participam de forma direta ou indireta, ou seja, os que realizam as ações e os que apreciam. Logo, as praxes sociais criam em seu entorno a sua própria cultura. Desse modo, a cultura institui-se através das relações sociais nas quais os indivíduos discutem o significado que será outorgado a um determinado artefato (Hall, 2015). Sendo assim, a cultura é um campo de esforços pela significação.

Adentrando ao campo da Educação Física, compreende-se que cada movimento realizado pelos corpos é uma construção cultural, ou seja, cada gesto que constitui o brincar, o jogar, a prática de esportes e/ou ginásticas, o dançar, lutar e o fruir das práticas corporais de aventuras são elaborados e adequados pelos grupos sociais interessados no seu cultivo, especialmente como forma de diferenciar-se dos demais, tanto no que diz respeito ao método utilizado, quando pela significação recebida.

Analisando os objetivos de aprendizagem da BNCC, é possível assimilar caminhos metodológicos em que os estudantes serão colocados de frente com as diferenças para que sejam capazes de interagir e dialogar de forma crítica. O excerto chama a atenção para

o combate ao preconceito, ao tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois está comprometido com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde coletiva (Neira, 2016).

Pode-se deduzir que a BNCC poderia evidenciar as concepções teóricas e conceituais sobre a inclusão da pessoa com deficiência de forma efetiva, uma vez que inclusão está ligada a uma busca pela equidade, que historicamente estão marginalizados em nossa sociedade, buscando sempre considerar as diferenças na sociedade.

Mais uma vez se observa a diluição de conceitos que permeiam a inclusão na proposta, mas não enfrenta, de fato, os desafios impostos pelo processo inclusivo.

Cultura indígena na BNCC: referências e possibilidades

A manifestação da identidade dos povos originários do Brasil a partir da observância das práticas corporais é uma característica que, por muitas vezes, passa despercebida aos olhares da Educação Física Escolar. Fazer referência junto a BNCC e trazer provocações sobre a necessidade de valorização da cultura indígena subsidia análises e possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar. A partir destas reflexões é necessário que o ambiente educacional se estruture para a promoção de um olhar para a inclusão, por meio da promoção de condições equânimes de aprendizagens plurais.

A escola é um espaço onde as diversidades culturais, étnicas e econômicas transitam, assim, é importante destacar que somos uma sociedade em que compartilhamos nossas identidades e construções históricas, e essas podem ser raciais, étnicas, religiosas, de gênero, deficiências, entre outras, ainda que observemos o constante movimento de imposição das características historicamente hegemônicas (Franco, 2015; Candau, 2011).

Isso nos mostra que esse ambiente deve ser democrático, na perspectiva da ampliação da participação de todos os estudantes, bem como considerar as suas experiências e práticas culturais no sentido

de ouvi-los, rompendo o silenciamento de preconceitos culturais, no qual os discentes eram obrigados a se expressarem por meio de uma linguagem padrão estabelecida pela sociedade (Soares, 2008).

A BNCC (2018) ressalta que a EF é o componente curricular que traz as práticas corporais como tema em suas distintas formas de codificação e significação social, o que permite trabalhar as manifestações expressivas dos sujeitos que são produzidas pelos distintos grupos sociais. Nesse viés, entendemos que a EF pode possibilitar uma educação pautada dentro dos processos culturais pertencentes aos contextos em que é vivenciada. É fundamental ter um currículo pensado com base nas realidades multiculturais e que tenha a capacidade de proporcionar tempos e espaços de aprendizagens significativas aos contextos das culturas existentes. A BNCC aborda a educação indígena de forma a valorizar e respeitar a cultura, tradições e conhecimentos dos povos indígenas.

Nesse sentido e com mais ênfase ainda, percebemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma proposta inicial de trabalho com a temática “Pluralidade Cultural”, que deve abordar temas transversais contemplando os estudos das diversidades culturais existentes nas diferentes regiões do país. (Carvalho, 2010). Em 2008, a Lei nº 10.639/2003 sofreu novas alterações, sendo ampliado seu texto assim originando a Lei nº 11.645/2008, que acrescentou os estudos da história e cultura dos povos indígenas: “Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008). Isso torna necessário muita atenção para o processo de construção do discurso sobre as diferenças culturais (Carvalho, 2010).

Salienta-se que os povos indígenas do nosso país são diversos e possuem crenças, línguas e hábitos específicos, todavia, as diretrizes educacionais não definem o método de como pode ser trabalhado cada etnia. Dessa maneira, fica a incumbência do professor para que estudos pertencentes a essa temática sejam desenvolvidos no âmbito escolar, propriamente dito, nas aulas de EFE. “Na BNCC, essas

temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada, assim, perde-se toda a especificidade (Brasil, 2018, p. 20).

Objetivando uma educação inclusiva apta a ser democrática e que alcance os grupos étnicos-raciais, é fundamental perceber que os processos culturais são constantes e que a escola deve considerá-los necessários, enquanto espaço de liberdade metodológica. As diversas experiências da cultura corporal do movimento que partem das culturas étnicas, ajudam a compreender os processos sociais, culturais e educacionais e reduzem os resquícios dos processos coloniais que marcam a EFE (Neira, 2011). Partindo do pressuposto que a Educação Física não está pautada apenas nas atividades voltadas ao esporte (essas também são importantes), mas dessa forma, as expressões culturais que são abrangentes, ficarão mais evidentes.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), garantiu aos povos originários o direito de suas preservações físicas e culturais, evidenciando ainda que todos são iguais perante a lei, ainda que saibamos que os acessos aos direitos são diferentes para grupos subalternizados. Em seu artigo 215 destaca-se que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988). Em continuidade, em seu artigo 215, parágrafo primeiro o texto constitucional revela que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988).

Retratar a cultura corporal de movimento indígena requer uma atenção significativa à sua valorização no âmbito socioeducacional. Daólio (1996), representante da proposta pedagógica denominada cultura corporal ou Educação Física plural, defende que essa deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal – jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas – e deve abranger todos os indivíduos. O seu objetivo é que os elementos da cultura corporal

sejam tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos mesmos (Daólio, 1996; Castellani Filho, 1997).

Daolio (2010) também cita em pesquisas realizadas nas escolas e fundamentadas nos pressupostos da educação intercultural existe “[...] uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades de oportunidades, estereótipos, preconceitos e sectarismos ainda diluídos nos cotidianos escolares” (Oliveira; Daolio, 2010, p. 161). Para ele, esses anseios são culturais e advindos da diversidade cultural, o que explica a defesa da alteridade e da educação intercultural como formas de diluí-las.

A diversidade cultural indígena no Brasil é imensa e variada, refletindo a riqueza e complexidade das diferentes tribos e etnias espalhadas pelo país. Cada região brasileira abriga uma gama de culturas indígenas que se diferenciam em costumes, línguas, tradições e modos de vida. Para que essa integração seja efetiva, será necessário um trabalho colaborativo garantindo que a voz das comunidades indígenas seja ouvida e respeitada nos processos educacionais. Assim, a BNCC pode se tornar uma ferramenta poderosa para a preservação e valorização da diversidade cultural indígena no Brasil, refletindo a riqueza e pluralidade cultural, ainda que não tenha destacado tal ponto, ainda que não traga em seu documento indicações específicas para o trato com essa temática, ficando, uma vez mais, a cargo da prática docente o uso desses temas.

Considerações finais

No decorrer do texto da BNCC, observa-se que as suas competências gerais primam pela formação integral dos estudantes, ainda que se discutam elementos de influências neoliberais diante do uso de desenvolvimento de habilidades.

A décima competência evidencia a Responsabilidade e a Cidadania, que visa que os cidadãos desenvolvam suas consciências pautadas na responsabilidade, no respeito dos direitos e deveres de todos, tornando-se agentes de transformações capazes de tomar

suas decisões com bases nos valores éticos, inclusivos, democráticos, sustentáveis e solidários, ainda que diante dos temas apresentados, observemos que as decisões perpassam a ação docente (Brasil, 2018).

Para que a escola seja um espaço de formação para a cidadania no fortalecimento de uma educação crítica e problematizadora, que experiencie uma educação multicultural e inclusiva, é importante que a comunidade escolar, seja interna e/ou externa, esteja envolvida nesse processo democrático, corroborando para que o âmbito escolar tenha a oportunidade de se tornar um laboratório fluido da cidadania.

A presença de narrativas partidas da comunidade se apresenta, então, como rica e indispensável oportunidade na legitimação dos saberes dos protagonistas deste capítulo, para uma aproximação pautada na realidade e nas vivências destes. Identificar na sociedade os mestres dos saberes populares⁴ (Neto, 2016), ouvir suas histórias de vida carregadas de experiências e com notável contribuição para o meio em que vivem e levá-los para o chão da escola pode estabelecer uma relação de troca de conhecimentos entre gerações. Oportunizando, assim, momentos férteis de envolvimento e reconhecimento de onde partimos. Vivências que serão um espelho potente na construção, desenvolvimento e alinhamento de ações e expectativas quando tratamos dos desafios expostos aqui, como os apagamentos culturais ou o contato com os temas de forma superficial e estereotipada.

⁴ Pessoas de cujas experiências de vida e os conhecimentos e saberes que manipulam são reconhecidamente válidos entre os indivíduos das comunidades que a constitui e que as suas ações cotidianas são pautadas no exercício de educar, aconselhar, curar – dentre outras ações – pessoas que estão à sua volta ou que as procuram. Aqui podemos citar como Mestres e Mestras dos saberes os mais velhos e velhas iyalorixás, babalorixás, pajés, caciques, curandeiros e curandeiras, benzedeiros e benzedeadas, marisqueiros e marisqueiras, pescadores e pescadoras, mateiros e mateiras, oleiros e oleiras, artesãos e artesãs, poetas e poetisas, cordelistas, repentistas dentre outras possibilidades de sujeitos de cujas histórias de vida e narrativas rememoram e se ancoram numa ancestralidade que nos possibilita saber mais sobre cada um de nós, que nos possibilita tecer ao longo de nossas vidas, múltiplas identidades (Neto, 2016 p. 39).

Todavia, é importante ressaltar que a existência de uma Base Nacional Comum Curricular não é o suficiente para alcançar a qualidade da educação que se necessita, entretanto, pode utilizar de seu impacto nacional para incitar maiores debates e provocar discussões acerca das diferentes culturas e de seu viés inclusivo.

Por meio da democratização das relações dentro da escola, maior participação da comunidade, em relações didáticas mais horizontais; sustentada pela valorização dos conhecimentos que as crianças, jovens e adultos possuem e na formação dos professores com políticas de formação contínua.

Referências

ALMEIDA, Nilson Ferreira de. **Dança Africana**. Interritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.6 N.12 [2020]

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

BRASIL. **Lei Nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <<https://abrir.link/c4Tur>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

CANDAU, V. M. A diferença está no chão da escola. In: Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares, 4. e colóquio sobre questões curriculares, 8., 2008. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CARDOSO, C. S. **Aspectos Históricos da Educação Especial**: da exclusão à inclusão uma longa caminhada. *Educação*, n. 49, p. 137-144, 2003.

CORREA COUTO, M. C.; AGATTI LUDORF, S. M. Profissionalismo e Decadência: A História se repete? **Revista de Educação Física**. nº124/1º semestre/2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 64 pp. ISBN 978-85-8316-007-6

LOPES, Juliana Serzedello Crespim. Neo zumbilismo é agora”: 20 de novembro e consciência negra no Brasil. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana** Ano XV, NºXXVI, Janeiro/2022.

NEIRA, M. G; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v.28, n.48,

2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em 16 de outubro de 2024.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NETO, Francisco A. Nunes. Descolonizar a educação: os mestres dos saberes populares e tradicionais no contexto da formação cultural. **Interfaces Científicas - Educação** • Aracaju • V.4 • N.3 • p. 31 - 42 • Jun. 2016

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v. III, p. 01-18, 2010.

SILVA, Vanilda Alves da Silva. REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?lang=pt>. Acesso em 01 de outubro de 2024.

SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L; ARAÚJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil**: da história à inclusão educacional. Phorte Editora, 2008.

Capítulo 4

Inclusão entre olhares: a percepção de professores/as e gestores/as sobre a educação física escolar inclusiva

Luis Henrique Domingues Verão das Neves

Nayane Vieira de Lima Miyashiro

Marina Brasiliano Salerno

Introdução

Diante o contexto da multiplicidade dos aspectos envolvidos no eixo temático em debate, compreendemos para este manuscrito que o conceito de inclusão foi amplamente difundido e reestruturado ao longo das últimas décadas. Assim, o termo é fruto de uma construção histórica da humanidade, a partir das lutas por reconhecimento de direitos que não necessariamente foi trilhado de forma linear (Sasaki, 2003; Scalabrin; Campos; Gomes, 2016).

Atualmente, seus princípios norteadores se mantêm instaurados no processo pelo qual todos os âmbitos sociais se tornam adequados para todas as diferenças humanas (Sasaki, 2006). Direcionando para o ambiente educacional assumimos, ao mencionar inclusão, o processo de acesso e permanência dos/das discentes com deficiência no sistema regular de ensino.

Neste sentido, os estudos sobre inclusão, educação inclusiva e, em especial, em Educação Física inclusiva, perpassam diversos aspectos que constituem este espaço de pesquisa. O campo científico da Educação Física inclusiva abre possibilidades referentes à: prática docente (Jucá; Maldonado, 2024; Coutinho; Neto; Souza, 2024; Neves, 2023; Oliveira, 2023); à formação profissional continuada (Miyashiro *et al.* 2024; Miyashiro, 2024); à autoeficácia e atitude docente (Martins, 2014; Carvalho et al. 2017; Greguol; Malagodi;

Carraro, 2018; Fernandes; Costa Filho; Iaochite, 2019), bem como, entre outros, ao entendimento sobre inclusão de professores/professoras e gestores/gestoras educacionais, ponto inerente a ser discutido neste manuscrito.

Observada lacuna de análise referente à gestão educacional, este capítulo objetiva evidenciar o entendimento de professores/professoras de Educação Física de uma rede de ensino de Mato Grosso do Sul e gestores/gestoras responsáveis pela formação continuada em uma rede de ensino do mesmo estado, acerca da inclusão de alunos/alunas com deficiência no sistema regular de ensino.

O estudo configura-se recorte de duas pesquisas finalizadas em nível de mestrado (Neves, 2023; Miyashiro, 2024), as quais estão disponíveis em sítio oficial⁵, para que possamos unir as compreensões e buscar aproximações e distanciamentos acerca desses entendimentos.

Entremeios metodológicos

O presente trabalho foi de cunho qualitativo, descritivo e exploratório (Godoy, 1995; Minayo, 2001; 2007; Gil, 2002). Deste modo, o campo investigativo foi em torno da percepção sobre o entendimento de 18 professores/professoras de Educação Física, que atuam na educação física escolar ou estão na gestão de uma unidade setorial responsável pela área.

⁵ NEVES, Luis H. D. V.. "**Parece um pouco óbvio, mas é difícil falar**": entremeios da prática docente inclusiva, diferenças e Educação Física. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8272>.

MIYASHIRO, Nayane V. L.. **Aspectos que ecoam no chão da quadra**: considerações acerca das formações em Educação Física inclusiva. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8741>.

Para o levantamento de dados, foi formulado roteiro de entrevista semiestruturado com questões abertas, as quais envolviam aspectos sociodemográficos, de formação e percepção docente sobre o objeto de estudo. As entrevistas foram realizadas de modo virtual através do *Google Meet* e/ou presencial a partir de dispositivo de gravador de áudio. Por seguinte, foram transcritas com o uso do programa *Transkriptor*, com posterior análise de conteúdo a partir da perspectiva de Bardin (2010).

É válido mencionar, que para este momento, utilizou-se destas análises apenas a questão voltada ao entendimento sobre inclusão dos/das docentes envolvidos/as. No que tange à perspectiva ética, todos/todas participantes obtiveram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo as pesquisas aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Ainda, utilizou-se de nomes fictícios para se referir aos/às docentes dos estudos, para garantia do anonimato. A seguir, apresentaremos no próximo eixo os dados e análises realizadas.

Entre o óbvio, o espaço e o convívio: percepções e o entendimento sobre inclusão

Para as reflexões sobre o entendimento dos/das docentes e gestores/as acerca da inclusão, iniciaremos com o quadro que caracteriza os/as participantes das pesquisas, pois acreditamos que tais aspectos podem influenciar em suas percepções. Assim, no quadro a seguir, serão apresentadas informações dos/das participantes compilados para este estudo referentes ao ano de formação na graduação; pós-graduação; condição de deficiência e à atuação profissional.

Quadro 1 – Características dos/das entrevistados/as

Alice - 52 anos, formação em Educação Física - Instituição pública em 1993. Especialização em Dança. Mestrado em Educação. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Gestão.

Bia - 33 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2012. Especialização incompleta em Gestão Escolar. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Bento - 44 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2008. Especialização em Treinamento e Técnico esportivo área da Fisiologia. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Fernanda - 63 anos, formação em Educação Física - Instituição pública em 1980. Especialização - não mencionada. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Gestão.

Filipe - 39 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2013. Especialização em planejamento e gestão estratégico e treinamento esportivo. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Gael - 39 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2012. Especialização em Educação Especial com ênfase em práticas inclusivas. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Hércules - 38 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2022. Especialização em área afim. Mestrado em Psicologia. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Joana - 32 anos, formação em Educação Física - Instituição pública em 2013. Especialização em Treinamento Esportivo. Mestrado e Doutorado em Saúde. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

João - 31 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2015. Especialização em Fisiologia do Exercício e Treinamento Esportivo; Educação Física escolar e inclusiva. Mestrado e Doutorado em Saúde e Desenvolvimento (doutorado em andamento). Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Gestão.

Jorge - 51 anos, formação em Educação Física - Instituição Privada em 2007. Especialização em técnicas de aprendizagem para a Educação Física na EJA; Neuropsicopedagogia e em Educação Física e inclusão escolar. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Gestão.

Juca - 33 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2016. Especialização em Educação Física escolar. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Liz - 23 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2021. Especialização em Educação Física escolar. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Nando - 41 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2022. Especialização em Coordenação Pedagógica. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Rai - 55 anos, formação em Educação Física - Instituição pública em 1990. Não possui especialização. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Ravi - 52 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 1998. Especialização em Esporte Escolar. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Rita - 40 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2005. Especialização incompleta em Gestão e Atividade Física. Menciona ter Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Atualmente atua na Regência/Docência.

Roberto - 51 anos, formação em Educação Física - Instituição não mencionada. Especialização em Treinamento Esportivo de Handebol e Basquetebol; e em Gestão Escolar com ênfase em Coordenação Pedagógica. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Gestão.

Théo - 42 anos, formação em Educação Física - Instituição privada em 2012. Especialização em Esporte. Não apresenta condição de deficiência. Atualmente atua na Regência/Docência.

Fonte: Neves (2023) e Miyashiro (2024) - elaborado pelos/as autores/as.

Assim, o grupo de entrevistados/as é formado por 18 pessoas, seis mulheres e doze homens, destes, cinco estão atuando na gestão escolar e treze na regência/docência. No que se refere à formação acadêmica, quatro possuem graduação em instituições públicas e 14 em instituições privadas. Em relação à formação continuada, duas pessoas apresentam doutorado; quatro possuem mestrado; três apresentam especialização incompleta; 12 apresentam especialização; uma não possui especialização e uma não mencionou.

De modo complementar, ao analisar o perfil de formação continuada de sete participantes, observa-se vínculo à área biológica da Educação Física, pois permeia à pós-graduação associada à saúde, ao esporte, ao treinamento e ao perfil fisiológico, o que pode contribuir para a manutenção do viés biológico apresentar-se como um elemento dificultador da atuação profissional para educação inclusiva, principalmente quando se pensa no olhar voltado às pessoas com deficiência.

No eixo etário, encontramos pessoas com idade entre 23 e 63 anos e no que se refere ao tempo de atuação docente entre os/as participantes varia de um a 44 anos. Ademais todos/todas trabalham e/ou trabalharam com discentes com deficiência. No que diz respeito à condição de deficiência, 17 professores/as e gestores/as declaram não ter nenhuma condição de deficiência e uma pessoa declarou ter TDAH. Vale ressaltar que, em aspectos legais brasileiros, tanto a Lei

de Diretrizes e Bases Nacional (Brasil, 1996) quanto a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) não enquadram o TDAH como condição de deficiência. Assim, ele é considerado uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por uma tríade de sintomas, a saber: desatenção, hiperatividade e impulsividade em um nível intenso e disfuncional (Brasil, 2018).

Diante o exposto, adentramos no universo do entendimento dos/das professores/professoras e gestores/gestoras sobre inclusão. Ponderamos importante inserir as características citadas acima, pois estas podem gerar associações significativas a respeito do entendimento docente sobre inclusão, aspecto que iremos discutir a partir de agora. Neste sentido, a pergunta que norteou o processo de discussão foi: *para você, o que é inclusão?*

Pode-se observar uma gama de possibilidades, de vivências e experiências a partir das narrativas docentes que moldam o entendimento de inclusão. Cada entrevistado/a, carrega singularidades e pluralidades quando questionados sobre este aspecto, observemos os discursos docentes.

Joana - *a inclusão é... parece um pouco óbvio, mas é difícil de falar. Bom, a inclusão é você conseguir... é... como é que eu posso falar? Inclusão, é você conseguir atingir todos os alunos com os objetivos da sua aula. Se é necessário arremessar uma bola, é. Eu preciso fazer com que todos eles consigam fazer aquela atividade, por exemplo. Sem deixar nenhum de lado.*

O discurso instaurado pela professora Joana, nos demonstra um posicionamento associado ao entendimento de inclusão como a participação ativa de todos/todas discentes, ponto essencial para as aulas de Educação Física. No entanto, quando associado ao objetivo, talvez o discurso docente possa estar comprometido com o viés biológico, uma vez que, não leva em consideração os diversos aspectos de se realizar uma movimentação, defendida por nós como flexibilização do movimento (Neves, 2023), por seguinte limitando, talvez, a participação do/da aluno/aluna.

Sendo assim, a dimensão do saber-fazer deve estar articulada à potencialidade discente de realizar os movimentos inerentes às práticas corporais e não dentro de uma perspectiva única (mecânica). Corroborando com este posicionamento, Freitas e Leucas (2009, p. 3) nos dizem que:

[...] Direitos iguais em relação ao acesso a novos conhecimentos não pode ser confundido com exigências iguais de aprendizagens, de performances, colocando os diferentes sujeitos num mesmo padrão de movimentos (Freitas, Leucas, 2009, p. 3).

Em complemento e em consonância com a professora Joana, o professor Gael e a gestora Alice também associam o termo inclusão com a participação de todos/todas, observamos:

Gael - *inclusão é fazer com que se cumpra uma agenda em que todos devem participar, sabe? E que às vezes existem diferenças de pessoas para pessoas, então aquela diferença ali ela tem que ser não esquecida, não apagada, mas ela não pode dificultar, né?!*

Alice - *Bom, vou falar com professora. Eu acredito assim, que todos têm que participar, têm que ter o direito, né? Têm o direito de participar, né? Desde o início até o final da aula, igual, né?*

As entrelinhas do discurso do professor Gael abrem possibilidades para articulação em duas perspectivas: a primeira vinculada ao lado positivo de não apagarmos ou silenciarmos as condições de deficiências e demonstra a necessidade de incorporá-las nas propostas prática das aulas de Educação Física, afinal as diferenças fazem parte do contexto sociocultural; a segunda vinculada a possível manutenção de uma Educação Física tradicional na qual o “*ela não pode dificultar, né?*” limita e dificulta o acesso à prática corporal, tornando difícil à prática, o que talvez, volta-se à possível inflexibilidade na percepção de movimentos ou comportamentos padronizados ao longo do desenvolvimento da Educação Física.

O grande desafio presente neste segmento é evidenciar a educação inclusiva dentro das propostas pedagógicas. A prática pela prática, ou seja, a participação de todos/todas, deve ser questionada sobre a posição discente neste processo. Neste sentido, assumimos a concepção de educação inclusiva de Borges e Montoya (2015, p. 33) que mencionam que “la educación inclusiva implica la presencia, participación y logros de todos los estudiantes, con especial atención a quienes por diversas condiciones, están en situación de exclusión o en riesgo de marginación”⁶.

Outro ponto a se evidenciar, está vinculado à proposta de homogeneidade destacada pela Alice. A partir das leituras e análises, compreendemos que o aspecto da igualdade colocado pela gestora, pode desconsiderar as especificidades dos/das discentes com deficiência e das potencialidades inclusivas da Educação Física, pois, pensar que todos/todas devem realizar e participar de tudo e de modo igual, desconsidera a heterogeneidade, característica inerente no ambiente escolar, a flexibilização do conteúdo e das próprias práticas inclusivas. Neste sentido, pensar no acesso à Educação Física como direito, transcende, em nossa concepção, ao próprio aspecto, pois depende da atitude docente frente ao processo de inclusão, para a efetivação deste direito.

Nos entremeios dos dados evidenciados, o estudo de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) destaca a importância de refletir sobre como os discursos politicamente corretos, que promovem a diversidade, podem diluir as diferenças. Agrupar todas as pessoas em um único grupo “diverso” pode fazer com que as diferenças, especialmente aquelas que, segundo Gael, são mais desafiadoras, passem despercebidas. Neste sentido, é crucial analisar esses aspectos para evitar que a exclusão seja disfarçada pela presença física (e não necessariamente com uma participação plena e efetiva) das pessoas com deficiência na sociedade.

⁶ Em português (tradução livre): “a educação inclusiva implica na presença, participação e vitórias de todos os estudantes, com especial atenção a quem por diversas condições, estão em situação de exclusão ou risco de marginalização”.

Prosseguindo com as análises, observamos também entendimento ampliados sobre inclusão. A docente Bia, por exemplo, traz em seu discurso posicionamento crítico frente ao sistema que mais integra do que inclui. Observamos:

Bia - [...] *para mim a inclusão é você não segregar, não separar. É você dar oportunidade para aquela pessoa que às vezes não teve ou ela não tem. Ela tem alguma limitação: de participar de uma maneira efetiva. Porque muitos pensam que a inclusão é você colocar a pessoa lá para participar e a pessoa fica lá sem fazer nada, o que às vezes é complicado.*

Neste segmento, o entendimento de Bia também está vinculado à participação do discente - ampliada a dar oportunidade a este. No entanto, a participação significativa e atuante dentro da potencialidade discente e não simplesmente estar ali. Este aspecto recai ao entendimento que integrar não significa incluir, uma vez que, a integração configura-se parcial e segregadora (Vieira; Gomes; Haiashida, 2022).

Os conceitos de inclusão e integração são frequentemente usados como sinônimos, o que pode levar a interpretações equivocadas. No Brasil, diferenciamos a integração, que envolve a preparação dos/das alunos/as para a classe comum em classes especiais, da inclusão, que se refere à participação e aprendizagens em espaços comuns (Neto *et al.* 2023).

Neste sentido, a integração está relacionada à apenas inserção do/da discente com deficiência na escola, no qual ele é o principal responsável pelo seu sucesso escolar, adequando-se ao ambiente. Por outro lado, a inclusão implica que a escola seja ressignificada e reestruturada para receber alunos/as com deficiência, com atitudes em conjunto para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram.

Caminhando próximo ao entendimento da docente Bia quando relaciona a inclusão com “*você dar oportunidade para aquela pessoa*”, Jorge aponta que:

Jorge - *A inclusão é você dar condições da pessoa que tem algum tipo de deficiência, ela estar inserida no meio, seja escolar, seja profissional, usufruindo de todos os direitos que uma pessoa como a gente, não, é, sem a deficiência, é todos os benefícios que nós temos, eles também tenham, na medida do possível (grifo nosso).*

Podemos observar na fala de Jorge, embora tragam percepções coerentes sobre a inclusão, a ideia mencionada na parte grifada, “nós” (pessoas sem deficiência) e “eles” (pessoas com deficiência), pode expressar uma percepção de distanciamento e segregação entre grupos. Essa distinção, ainda que sutil, pode perpetuar a ideia de que a inclusão é um processo de “trazer” as pessoas com deficiência para “o mundo das pessoas sem deficiência”, em vez de reconhecer que todos/as nós, independentemente das diferenças, compartilhamos os mesmos direitos e deveres na sociedade.

Ademais, ao continuar a análise, a expressão “na medida do possível” pode sugerir que o gestor entende a inclusão como algo a ser realizado apenas quando as condições permitem e não como um direito inquestionável. Não é raro encontrar essa ambivalência nos discursos sobre inclusão, os/as autores/as Sampaio e Sampaio (2009), relataram essa percepção em pesquisa, mencionando que, em suas entrevistas, professoras afirmaram apoiar a inclusão, mas com a ressalva de que isso depende do caso. Nesse sentido, essa forma de expressar o entendimento de inclusão nos leva a entender que Jorge vê a inclusão como um ideal a ser perseguido, porém que pode não ser totalmente alcançado devido às limitações práticas ou recursos disponíveis no contexto inserido.

Outro ponto observado no que tange ao entendimento docente sobre inclusão, é a relação de equidade e universalidade envolvida neste processo conforme mencionado pelo professor Nando, observamos:

Nando - *inclusão é equidade, universalidade, empatia, não discriminação. Acredito que isso pode ser basicamente uma inclusão. É promover isso entre os alunos.*

O discurso do professor, versa sobre o princípio de equidade, evidenciado na literatura acadêmica como princípio base da sociedade democrática (Sobrinho, 2013) e abrange a perspectiva da justiça social, delineada na dimensão de que mais indivíduos tenham as mesmas oportunidades. Neste sentido, no contexto da educação inclusiva, o/a docente deve proporcionar diversas possibilidades de atividades no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, dentro da potencialidade discente.

No que diz respeito à potencialidade, aparece camuflada entre os discursos dos professores.

Filipe - [...] *assim a grosso modo, se a gente analisar, [é] a parte a criança ou adolescente está inserida, né? Num determinado lugar, fazendo uma determinada coisa que todos façam ou que todos possam fazer. Né? A grosso modo seria isso.*

Rai - [...] *incluir é você não discriminar, eu acho né? Acho que a inclusão é você não discriminar, você não deixar de fora. [...] Isso que eu entendo por inclusão.*

O estudo de Cunha (2015), que objetivou entender as concepções e os princípios de Educação Física escolar inclusiva, aponta dados próximos aos deste manuscrito. Ao lermos as exposições e as análises realizadas pela autora, observamos que seus participantes também entendem a inclusão como a participação de todos/todas os/as alunos/alunas, como observado no seguinte trecho: “nos extratos dessas falas, averiguamos que, para esses professores, incluir corresponde à participação de todos os alunos com deficiência no processo pedagógico em qualquer espaço escolar” (Cunha, 2015, p. 66), sendo o aspecto de participação também identificado por Kern (2019).

Ainda, identificamos também a concepção ampla sobre inclusão evidenciada pela professora Liz.

Liz - *Para mim a inclusão é independente da deficiência ou não, uma orientação diferente que a pessoa tem, uma religião, mas que todos participem*

daquela ação como um todo. Sem diferença. Eu não vou tratar um aluno que às vezes a gente tem que adaptar alguma coisa, mas que todos estejam participando daquela aula, estejam querendo tudo aquilo.

A visão ampla do entendimento sobre inclusão de Liz pode ser ancorada a partir da literatura de Soler (2005, p. 53), com termos utilizados à época que,

por educação inclusiva se entende não só o processo de inclusão dos portadores de necessidade especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, mais fundamentalmente de todas as diferenças, pois hoje é fato que cada ser humano é uno, e as oportunidades devem ser iguais para todos. A primeira escola de todos deve ser a escola regular.

Por fim, uma das compreensões sobre inclusão que se difere das demais é a de Fernanda, que afirma:

Fernanda: *Eu entendo como inclusão quando todos considerando uma sala de aula, todos os alunos conseguem se relacionar sem nenhuma... Como é que eu posso dizer? **Sem nenhuma característica de bullying**" (grifo nosso).*

É possível identificar que a gestora entende a inclusão baseada na interação entre os/as discentes, partindo do princípio de que, se não há *bullying* na sala de aula, então há inclusão. No entanto, é válido destacarmos que essa afirmação pode ser considerada, a depender do contexto, genérica, pois as práticas de violência, conhecidas como *bullying*, são predominantemente direcionadas a grupos com características físicas, socioeconômicas, étnicas e de orientação sexual específicas (Smith, 2002).

Dito isso, acreditamos que nomear especificamente atos de discriminação, como capacitismo, gordofobia, xenofobia e LGBTQIAP+fobia, é uma forma de apontar suas raízes mais profundas e, assim, desenvolver estratégias e atitudes para combatê-los no contexto escolar.

Além disso, a inclusão no ambiente escolar está para além de apenas evitar ataques e ofensas constantes entre os/as alunos e alunas e uma boa interação entre os grupos, a escola tem como objetivo o desenvolvimento e aprendizagem dos/as discentes. Para isso, Marco (2020) reforça que a inclusão está entremeada a diversos fatores, tais como a remoção de barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais para a participação plena e efetiva dos/das alunos/as com deficiência, bem como a valorização das diferenças.

Portanto, ao compreendermos as percepções individuais dos/das professores/professoras e gestores/gestoras entrevistados/as a respeito do entendimento de inclusão, observamos que embora haja um consenso sobre a importância da convivência e do aprendizado mútuo entre os/as alunos/as com e sem deficiência e relações de equidade, as nuances em algumas expressões utilizadas puderam indicar a presença de percepções potencialmente segregadoras. Por exemplo, a distinção entre “nós” e “eles” e a ênfase na inclusão “na medida do possível” sugerem uma visão que pode limitar a plena realização da inclusão como um direito fundamental. Além disso, a associação da inclusão com a ausência de bullying, embora relevante, simplifica a complexidade da inclusão, que envolve a remoção de barreiras em diferentes níveis.

Por fim, entendemos que a compreensão sobre a inclusão no ambiente escolar de modo coerente ao que os estudos da área apontam contribui significativamente no desenvolvimento profissional docente e, uma vez cientes das terminologias e práticas mais recentes no campo da Educação Física inclusiva, os/as gestores/as e professores/as poderão desenvolver formações eficazes aos/às docentes acerca da temática e aulas que, de fato, promovam a equidade no chão da quadra.

Entremeios e fins: a percepção e atuação profissional frente à inclusão

Neste capítulo objetivamos evidenciar o entendimento de professores/professoras e gestores/gestoras de Educação Física sobre a inclusão. Nossa análise dos dados revelou similaridades entre os achados, destacando conexões com estudos acadêmicos pré-existentes e identificando possibilidades de articular propostas pedagógicas com a Educação Física na sua dimensão inclusiva. Além disso, percebemos nuances que, dependendo do contexto, podem se tornar potencialmente segregadoras.

As falas dos/das docentes e gestores/as, descritas ao longo deste estudo, podem evidenciar percepções que, talvez, tenham sido construídas a partir de suas formações iniciais, influências dos cursos de especialização e do contato com pessoas com deficiência em diferentes espaços. No entanto, sem associações significativas para o escopo deste manuscrito.

Assim, o eixo apresentado, intencionalmente, gera uma reflexão aprofundada sobre como o entendimento da inclusão se manifesta nas práticas da Educação Física. Seja no chão da quadra ou em ambientes externos a este, como as Secretarias de Educação, observamos que a compreensão sobre a inclusão de cada docente e gestor/gestora pode influenciar diretamente nas propostas das práticas pedagógicas.

Esse entendimento afeta não apenas a condução das aulas, mas também a formulação de políticas públicas educacionais direcionadas ao público de pessoas com deficiência. Portanto, ao considerarmos as diversas influências que moldam as percepções de inclusão dos/das profissionais da educação que foram entrevistados/as, é crucial reconhecermos a importância de uma formação contínua e reflexiva.

Isso permitirá que as práticas pedagógicas continuem se desenvolvendo de maneira a promover uma educação física verdadeiramente inclusiva, que valorize as diferenças e assegure os

direitos de todos os estudantes, como um processo contínuo e dinâmico, no qual a remoção de barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais torna-se fundamental para assegurar tal feito.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J.. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85-85, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORGES, G. C.; MONTOYA, G. S. **Cultura, políticas y prácticas inclusivas en la formación universitaria desde um programa de responsabilidade social**. In: BIZELLI, J. L.; HEREDERO, E. S.; RIBEIRO, 33 P. R. M. (org.). *Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-América*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 31-40, 2015.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário da União: Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 25 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt>. Acesso em: 25 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Educação básica e políticas curriculares: o discurso da diferença cultural. **Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, p. 271-283, jul./dez. 2010.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F.. Inclusão na Educação Física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. esp., 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1997.

COUTINHO, P. H. S.; NETO, B. G. Q.; SOUZA, Luciana N.. Estágio supervisionado em Educação Física inclusiva: possibilidades e desafios no ensino adaptado. **Revista de Extensão (REVEXT) da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Regional do Cariri - URCA - Crato-Ceará**, v. 3, n. 1, 2024.

CUNHA, R. F. P.. **Educação física escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da Rede Municipal de Fortaleza**. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física Escolar: Em Busca da Pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, Suplemento n. 2, 1996, p. 40-42.

DAOLIO, J. **Educação Física escolar**: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). Educação Física escolar: ser... ou não ter?. Campinas: Unicamp, 1993. p. 49-57.

FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T.. Autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física em contexto de inclusão no ensino básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 2, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREITAS, A. F. S.; LEUCAS, C. B.. O desafio da inclusão: o professor de Educação Física e a construção do processo de ensino e aprendizagem com a participação de um aluno com deficiência. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2009.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S.. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, 2018.

JUCÁ, L. G.; MALDONADO, D. T.. A relação entre Educação Física escolar e inclusão: uma revisão integrativa. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, 2024.

KERN, A. C.. **Professores de Educação Física e inclusão: estratégias e procedimentos de ensino utilizados nas aulas**. 2019. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física escolar). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MARCO, V. D. **Capacitismo: o mito da capacidade**. São Paulo: Editora Letramento, 2020.

MARTINS, C. L. R.. Educação Física inclusiva: atitudes dos docentes. **Movimento**, v. 20, n. 2, 2014.

MINAYO, M. C. S.. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.. (orgs) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

MIYASHIRO, N. V. L.. **Aspectos que ecoam no chão da quadra:** considerações acerca das formações em Educação Física inclusiva. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2024.

MIYASHIRO, N. V. L.; NEVES, L. H. D. V.; ROSA, M. V.; SALERNO, M. B.. Formação continuada em Educação Física inclusiva: perspectivas interseccionais. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livro-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NETO, A. E. R.; ANDRADE, G. D.; BARROS, E. D. J.; SILVA, A. F.; FERREIRA, S. P.; CASTELHANO, M. V. C.. **Da integração à inclusão escolar:** repensando conceitos e práticas. In: Castelhana, M. V. C.; NETO, A. E. R.; SANTOS, J. K. J.; OLIVEIRA, F. R.; SANTOS, P. F.; ARAÚJO, E. C. C.; DINIZ, L. O.; ANDRADE, G. D.; BARROS, E. D. J.; SILVA, A. F.; FERREIRA, S. P.. (orgs.). Os contextos educacionais diante as entrelinhas da atualidade: diálogos em construção. Belém, RFB, 2023.

NEVES, L. H. D. V.. "**Parece um pouco óbvio, mas é difícil falar**": entremeios da prática docente inclusiva, diferenças e Educação Física. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2023.

OLIVEIRA, Aline; DAÓLIO, Jocimar. Educação intercultural e educação física: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 2, p. 159-172, 2010.

OLIVEIRA, F. S... **Interfaces da prática docente inclusiva: diálogo com a formação continuada colaborativa em Educação Física.**

2023. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SARMENTO, Luiz Eduardo Pinheiro. **Patrimonialização das culturas populares: visões, reinterpretações e transformações no contexto do frevo pernambucano.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). CFCH. Antropologia. Recife, 2010.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, p. 71-78, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.** São Paulo: RNR, 2003.

SCALABRIN C. G., M. H.; CAMPOS, A. L. de A.; GOMES, M. C. Identidade e inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, v. 7, n. 14, p. 180-205, 2016.

SMITH, P. K. **Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la.** In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas*, Brasília, DF: Unesco, p. 187- 205, 2002.

SOARES, Leôncio. Educação democrática e participação dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 94-107, jan./abr. 2008.

SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior (Campinas)**, v. 18, p. 107-126, 2013.

SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural.** Sprint, 2005.

VIEIRA, E. R.; GOMES, M. R. O.; HAIASHIDA, K. A. Deficiência e ensino superior: integração e inclusão na FECLESC. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 28, 2022.

Capítulo 5

Trabalho coletivo na Educação Física Inclusiva: desafios e potenciais da colaboração entre professores e profissionais de apoio

Ésli Rian de Souza Queiroz
Bruna Zotelli Mourão
Marina Brasiliano Salerno

Introdução

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física tem avançado nas políticas educacionais brasileiras, principalmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a). Essas diretrizes visam garantir que o público-alvo da educação especial (PAEE) participe do ambiente escolar, incluindo atividades de educação física. Contudo, falta esclarecer quanto ao perfil e às atribuições dos profissionais de apoio, essenciais para modificar as atividades e promover a participação dos alunos, ainda representa um desafio.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2013) enfatizam o papel social da escola em promover autonomia e aprendizagem significativa para alunos com deficiência. No contexto das aulas de educação física, onde as demandas motoras e sociais são maiores, a atuação conjunta entre professores e profissionais de apoio é fundamental. Autores como Zerbato (2014), Salerno *et al.* (2018) destacam que a falta de um perfil objetivo e de formação específica para esses profissionais gera interpretações fragmentadas e ineficazes de suas funções. Lopes e Mendes (2023) reforçam que essa lacuna afeta qualidades a eficácia das práticas inclusivas, enquanto Miyashiro (2023) aponta a

necessidade de formação continuada para superar concepções tradicionais que dificultam a inclusão.

Este trabalho examina o papel do trabalho conjunto entre professor e profissional de apoio na educação física inclusiva, destacando a importância de regras específicas para garantir um suporte qualificado nas escolas.

Metodologia

A pesquisa baseia-se em uma análise bibliográfica e documental, focada em políticas públicas e literatura sobre inclusão na educação física e o papel dos profissionais de apoio. Foram analisados documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a) e resoluções do Conselho Nacional de Educação, identificando lacunas e implicações para a prática inclusiva.

A revisão bibliográfica abrange estudos que discutem as atribuições dos profissionais de apoio, com destaque para as aulas de educação física e a terminologia usada para definir esses profissionais. Para fundamentar a análise, foram utilizados autores como Rodrigues e Lima-Rodrigues (2013), que discutem a construção de habilidades sociais dos alunos, e Miyashiro (2023), que defendem uma formação continuada dos docentes. A metodologia inclui ainda uma análise de relatos e estudos empíricos sobre a colaboração entre professores e profissionais de apoio, oferecendo uma visão ampla sobre desafios e adaptações necessárias para atender a todos os alunos.

Terminologia e o Papel dos Profissionais de Apoio na Educação Inclusiva

A inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades⁷ nas escolas comuns é um tema

⁷ Temos como base a legislação que indica o público alvo da educação em sua perspectiva inclusiva, e para o presente documento utilizaremos “pessoa com

que vem sendo amplamente discutido nas últimas décadas. A presença de profissionais de apoio é fundamental para garantir o acesso e a permanência desses alunos no ambiente escolar, no entanto, a falta de uma regulamentação objetiva sobre o perfil e as atribuições profissionais desses gera desafios importantes na prática educacional.

Lopes e Mendes (2023) apontam que a diversidade de nomenclaturas atribuídas a esses profissionais, como “cuidador escolar”, “agente de inclusão”, “acompanhante especializado” e “auxiliar de vida escolar”, reflete a ausência de uma definição padronizada. Essa multiplicidade de termos não apenas confunde, mas também impede a construção de uma identidade profissional, comprometendo a valorização e o reconhecimento desse trabalho no contexto educacional. A própria Lei Brasileira de Inclusão (LBI) menciona o termo “profissional de apoio escolar”, mas não especifica as funções que esses profissionais devem exercer, o que amplia as ambiguidades sobre suas responsabilidades (Brasil, 2015a).

A nomenclatura atribuída ao profissional de apoio influencia diretamente a percepção sobre seu papel dentro da equipe escolar. Lopes e Mendes (2023) observam que a variação nos títulos pode impactar a maneira como esses profissionais são reconhecidos e valorizados nas instituições de ensino. Profissionais com diferentes denominações podem exercer funções semelhantes, mas a falta de um termo unificado resulta em uma desorganização que dificulta a identificação das competências para cada função.

Além disso, uma diversidade de nomenclaturas leva a uma ampla gama de atribuições que podem variar significativamente de uma escola para outra. Em algumas instituições, o profissional de apoio é responsável por cuidados básicos, como alimentação e higiene, enquanto em outras, pode ser exigido que assuma tarefas pedagógicas. Lopes e Mendes (2023) ressaltam que essa indefinição das funções gera um desvio de responsabilidades, quando os

deficiência”, incluindo pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Não abordaremos as pessoas com altas habilidades por não se enquadrarem nos discentes que possuem direito a um profissional de apoio.

profissionais de apoio frequentemente desempenham atividades que deveriam ser responsabilidade de educadores especializados. Essa situação não apenas sobrecarrega esses profissionais, mas também prejudica a qualidade do atendimento aos alunos com deficiência.

A ausência de uma regulamentação específica sobre as qualificações e o perfil do profissional de apoio contribui para a variação nas práticas de contratação. Lopes e Mendes (2023) destacam que muitos profissionais são contratados por empresas terceirizadas, sem critério de formação adequada, resultando em uma alta rotatividade e condições de trabalho precárias. Essa situação compromete a eficácia do suporte oferecido aos alunos e dificulta a implementação de práticas inclusivas.

A construção de uma nomenclatura uniforme e a definição de um perfil profissional claro são essenciais para fortalecer a atuação dos profissionais de apoio. Lopes e Mendes (2023) sugerem que a padronização das funções e a previsão das qualificações podem contribuir para a valorização desses profissionais e para a melhoria das condições de trabalho nas instituições de ensino. Essa mudança é fundamental para que o profissional de apoio seja reconhecido como um membro efetivo da equipe pedagógica, capaz de contribuir para a inclusão de alunos com deficiência de maneira eficaz.

Na educação física inclusiva, a terminologia sobre os profissionais de apoio se revela fundamental para estabelecer um entendimento de suas atribuições e competências. Salerno *et al.* (2018) observaram que o conceito de "Educação Física Adaptada" é amplamente utilizado desde a introdução do termo em 1952 pela American Association for Health, Physical Education and Recreation, para definir práticas que atendem alunos com necessidades específicas.

No Brasil, a implementação desse conceito é essencial para construir um espaço de inclusão, no qual atividades e ambientes são planejados de acordo com as necessidades dos alunos, garantindo sua participação ativa e adaptada ao contexto escolar regular. Conforme os autores, a "terminologia correta e bem definida é um dos primeiros

passos para que os profissionais possam desempenhar suas funções de maneira eficiente" (Salerno *et al.*, 2018, p. 725).

A educação inclusiva no Brasil se desenvolve com base em políticas públicas e dispositivos legais que visam garantir o direito de acesso e permanência de estudantes com deficiência em escolas comuns. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), lançada em 2008, é um dos principais marcos na consolidação da inclusão escolar no Brasil. O documento dinamiza o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientando o apoio adicional aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) em salas de recursos multifuncionais.

Essa política propõe a colaboração entre o professor da aula comum e o professor especializado, visando ajustar a prática pedagógica às necessidades específicas dos alunos. Zerbato (2014) observa que, apesar do avanço, há falta de definição evidente sobre as atribuições profissionais, o que limita a atuação de professores especializados e prejudica a construção de um ambiente inclusivo. De acordo com a autora, a inclusão ainda enfrenta desafios, especialmente pela ausência de definições claras para os profissionais de apoio.

A nota técnica citada anteriormente, (BRASIL, 2010), deixou claro que não é de responsabilidade do profissional de apoio a aprendizagem do aluno PAEE. Entende-se por profissional de apoio, após avaliação das demandas do aluno PAEE, àquele que auxiliará o aluno que não possui autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e/ou alimentação. (Zerbato, 2014, p.37)

Com o aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns após 2008, a necessidade de profissionais de apoio tornou-se evidente. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 complementa a PNEE-EI ao definir diretrizes para o AEE, mas continua sem estabelecer o perfil específico dos profissionais de apoio, referindo-se apenas a "outros profissionais da educação que atuem como apoio" (Brasil, 2009, art. 3).

Esse cenário permite que cada município interprete o perfil desses profissionais de forma distinta, contribuindo para uma atuação fragmentada e sem identidade profissional definida, o que afeta diretamente a qualidade e continuidade do serviço. Lopes e Mendes (2023) destacam que a indefinição fomenta a terceirização de profissionais sem qualificação adequada, o que afeta diretamente o processo de inclusão.

Vale ressaltar que, no contexto das contratações, tem sido observado um crescente de contratações desses profissionais por vias judiciais, o que, segundo Serra (2017), além de não representar o melhor caminho, tem causado tensões entre escolas, famílias e judiciário, consideradas, pela autora, como consequência da indefinição na formação, na função, no piso salarial e nas formas de contratação, assim como o “jogo de empurra” da responsabilidade financeira. Os dados deste trabalho corroboram o que a autora aponta: a ausência de mínimos critérios na contratação e a desorganização e indefinição oficial de quem são esses profissionais e o que devem fazer estão prejudicando, cada vez mais, a identidade e a possível regulamentação desses novos atores do contexto escolar. (Lopes; Mendes, 2023, p. 10)

Em relação às funções, o papel do profissional de apoio na inclusão é geralmente entendido como um suporte essencial ao professor regente e aos estudantes, facilitando o acesso desses alunos ao currículo comum. A ausência de regulamentação específica sobre o perfil e as atribuições dos profissionais de apoio gera desafios na definição de suas responsabilidades e na formação para essa função.

Picolini e Flores (2021) evidenciaram que a falta de critérios e de uma formação consistente para os professores de apoio resulta em uma abordagem fragmentada, onde os alunos com deficiência são frequentemente retirados da sala regular para atendimentos individualizados. Esse tipo de prática vai contra as diretrizes de inclusão, que preveem uma atuação colaborativa dentro do ambiente exclusivo da sala de aula, respeitando as necessidades de cada aluno e integrando o conteúdo pedagógico. As autoras

defendem que o professor de apoio deve atuar de maneira integrada com o professor regente, contribuindo para adaptações pedagógicas e participando do planejamento das aulas.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), consolida os direitos das pessoas com deficiência e inclui diretrizes para a educação inclusiva. No contexto da educação física, essa lei apoia a necessidade de profissionais qualificados e sensíveis às particularidades dos alunos, impondo diretrizes para garantir que todos, independentemente de suas capacidades físicas, tenham acesso igualitário ao aprendizado e à prática.

A inclusão escolar de alunos com deficiência não requer apenas políticas de suporte, mas também uma definição clara do papel dos profissionais envolvidos. Na dissertação de Fonseca (2016), a autora examina como a nomenclatura atribuída a esses profissionais evoluiu para refletir suas funções essenciais no contexto inclusivo. O termo “apoio profissional” foi formalmente estabelecido pela Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, o que representa um marco para a regulamentação desses profissionais. Antes disso, eram utilizados termos como “serviço de apoio especializado” e “monitor”, apontando para a necessidade de padronizar a vocação

Fonseca (2016) destaca que, ao promover acessibilidade e suporte às necessidades específicas de alunos com deficiência, o apoio profissional se torna fundamental na educação inclusiva. A autora ressalta que, embora termos como “acompanhante especializado” (Lei nº 12.764/2012) e “profissional de apoio escolar” (Lei Brasileira de Inclusão, 2015) representem avanços, ainda há lacunas quanto à definição de formação e competências para esses profissionais. A construção de uma identidade profissional consolidada, segundo Fonseca (2016), é crucial para garantir uma inclusão escolar eficaz, pois confere legitimidade e especificidade à prática.

No contexto das aulas de educação física, no qual as demandas motoras e sociais dos estudantes com deficiência requerem suporte

especializado, o uso de profissionais de apoio apresenta desafios adicionais.

Além disso, para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário que o profissional de apoio atue em conjunto com professores regentes, professores especializados e gestores escolares. A colaboração entre os profissionais é essencial para que a inclusão ocorra de forma integrada e para que o aluno com deficiência receba um atendimento de qualidade. Esse aspecto é enfatizado tanto por Zerbato (2014) quanto por Lopes e Mendes (2023), bem como pela própria PNEE-EI de 2008, que incentiva a articulação entre o profissional especializado e o professor da classe comum. Contudo, segundo Zerbato, a realidade nas escolas brasileiras ainda está distante desse ideal colaborativo, uma vez que muitos profissionais de apoio acabam trabalhando isolados, sem articulação direta com a equipe pedagógica.

Por fim, Zerbato (2014) argumenta que o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, na qual professores e profissionais de apoio compartilhem responsabilidades, é essencial para que a inclusão ocorra de maneira eficaz e os alunos possam explorar plenamente suas capacidades.

O trabalho conjunto como condição para uma Educação Física Inclusiva

A Educação Física, como um componente curricular da Educação Básica, também faz parte do processo de formação humana da pessoa com deficiência, e por isso deve se ocupar da reflexão do seu papel na inclusão desses alunos dentro do espaço escolar. O professor, como ator responsável pela organização do trabalho pedagógico, deve planejar e propor práticas que garantam não só a participação, mas o aprendizado dos conhecimentos teórico-práticos da cultura corporal para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Numa perspectiva inclusiva, a escola deve responsabilizar-se pela educação de todas as crianças, sendo a presença de alunos com deficiência em seu ambiente uma condição

necessária para que a instituição cumpra seu papel social (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2013).

Retomar a importância da apropriação dos conhecimentos nas aulas de Educação Física é essencial para superar algumas concepções equivocadas sobre o lugar da disciplina na escola. A participação dos estudantes nas atividades propostas é sim um dos elementos essenciais para o aprendizado, porém, não se pode pensar que uma participação descontextualizada dos objetivos da aula seja suficiente para que os alunos assimilem o que foi proposto pelo professor ou que uma mera “vivência” de práticas corporais seja o fim do trabalho pedagógico. As vivências precisam ser problematizadas a partir da realidade cultural dos estudantes, possibilitando que aprendam com um olhar crítico da realidade, relacionando as práticas corporais à diversos conhecimentos presentes dentro e fora da escola (Neira, 2019).

Concretizar o processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva mais abrangente é um desafio posto aos professores, e, se pensarmos na urgência da inclusão, temos em nossa realidade um desafio maior ainda. A formação inicial dos professores de Educação Física se apresenta como um dos fatores que baliza a percepção sobre o lugar da disciplina na escola e seu papel pedagógico. Miyashiro (2023) relata que professores reproduzem as concepções hegemônicas de Educação Física que estavam vigentes na época em que se formaram, reproduzindo ideias já superadas, que não contemplam a pluralidade cultural. A autora ainda destaca a importância da formação continuada para a superação desse problema:

Assim, torna-se relevante que, os/as gestores/as que estão diretamente ligados ao processo de formação continuada dos/das professores/as de Educação Física inclusiva, compreendam a Educação Física para além de aspectos motores ou de promoção da qualidade de vida, pois para direcionar os/as docentes a desenvolverem autonomia e plena participação dos/das seus/suas respectivos/as discentes com ou sem deficiência na sociedade é preciso reconhecer suas singularidades e diferenças culturais (Miyashiro, 2023, p. 69).

A presença de um profissional de apoio nas aulas é uma necessidade para se garantir o direito à educação do aluno com deficiência, mas algumas questões acerca desse trabalho coletivo ainda precisam ser alvo de reflexões. Aqui, vou fazer alguns apontamentos que são provenientes da minha experiência enquanto professor de Educação Física⁸ em três redes públicas diferentes ao longo dos últimos sete anos.

O primeiro aspecto que gostaria de considerar está relacionado à especificidade de cada aluno com deficiência: as necessidades pedagógicas de cada um são individuais e exigem ações “individualizadas” de acordo com a demanda apresentada. Em alguns casos, serão necessários mais ou menos esforços para garantir que os objetivos do planejamento docente atinjam os alunos de forma inclusiva. Por exemplo, crianças com uma mesma condição, podem apresentar dificuldades e potencialidades diferentes diante de uma prática corporal presente no currículo escolar, e, para superar essas dificuldades, ou aproveitar tais potencialidades é necessário um esforço conjunto do professor e profissional de apoio.

O profissional de apoio muitas vezes é uma figura de confiança do aluno com deficiência, pois o acompanha durante toda sua permanência na escola, e em alguns casos, esse acompanhamento atravessa diferentes anos letivos. Essa proximidade deve ser um elemento a ser aproveitado pedagogicamente pelo professor. Dialogando com esse profissional, será possível conhecer mais o aluno, para melhor atender suas necessidades. O trabalho conjunto, porém, não deve se esgotar no diálogo, deve também acontecer de forma prática no decorrer da execução do que foi planejado.

O processo de mediação dos conteúdos deve ser direcionado pelo professor, e, em se tratando do aluno com deficiência,

⁸ No presente capítulo o primeiro autor é professor de educação física e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS, a segunda autora é professora de português e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS e a terceira autora é a orientadora. Isso leva à escrita com momentos escritos em primeira pessoa do singular e outros em terceira pessoa do plural.

acompanhado pelo profissional de apoio. É comum observarmos nas escolas um costume preocupante: durante as aulas de Educação Física, muitos desses profissionais se retiram do ambiente da quadra para cumprir outras demandas de trabalho. Esse costume muitas vezes vem por recomendação da própria equipe gestora da escola a partir de uma compreensão de que não é necessário o acompanhamento do aluno com deficiência durante as aulas de Educação Física, o que reforça velhos estigmas relacionados à Educação Física na escola.

A Educação Física na escola por muitas vezes tem seu valor pedagógico invalidado ou reduzido, partindo de uma percepção distorcida de que se trata apenas de um momento recreativo, no qual os estudantes podem brincar ou jogar. Isso remete à uma visão fragmentada de conhecimento, na qual se entende que os conhecimentos da Educação Física são apenas “práticos”, não possuindo “relevância intelectual” para o aluno. Tal pensamento comete, entre tantos outros, dois grandes equívocos: O primeiro é o reforço de uma visão tradicional de que o conhecimento é um aglomerado de informações teóricas, desconsiderando a totalidade do conhecer e do aprender. O segundo é o entendimento de que as práticas da Educação Física não possuem uma fundamentação teórica/científica. Essas visões levam a costumes como a exclusão do professor de Educação Física de reuniões e momentos pedagógicos, a privação do aluno às aulas de Educação Física como forma de punição, e por fim, a ausência do profissional de apoio nas aulas realizadas em quadra.

A superação desses costumes precisa ser pautada pelos professores de Educação Física, reivindicando o lugar da disciplina como um componente curricular obrigatório, tal qual todas as outras disciplinas da escola. Tratando especificamente da presença do profissional de apoio, é necessário dialogar também sobre a importância pedagógica de sua permanência na aula, levando em consideração a aprendizagem do aluno que acompanha. Vale ressaltar, que apenas a presença do profissional de apoio como um

“observador” das atividades da aula não é suficiente. Seu papel não deve se resumir ao de um “segundo par de olhos” para cuidar o aluno com deficiência, é preciso que, na medida do possível, esses profissionais atuem de forma conjunta com o professor, auxiliando o aluno a superar as dificuldades, bem como explorar suas potencialidades.

É preciso ter cuidado, porém, para não tratar o aluno com deficiência como um “incapaz”, que não consegue realizar as atividades sozinho ou que precisa de ajuda a todo momento. É preciso permitir que o aluno explore e expresse as possibilidades que lhe estão postas, sendo este um processo enriquecedor de aprendizado para a criança.

Considerando que o profissional de apoio não possui formação em Educação Física (e dependendo do sistema de ensino, nem mesmo em licenciatura), é necessário que o professor forneça a esses profissionais certos conhecimentos, necessários para que contribuam com a efetivação da prática pedagógica. Considerando as especificidades da disciplina na escola, é importante deixar explícita as contribuições que podemos oferecer à formação humana do aluno com deficiência.

A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação. Em resumo: a Educação é um ato intencional imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano (Rodrigues, 2001, p. 242).

Corroboramos com essa visão acima citada, que nos permite pensar a formação dos nossos alunos de forma mais ampla, entendendo-os como seres dotados de cultura, cultura essa que não permanece estática, variando com o tempo, e o meio social em que a criança se encontra. A busca por uma formação humana integral deve considerar esses elementos, contextualizando os conhecimentos dentro da cultura do aluno, permitindo sua apropriação crítica fazendo com que se tornem atores de intervenção

na realidade social e não apenas reprodutores dela. Nessa perspectiva, a Educação física muito tem a contribuir pro processo de humanização do ser humano.

Os conteúdos e conhecimentos da Educação Física são justamente elementos da cultura corporal, construída ao longo da história da humanidade por diferentes grupos sociais, em diferentes lugares do mundo, e, que hoje, podem ser apropriados em escala global devido ao intercâmbio cultural em curso até os dias de hoje. A perspectiva da cultura corporal

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares, et. al, 1992, p. 26).

Pensando no aluno com deficiência, que muitas vezes tem seu direito à uma educação de qualidade negada, é preciso criar estratégias, que vão desde a implementação de políticas educacionais por partes dos gestores dos sistemas de ensino, passando pela direção e coordenação pedagógica da escola, e chegando até o professor e os profissionais de apoio. Considerando as relações estabelecidas entre o professor de Educação Física, o profissional de apoio, o aluno com deficiência e os demais alunos, aponto aqui algumas considerações acerca da efetivação de prática pedagógica inclusiva.

Como ponto de partida, devemos considerar a centralidade da intenção pedagógica, que está no professor da disciplina. Isso significa, que é papel dele organizar um planejamento inclusivo, considerando a realidade de cada turma, bem como as condições de deficiência de seus alunos, para assim, poder organizar estratégias e as devidas adaptações para garantir o aprendizado de seus alunos. Neste contexto, é

interessante que o profissional de apoio tenha acesso prévio ao planejamento para poder contribuir com a sua efetivação.

Para realizar as devidas adaptações é preciso conhecer o aluno, algo que pode levar algum tempo. O primeiro passo é dialogar com o próprio estudante sobre seus interesses e contatos prévios com práticas corporais e avaliar continuamente como é seu comportamento diante dos diversos conteúdos da Educação Física. O diálogo com o profissional de apoio também é essencial nesse processo, já que muitas vezes, ele pode trazer elementos ainda desconhecidos pelo professor e não informados pela criança. A avaliação também assume papel central para que o professor possa verificar o que está e o que não está funcionando, repensando a sua prática e traçando novas estratégias para garantir o aprendizado e a inclusão dos alunos. Sem a avaliação, não é possível superar os desafios apresentados, e sem a superação dos desafios, não é possível pensar em educação inclusiva.

Outro ponto importante é conhecer as características da turma e de outros alunos, identificando formas de garantir a interação entre todos os colegas. Para isso, é importante que o professor mantenha um diálogo constante com a turma, evitando reforçar preconceitos e estigmas relacionados à pessoa com deficiência. É essencial que esse aluno não seja colocado no lugar do famoso “café com leite”, onde sua participação durante as aulas não seja considerada efetiva em um determinado jogo ou atividade.

Pensando na questão da participação e interação entre a turma, ressalto que existem outros elementos, além da condição de deficiência, que podem levar à exclusão durante as aulas de Educação Física. A desigualdade de gênero, por exemplo, é um fator que pode levar as meninas a não se sentirem confortáveis em realizar determinadas práticas corporais juntamente dos meninos. Da mesma forma, o racismo e a LGBTfobia pode ser um fator que cause

a inibição da participação de alunos pertencentes a essas minorias⁹ em determinadas situações. Outros fatores são as próprias características individuais e comportamentais do alunado, como timidez, falta de aptidão para determinada prática, problemas relacionados à saúde mental, entre outros.

Levanto esses aspectos para considerarmos a inclusão de forma mais ampla, fugindo da visão de que as adaptações e necessidades de recalculares a rota pedagógica são demandas relacionadas apenas aos alunos com deficiência. Em alguns casos, dependendo da condição do aluno, e característica da atividade proposta, pouca ou nenhuma adaptação será necessária. Garantir a participação, interação e aprendizado de cada aluno é um desafio e exige esforço independentemente da existência ou não de condição de deficiência.

A concepção de inclusão de cada professor é um fator que influencia a atitude profissional e o desenvolvimento da aula de forma inclusiva (Neves, 2023). Se determinado profissional entende inclusão como uma simples permanência do aluno no espaço da aula, por exemplo, vai acreditar que seu trabalho está sendo inclusivo. Para superar essa e outras concepções equivocadas, é necessário garantir que tanto o professor quanto os profissionais de apoio tenham acesso à uma formação continuada que verse sobre a temática da inclusão e seus diversos desdobramentos.

A formação continuada pode ser entendida como um conjunto de atividades formativas concretizadas após a formação inicial e durante a vida profissional do professor, com o objetivo de aprimorar o exercício da docência (Lacerda, 2017). Essa visão nos traz diferentes perspectivas sobre como pode se dar o processo de formação continuada, podendo acontecer de forma “espontânea” partindo do próprio profissional que avalia suas dificuldades pedagógicas e busca o conhecimento a partir do estudo individualizado ou realização de cursos específicos. Pode também

⁹ Utilizamos “minorias” aqui como uma categoria vinculada à grupos historicamente marginalizados, que tiveram direitos básicos negados ao longo da história, não sendo necessariamente uma referência à quantidade.

acontecer como desdobramento de políticas educacionais propostas pelos sistemas de ensino em diferentes níveis, buscando o aperfeiçoamento do trabalho docente e por consequência, uma melhor qualidade do serviço público prestado.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015b, p. 13).

Defendemos aqui a necessidade de ampliação das políticas de formação, abrangendo as diferentes temáticas e debates sobre Educação Inclusiva, contribuindo com o processo constante de busca de superação das desigualdades no espaço escolar. Além dos professores, é necessário que os profissionais de apoio também sejam contemplados nessas formações, sejam eles da carreira do magistério, ou não.

Com estas reflexões sobre formação continuada e inclusão, gostaria de apresentar algumas questões práticas da minha vivência enquanto professor de Educação Física atuante na Educação Básica, em duas redes de ensino diferentes, contrastando as duas realidades. Para organização do relato, as redes serão enumeradas como 1 e 2, sendo a primeira o local onde trabalho há 05 anos e a segunda o local onde trabalho há quase 03 anos.

Na rede 1 atuei principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, com turmas do 6º ao 9º ano. Em todos os anos letivos até o presente momento, tive turmas com alunos com deficiência, acompanhados por profissional de apoio em sala de aula. Nessa rede, o cargo de profissional de apoio é um cargo de nível médio, não havendo a necessidade da formação em licenciatura. Essa realidade impõe alguns desafios para o trabalho docente, já que

muitos desses profissionais carecem de conhecimentos pedagógicos básicos sobre educação inclusiva. A existência de desafios não significa que não há possibilidades de superação. Em muitas situações o trabalho colaborativo foi sendo construído aos poucos a partir do diálogo com esses profissionais.

Nessa escola em que trabalhei, boa parte dos alunos acompanhados por um profissional de apoio não necessitavam de grandes adaptações para participar das atividades práticas da Educação Física, mas necessitavam de adaptação para assimilação das aulas teóricas, bem como para a realização de diferentes tipos de avaliação como trabalhos escritos, produções textuais e provas teóricas. Nesses momentos, o trabalho conjunto com o profissional de apoio se faz essencial para garantir a participação do aluno. Por diversas vezes dialoguei sobre as necessidades dos alunos, questionando aos profissionais e aos próprios estudantes se as adaptações realizadas eram suficientes para garantir seus direitos educacionais.

Considerando os aspectos relacionados às políticas de formação continuada na rede 01, nos últimos 05 anos, posso afirmar que não houve oferta de formações com a temática de inclusão para os professores e muito menos aos profissionais de apoio, que não participam de nenhuma formação ofertada pela rede.

Já na rede 2, tive uma experiência diferente da rede 1. Primeiro, pela etapa de ensino, já que fui lotado na Educação Infantil. Segundo, por conta da política de formação aplicada pela secretaria de Educação, que se mostrou uma preocupação muito maior com a inclusão do aluno com deficiência.

Aqui, assim como na rede 1, os profissionais de apoio também são de nível médio, mas existem alguns diferenciais, iniciando pela forma de ingresso, que é através de um processo seletivo simplificado com prova de títulos, o que garante uma maior seletividade desses profissionais. Outro aspecto é a questão da remuneração, que é superior à da rede um e por fim, a formação continuada com temática de inclusão, que é ofertada de forma específica aos profissionais de apoio, possibilitando que eles tenham

seus conhecimentos ampliados e dialoguem com outros profissionais sobre suas dificuldades e experiências.

A existência de formação continuada que coloque em pauta a inclusão na escola é um dos fatores que me faz enxergar um abismo entre minhas duas realidades de trabalho, já que seus impactos nas aulas são perceptíveis, possibilitando um trabalho colaborativo mais efetivo junto ao profissional de apoio.

É importante ressaltar também algumas especificidades da Educação Infantil. Diferente do ensino fundamental, onde há a possibilidade de dialogar de forma mais clara com o aluno sobre suas dificuldades e experiências, nessa etapa de ensino as crianças estão iniciando o processo de oralização e apenas a partir do quarto ano conseguem se comunicar de forma mais clara através da fala. Isso significa que as interlocuções com o profissional de apoio e a família da criança precisam ser muito mais constantes. Há também a questão de que se tratando de crianças (ou bebês) em fases iniciais de desenvolvimento, os laudos para algumas condições ainda não estão prontos, ou acabam levando um certo tempo para sair. É ali no ambiente escolar onde muitas vezes se detecta pela primeira vez a possibilidade de existência de alguma condição de deficiência ou autismo.

Considerações finais

A figura do profissional de apoio se apresenta de forma muito dinâmica na legislação brasileira, havendo diferentes formas de ingresso e demandas na contratação desses profissionais em diferentes sistemas de ensino no Brasil. Independente dessa realidade, o trabalho colaborativo entre o profissional de apoio e o professor de Educação Física é uma condição necessária para a garantia dos direitos educacionais do aluno com deficiência.

Para a concretização desse trabalho conjunto, é necessário que algumas visões equivocadas sobre a Educação Física sejam superadas, compreendendo a disciplina como um componente

curricular de ricas possibilidades de contribuição para a formação humana dos alunos. É necessário também, que se compreenda o processo educativo a partir da realidade cultural e social dos educandos, contrapondo visões tradicionais que entendem a Educação Física a partir de uma concepção estrita de aptidão física.

Pensando na superação das problemáticas aqui discutidas, reforçamos a necessidade de que os sistemas de ensino insiram ou ampliem as temáticas relacionadas à inclusão em suas políticas de formação continuada, pensando nas demandas específicas, tanto dos professores de Educação Física, quanto dos profissionais de apoio. Como sugestão, as formações podem incluir informações e reflexões sobre diferentes condições de deficiência, bem como as possíveis possibilidades de adaptações de práticas corporais de acordo com cada uma delas e como abordar diferentes elementos do currículo de forma inclusiva. As formações também devem abordar o papel de cada um dos profissionais da escola no processo inclusivo, para que assim, cada um tenha mais clareza de suas responsabilidades e como trabalhar em equipe em prol do aluno.

Esperamos que as reflexões contidas neste texto possam contribuir para o debate sobre inclusão de forma geral, e, mais especificamente, com a busca de um trabalho coletivo e efetivo entre os Professores de Educação Física e os profissionais de apoio da Educação Inclusiva.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. 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). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação – Conselho pleno. Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: MEC/SEESP, 2015.

FONSECA, Manoela. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12055>. Acesso em: 02 out. 2024.

LACERDA, Lonise Caroline Zengo. **Formação continuada de professores e gestores: o Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva em foco.** 2017. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente/SP.

LOPES, Camila de Carvalho; MENDES, Beatriz Ribeiro Aleluia. Profissionais de apoio na inclusão: terminologia e regulamentação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 1, p. 1-12, 2023.

MIYASHIRO, Nayane Vieira de Lima. **Aspectos que ecoam no chão da quadra**: considerações acerca das formações em Educação Física inclusiva. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: inspirações e práticas pedagógicas. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2019.

NEVES, Luis H. D. V.. **Parece um pouco óbvio, mas é difícil falar: entremeios da prática docente inclusiva, diferenças e Educação Física**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2023.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. Professor de apoio, professor regente e práticas pedagógicas inclusivas. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 19, n. Edição contínua, 2021. DOI: 10.69532/2178-4442.v19.63715. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/63715> . Acesso em: 20 out. 2024.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física e Inclusão: Desafios para Formação de Professores. In: GAIO, R.; SEABRA JUNIOR, L.; DELGADO, M. A. **Formação Profissional em Educação Física**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. p. 75 - 96.

RODRIGUES, N.. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, p. 232 – 257, out. 2001.

SALERNO, Marina Brasiliano; CARVALHO, Camila Lopes de; D'ANGELO, Silvia Mayeda; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. O conceito de inclusão de discentes de Educação Física de universidades públicas do estado de São Paulo no contexto social de sua prática. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 721-734, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.78055>. Acesso em: 18 out. 2024.

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

ZERBATO, Ana Paula. O papel dos educadores especiais na abordagem de co-ensino. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163?show=full> Acesso em: 18 out. 2024.

Capítulo 6

PROMOÇÃO DA SAÚDE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Sandra Helena Correia Diettrich
Joany Donat

O conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural, ou seja, saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, de concepções científicas, religiosas, filosóficas. O mesmo, aliás, pode ser dito das doenças (Scliar, 2007).

Dessa forma, entende-se que o processo saúde - doença está ligado não apenas ao indivíduo e sim aos diferentes determinantes sociais que o envolvem, sendo econômico, contextual, cultural, político (Carvalho, 2013) étnico/racial, comportamental. (Buss 2007).

Para Buss (2000), saúde é produto de um amplo espectro de fatores relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição, e de habitação e saneamento; boas condições de trabalho; oportunidades de educação ao longo de toda a vida; ambiente físico limpo; apoio social para famílias e indivíduos; estilo de vida responsável e um espectro adequado de cuidados de saúde.

Em um amplo estudo sobre as tendências da situação de saúde na Região das Américas, a Organização Panamericana de Saúde (1998) mostra, de forma inequívoca, que os diferenciais econômicos entre os países são determinantes para as variações nas tendências dos indicadores básicos de saúde e desenvolvimento humanos. A redução na mortalidade infantil, o incremento na esperança de vida, o acesso à água e ao saneamento básico, o gasto em saúde, a

fecundidade global e o incremento na alfabetização de adultos foram função direta do Produto Nacional Bruto dos países.

Nesse sentido, a criação do Sistema Único de Saúde - SUS fomentou uma concepção mais abrangente de saúde, que incorpora em seu debate e em sua práxis, [...] o reconhecimento dos aspectos contextuais das pessoas, preconizando, para tanto, abordagens mais complexas frente às reais necessidades de saúde da população brasileira [...] corresponde à superação das ações centradas na lógica curativista por meio da busca de estratégias multi e interprofissionais nos distintos cenários de atenção à saúde, sob o prisma da promoção da saúde (Guerra et al 2019).

A expressão promoção de saúde foi utilizada por Sigerist citado por Buss (2000) quando definiu as quatro tarefas essenciais da medicina: a promoção da saúde, a prevenção das doenças, a recuperação dos enfermos e a reabilitação, e afirmou que a saúde se promove proporcionando condições de vida decentes, boas condições de trabalho, educação, cultura física e formas de lazer e descanso.

A Carta da 1ª Conferência Internacional de Promoção da Saúde, mais conhecida como Carta de Ottawa, define promoção da saúde como o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo (World Health Organization - WHO, 1986), reforçando a responsabilidade e os direitos dos indivíduos e da comunidade pela sua própria saúde (Buss, 2000). Este documento acrescenta que, para se atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente meio-ambiente (Brasil,1996).

A promoção da saúde, como vem sendo entendida nos últimos 20-25 anos, representa uma estratégia promissora para enfrentar os múltiplos problemas de saúde que afetam as populações humanas. Partindo de uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes, propõe a articulação de saberes técnicos e

populares, e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, para seu enfrentamento e resolução. O termo promoção de saúde está associado a um conjunto de valores: qualidade de vida, saúde, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação e parceria, entre outros (Buss, 2000). Considera-se a promoção de saúde a partir dos determinantes sociais.

Os Determinantes Sociais da Saúde são as condições em que as pessoas nascem, vivem, trabalham e envelhecem (OMS – Organização Mundial de Saúde, 2020). Posições sociais que colocam o indivíduo em desvantagem e em situação de vulnerabilidade podem ser acirradas pela existência de racismo estrutural, preconceito relacionado ao gênero, à condição de deficiência e à origem; pela não distribuição adequada de renda e por políticas governamentais superficiais ou baseadas em méritos pessoais, ao ignorar que a desigualdade está na base das relações, como é o caso do Brasil (Carvalho, 2013).

Nesse sentido a promoção da saúde é entendida como um ponto com ênfase no processo de saúde-adoecimento da população; com a perspectiva ampliada de saúde propõe-se que as intervenções tenham o intuito de desenvolver ações que atuem sobre os efeitos de adoecer e desenvolva autonomia no sujeito fora dos espaços institucionalizados, para favorecer escolhas que melhorem a qualidade de vida individual e coletiva da comunidade (Brasil, 2021). A prevenção de doenças é uma ação antecipada que tem como objetivo evitar o surgimento de doenças específicas, reduzir a incidência e o aparecimento na população como um todo. Para tanto, as ações são pautadas em divulgações de informações científicas de cunho informativo e recomendações normativas para mudanças de hábitos, assim como práticas educativas em saúde (Czeresnia, 2003).

A Promoção da Saúde possui como princípios a equidade, a intersetorialidade, o empoderamento, a participação social, a sustentabilidade, a autonomia e a integralidade. Estes são marcadores para identificar se uma ação ou política está voltada à

promoção da saúde. São construídos por contextos sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais que determinam a produção da vida. Esses contextos formam as relações de poder e de produção presentes em micro ou macrouniversos – ou seja, desde no bairro onde você mora, até em um país – e são o que determina a produção da saúde (Brasil, 2021).

No que se refere à intersectorialidade na perspectiva conceitual, esta procura superar a visão isolada e fragmentada na formulação e implementação de políticas e na organização do setor saúde. Significa adotar uma perspectiva global para a análise da questão saúde, e não somente do setor saúde, incorporando o maior número possível de conhecimentos sobre outras áreas de políticas públicas, como, por exemplo, educação, trabalho e renda, meio ambiente, habitação, transporte, energia, agricultura etc., assim como sobre o contexto social, econômico, político, geográfico e cultural onde atua a política. Essas áreas interagem entre si e com a área da saúde e, em conjunto, utilizam recursos da sociedade, influenciando a qualidade de vida e as demandas sobre os serviços de saúde (Organização Panamericana de Saúde, 1992; Buss, 2000).

A equidade é um dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e tem relação direta com os conceitos de igualdade e de justiça social. Orientado pelo respeito às necessidades, diversidades e especificidades de cada cidadão ou grupo social, o princípio da equidade inclui o reconhecimento de determinantes sociais, como as diferentes condições de vida, que envolvem habitação, trabalho, renda, acesso à educação, lazer, entre outros que impactam diretamente na saúde (Brasil, 2024). As Políticas de Promoção da Equidade em Saúde são um conjunto de políticas construídas a partir da compreensão das diferentes formas de discriminação como Determinantes Sociais da Saúde (DSS), que influenciam nas formas de adoecimento e no acesso e qualidade da assistência oferecida. (Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais, 2004).

Pode-se entender o empoderamento como o processo através do qual as pessoas ou as comunidades adquirem maior controle

sobre as decisões e ações que afetam sua saúde (Cardoso et al, 2009). O empoderamento e a participação social são conceitos que fazem parte do campo de ação da promoção da saúde, sendo a efetiva e concreta participação social estabelecida como objetivo essencial da promoção de saúde (WHO, 1984; Martins et al, 2009).

Para que uma ação de promoção da saúde seja efetivada é necessário a presença do princípio de sustentabilidade. A sustentabilidade, no contexto das intervenções de saúde, é definida pela manutenção ao longo do tempo de uma intervenção ou de suas atividades no âmbito organizacional e/ ou comunitário para alcançar os resultados de saúde desejados (O'Loughlin et al, 1998).

A ideia de autonomia (auto= próprio, nomos= norma, regra, lei) conduz o pensamento imediatamente à ideia de liberdade e de capacidade de exercício ativo de si, da livre decisão dos indivíduos sobre suas próprias ações e às possibilidades e capacidades para construir sua trajetória na vida (Teixeira et al, 2008). Czeresnia citada por Teixeira et al (2008) discorre que a promoção da saúde é o "fortalecimento da capacidade individual e coletiva para lidar com a multiplicidade dos condicionantes da saúde", razão pela qual propõe o "fortalecimento da saúde por meio da construção da capacidade de escolha".

No que se refere à integralidade, esta permite a percepção holística do sujeito, considerando o contexto histórico, social, político, familiar e ambiental em que se insere. A atenção integral é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, inviabilizando, portanto, ações dissociadas, evidenciando, assim, a necessidade de articulação entre a equipe multiprofissional (Souza, 2012).

A promoção à saúde hoje é vista de maneira amplificada, isto é, multidimensional, no processo saúde e doença na qual haja na realidade do indivíduo, sobretudo sobre os determinantes e condicionantes a partir de medidas integradas de prática em saúde e ações intersetoriais, que incide na busca da melhoria da qualidade de vida da população. Dessa forma, incidirá no empoderamento do sujeito, na busca permanente pela qualidade de vida da população

e tendo a Educação Física um papel importante para sua realização e para produção do estilo de vida ativo (Sá et al., 2016; Brasil 2012).

Promover um estilo de vida ativo requer pensar que todos os fatores associados ao maior ou menor envolvimento em atividades físicas, nas diferentes fases da vida devem ser considerados, significa considerar que o envolvimento em atividades físicas não depende tão somente da vontade individual, mas de um conjunto articulado e contínuo entre oportunidades, orientação, nível educacional, renda, estrutura física disponível, dentre outros, e que todos esses fatores devem ser considerados em simultâneo (Martins, 2021). Prescrever e orientar a prática de exercícios físicos de maneira regular com o propósito de promoção da saúde, prevenção de doenças, criação de um estilo de vida ativo e melhorar a qualidade de vida torna-se uma máxima em tempos contemporâneos para os profissionais de Educação Física (Martins, 2021).

A Educação Física é uma área dinâmica, com atuação nos campos da educação, saúde, esporte e lazer. Além da inserção no contexto privado do campo da saúde, a recente inserção na saúde coletiva, em especial a partir da atuação no Sistema Único de Saúde (SUS), tem fortalecido esta área de atuação e apresentado um cenário complexo e contraditório, que se manifesta a partir de diferentes linhas teórico metodológicas que coexistem no saber-fazer da prática da Educação Física (Antunes et al, 2020).

A atuação do profissional de Educação Física vem sendo impulsionada pela mudança no perfil de morbidade e mortalidade da população brasileira, marcada pelo crescimento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), bem como por estudos epidemiológicos que vêm evidenciando a inatividade física como um dos principais fatores de risco para esse grupo de doenças, e a prática de atividade física como um elemento de elevação da qualidade e expectativa de vida, e de diminuição do risco de morte por todas as causas (Ferreira, Dietrich, Pedro, 2015).

Lima et al (2023) descreve que para a orientação e prescrição de atividade física, referente a atuação do profissional de Educação

Física é necessário o desenvolvimento de competências, nesse texto selecionadas e apresentadas aquelas que se relacionam com a promoção de saúde, tais como,

- Trabalhar em equipe multiprofissional para resolver as necessidades de saúde das pessoas.

- Conhecimentos para prescrição de exercícios para grupos de pessoas acometidas das doenças crônicas mais prevalentes.

- Promover práticas corporais que favoreçam o empoderamento e estimulem a autonomia dos participantes.

- Realizar e incentivar a articulação dos programas e projetos da área da saúde com outros setores, tais como, a educação, o esporte, a cultura, a promoção social, entre outros.

- Conhecimentos sobre as adaptações fisiológicas que são geradas pelas práticas corporais que forem ofertadas aos usuários.

- Desenvolver ações de educação em saúde reconhecendo o protagonismo dos usuários

- Conhecer os protocolos adequados e realizar avaliação nos usuários, sabendo interpretar os resultados para uma melhor prescrição de exercícios e para o incentivo à prática da atividade física de uma forma geral.

- Promover atividades em grupos favorecendo a troca de experiências.

- Possibilitar, por meio da escuta, a participação da comunidade na construção de propostas de intervenção.

Considerar a atuação do profissional de educação física na orientação e prescrição de atividades físicas, suas competências, considerando o perfil epidemiológico vigente e comportamento sedentário resultante de um estilo de vida inativo, justifica-se que esta atuação seja feita na ótica da promoção de saúde. Nesse sentido entende-se que

Dentro do contexto da promoção da saúde, as ações do professor de Educação Física referem-se tanto na prevenção, como na educação. As ações preventivas são intervenções que se relacionam a evitar o surgimento de doenças específicas. As ações

educativas possibilitam os sujeitos a compreender e controlar os fatores determinantes da sua saúde, estimulando-os à resolução de problemas de ordem biológica, psicológica e social, segundo suas próprias necessidades e expectativas (Buss, 2000). No âmbito da educação, a intervenção da EF se dá através da capacitação (empowerment) dos sujeitos

A ação da EF dentro da promoção da saúde precisa focar na formação de sujeitos autônomos dotados de consciência crítica, capazes de avaliar, optar e realizar atividades físicas que lhe proporcionem bem estar e não corpos domesticados apenas repetidores de movimentos sem significado para a promoção da sua saúde. As atividades desenvolvidas pelo professor de EF devem ampliar a compreensão dos aspectos multifatoriais que interferem na saúde, além de colaborar com o empoderamento dos sujeitos, visando dar lhes autonomia na elaboração de suas práticas corporais cotidianas (Coller e Souza, 2016). Assim, as pessoas tornam-se capazes de selecionar as atividades que satisfazem suas necessidades e interesses, resolvendo seus próprios problemas de saúde (Ferreira, 2001).

Atuar com a Educação Física na perspectiva da promoção da saúde implica em instrumentalizar os sujeitos por meio de conhecimentos técnicos científicos, a partir dos contextos envolvidos, para que tenham autonomia de decidir a adesão ou não à referida prática em sua vida cotidiana, permitindo assim, um estilo de vida ativo. Tal instrumentalização requer a participação social, bem como o empoderamento dos sujeitos a fim de decidir a inserção ou não da prática de atividade física em sua rotina.

A participação social e o empoderamento são alguns dos princípios de promoção da saúde que permitem a avaliação diagnóstica e levantamento dos conhecimentos prévios sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, quando na atuação da prática da atividade física, concedendo à comunidade envolvida a possibilidade de participar das ações a serem desenvolvidas conforme o contexto em que estão inseridas. Falkenberg et al, (2014)

descreve que tal ação baseia-se no diálogo com os saberes prévios dos usuários dos serviços de saúde, seus saberes "populares", e na análise crítica da realidade. O conhecimento ofertado à comunidade para a ação de promoção em saúde para prática de atividade física pode ser entendido como educação em saúde.

A educação em saúde é um meio importante para ampliação do conhecimento de práticas que se relacionam a comportamentos saudáveis por parte dos indivíduos. Nesse contexto, as ações de educação em saúde têm caráter persuasivo, pois procuram preceituar certos comportamentos considerados pertinentes para a prevenção ou minimização de agravos à saúde (Guterres, 2017).

De acordo com o Ministério da Saúde, a educação em saúde é definida como, processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores, a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (Brasil, 2006).

Para que a educação em saúde seja efetiva, é necessária uma ação conjunta, interdisciplinar, que favoreça o desenvolvimento dos serviços de saúde, juntamente com ações educativas permanentes, que promovam medidas profiláticas continuadas, resultando numa sociedade auto educada, comprometida em assumir maior responsabilidade sobre sua saúde e sobre a saúde social (Menestrina, 1990).

Os programas específicos na área de Educação Física que possuem como objetivo principal a mudança de comportamentos através de ensino-aprendizagem são conceituados como programas de educação em saúde (Florindo, 1998).

No que se refere à Educação Física pode-se afirmar que independentemente de estar no interior de uma academia, num ginásio de esportes, numa piscina, em praça pública, o profissional de Educação Física sempre estará exercendo seu papel de educador, a fim de modificar, positivamente, atitudes e comportamentos que

contribuem para uma melhor qualidade de vida (Santos, 2002; Pinto e Viana, 2004).

Promover à saúde visando a melhora na qualidade de vida da sociedade é um princípio que deve reger a prática do profissional de Educação Física, pois a sua inserção nesse campo é justificada, entre outras coisas, pela capacidade pedagógica (típicas de um educador) em estimular a modificação de comportamentos contribuindo para um estilo de vida ativo do indivíduo. Dessa forma, fica evidenciado que esse profissional exerce a Educação em Saúde (Santos, 2002).

Santos (2002) afirma ainda que o educador em saúde não tem pátria, pois o mesmo não é um profissional definido, é universal, e seu conhecimento quanto ao objeto de trabalho baseia-se em princípios educacionais.

Um dos desafios para a saúde pública é favorecer a promoção de um estilo de vida ativo. A adoção de um comportamento ativo e saudável e o desenvolvimento de programas educativos, são necessários para que façam os cidadãos perceberem a importância do exercício físico para sua saúde.

Considerando que a promoção da saúde pode proporcionar a autonomia do sujeito para o cuidado com sua saúde e que a educação em saúde permite que essa autonomia seja desenvolvida por meio de conhecimentos, pode-se compreender que a promoção de saúde por meio da educação em saúde assegura a inclusão das populações a um estilo de vida ativo.

Para Freire (2008), a inclusão é um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, da sociedade e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Nessa perspectiva, trabalhar com promoção da saúde implica em referir práticas inclusivas, pois a partir de seus princípios é possível considerar a inclusão da sociedade de forma coletiva e individual nos programas de atividade física, pois dessa forma, a perspectiva inclusiva estabelece uma intersecção com o conceito de promoção de saúde quando prevê que para se promover saúde por

meio da a atividade física é necessária a conscientização, conhecimento dos conteúdos abordados de forma que esses possam instrumentalizar os sujeitos para uma escolha autônoma da realização da atividade física.

Referências

ANTUNES, D. S. H; KNUTH A. G.; DAMICO, J. G. Educação Física e promoção da saúde: uma revisão de perspectivas teórico metodológicas no Brasil. **Educación Física y Ciencia**, n.22, v.1, p. 2314-256, Enero-Marzo, ISSN: 1514-0105, 2020. Disponível em:<https://www.redalyc.org › journal> Acesso em: 20/09/2024.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. **Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde**. Brasília: MS; 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Glossário temático: promoção da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Departamento de Análise em Saúde e Doenças não Transmissíveis**. Promoção da Saúde: aproximações ao tema: caderno 1 [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, – Brasília: Ministério. 60 p, 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Equidade em Saúde. 2024. Disponível em : <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade/o-que-e-equidade#wrapper> . Acesso em 01/10/2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde do Brasil**. Promoção da saúde: Carta de Otawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall Declaração de Bogotá. Fundação Osvaldo Cruz e Informação, Educação e Comunicação (IEC). Brasilia,1996.

BUSS, P. M.; CASTRO, L. S. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 163-177. In: MARTINS, M. L. Educação física na promoção da saúde: contribuições para as políticas públicas de saúde na Paraíba / [organização Iguatemy], 2000. João Pessoa, PB. Disponível em file:///C:/Users/Sandra/Documents/HN778RhPf7JNSQGxWMjdMxB%20(1).pdf. Acesso em: 25/10/2024.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007. Acesso em 27 de março de 2024. <<https://www.scielo.org/pdf/physis/2007.v17n1/77-93/pt>>. Acesso em 20/10/2024.

CARDOSO, M., P.; MINARDI, M., C., R.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; FARIAS M., F.; CARMO, C., FRANCESCHINN, S.; ELOIZA, P., S.; DIAS, G. Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados ao Programa de Saúde da Família Physis - **Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 679-694, 2009. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil.

CARVALHO, A. I. Determinantes sociais, econômicos e ambientais da saúde. In: Fundação Oswaldo Cruz. A saúde no Brasil em 2030 - estratégica do sistema de saúde brasileiro: população e perfil sanitário [online]. Rio de Janeiro: **Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República**, v. 2. p. 19-38, ISBN 978-85-8110-016-6, 2013. Disponível em: Scielo Books <<http://books.scielo.org>>.

CARVALHO J. C. S.; SILVA, P. O.; CRUZ, B. S.; SANTO G. E.; NASF: Os professores de educação Física conhecem? **Efdeportes Revista Digital Buenos Aires**, v., p.141:1-7, 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/nasf-os-professores-de-educacao-fisica-conhecem.htm>. Acesso em:09/08/2024

COLLIER, L. S.; SOUZA, C. T. V. Educação Física na Promoção da Saúde: Relações Históricas. **Congresso Brasileiro de História do**

Esporte, Lazer e Educação Física, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Sandra/Downloads/paper-d5b6a92cd1c2471095ab37c964352cf0.pdf. Acesso em: 17/10/2024.

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre promoção e prevenção (versão revisada e atualizada do artigo "The concept of health and the difference between promotion and prevention **Cadernos de Saúde Pública** (1999). In: Czeresnia, D.; Freitas, C.M. (Org) Promoção da Saúde: conceitos, reflexões e tendências. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, p.39-53, 2003. Disponível em: http://143.107.23.244/departamentos/social/saude_coletiva/AOconceito.pdf. Acesso em 12/09/2024

FALKENBERG, M. B.; MENDES, T. P. L.; MORAES, E. P.; SOUZA, E. M. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 847-852, 2014.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na Educação Física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FREIRE, S. - Um olhar sobre a inclusão - **Revista da Educação**, v. XVI, nº 1, p. 5 – 20, 2008.

FLORINDO, A. A. Educação Física e Promoção da Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 3, nº 1, 1998. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/1072/1253>, Acesso em: 25/10/2024.

GUTERRES, É. C.; ROSA, E. O.; SILVEIRA, A.; SANTOS, W. M. **Educação em saúde no contexto** 46, p. 464-499, abr. 2017. Disponível em file:///C:/Users/Sandra/Downloads/pt_1695-6141-eg-16-46-00464%20(1).pdf. Acesso em: 02/10/2024.

GUERRA, P. H.; CARVALHO, F. F. B.; LOCH; M. R.; COSTA. F. F. Formação e Intervenção Do Profissional de Educação Física na Atenção Básica a Saúde: cenário atua e caminhos a seguir. **Rev. Bras. Ativ. Fís. e Saúde**, 24:e0069, 2019.

LIMA, R. O; ANDRELLA, J. L, SILVA J. F; TRAPÉ, ÁTILA, A. Competências do profissional de Educação Física na Atenção Primária à Saúde. **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde** [Internet]. V. 28, p.1-8. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/15070> . Acesso em: 27/10/2024.

MARTINS, P. C.; COTTA, R. M. M.; BATISTA, R. S.; MENDES, F. F.; FRANCESCHINNI, S. C. CASTRO; PRIORE, S. E.; DIAS, G. Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 679-694, 2009.

MARTINS, M. L. Educação física na promoção da saúde: contribuições para as políticas públicas de saúde na Paraíba / **[organização Iguatemy]**. João Pessoa, PB: 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Sandra/Documents/educacao-fisica-na-promocao-da-saude-.pdf> Acesso em: 17/09/2024.

MENESTRINA, E. Educação e saúde: uma correlação necessária. **Educação**: v.18, p. 31-6, 1990. Disponível em: <file:///C:/Users/Sandra/Documents/marianaappel,+VITAL+03+Educa%C3%A7%C3%A3o+F+29+-+36.pdf>. Acesso em: 12/09/2024

O'LOUGHLIN, J; RENAUD, L; RICHARD, L; GOMEZ, L.S; PARADIS, G. Correlates of the sustainability of community-based heart health promotion interventions. **Prev Med**. Sep-Oct;27(5 Pt 1):702-12. doi: 10.1006/pmed.1998.0348. PMID: 9808802, 1998. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9808802/>. Acesso em: 12/10/2024

Organização Panamericana de Saúde. La Salud en las Américas, vol. 1, **Organização Panamericana de Saúde**, Washington. p. 368, 1998, Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/3008>. Acesso em: 25/10/2024.

Organização Panamericana de Saúde. 1992. Declaração de Santa Fé de Bogotá, p. 41-47. In: **Ministério da Saúde/FIOCRUZ**. Promoção

da Saúde: Cartas de Ottawa, Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá. Ministério da Saúde/IEC, Brasília, 1996.

Organização Panamericana de Saúde. In: A epidemiologia no SUS: análise de situação de saúde: conceitos, interpretação e uso dos indicadores de saúde, 1998. Disponível em: https://repocursos.unasus.ufma.br/vigilancia_20161/curso_2/und1/1.html. Acesso em: 13/09/2024.

Organização Mundial de Saúde. Conferência Mundial sobre Determinantes Sociais da Saúde: todos pela equidade. Rio de Janeiro: Organização Mundial de Saúde, 56 p. 2011. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/56825-confer%C3%A2ncia-mundial-de-determinantes-sociais-da-sa%C3%BAde-ser%C3%A1-no-rio-em-outubro>. Acesso em: 2 jun. 2020

PINTO, R. F.; VIANA, M. O. N. S. (org.). Pesquisa em PSF-programa saúde da família. Belém: **GTR Gráfica e Editora**, 2004.

FERREIRA, J. S; DIETRICH, S. H. C; PEDRO, D. A. Influência da prática de atividade física sobre a qualidade de vida de usuários do SUS. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 792-801, J 2015 Jul- Set, 2015.

SCLIAR, M. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007. Disponível em [file:///C:/Users/Sandra/Documents/WNtwLvWQRFbscbzCywV9wGq%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sandra/Documents/WNtwLvWQRFbscbzCywV9wGq%20(1).pdf), Acesso em: 12/07/2024

SÁ, G. B. A. R.; DORNELLES, G. C.; CRUZ, K. G.; AMORIM; R. C. A.; ANDRADE, S. S. C. A.; OLIVEIRA, T. P.; SILVA, M. M. A.; MALTA, D. C.; SOUZA, M. F. M. O Programa academia da Saúde como estratégia de promoção da saúde e modos de vida saudáveis: cenário nacional de implementação. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.6. p.1849-1859, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/GKJqmfSpNC3kxb9PbyL3Gqf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11/10/2024.

Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. Políticas da Promoção da Equidade em Saúde. Disponível em <https://www.saude.mg.gov.br/politicadepromocaodaequidade> Acesso em: 25/10/2024.

SOUZA, M. C.; ARAÚJO, T. M.; REIS JÚNIOR, WANDERLEY M.; NASCIMENTO, J.; VILELA. B. A.; FRANCO, T. B. Integralidade na atenção à saúde: um olhar da Equipe de Saúde da Família sobre a fisioterapia Integral. **O Mundo da Saúde**, São Paulo; v. 36, n. 3, p.452-460 – 2012. Artigo Original. Disponível em file:///C:/Users/Sandra/Documents/integralidade_antecao_saude_olhar_equipe.pdf. Acesso em 25/10/2024

TEIXEIRA, P. F.; VAZ, F. A. C.; CAMPOS, F. C. C.; ÁLVARES, J.; AGUIAR, R. A.T.; OLIVEIRA, V. A. Autonomia como categoria central no conceito de promoção de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, Sup. 2, p. 2115-2122, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/QhQkpN8KWSmc67jX56j5whz/?lang=pt#:~:text=Autonomia%20como%20categoria%20norteadora%20da,os%20determinantes%20de%20sua%20sa%C3%BAde>. Acesso em: 25/10/2024.

World Health Organization. Carta de Ottawa, p. 11-18. In: **Ministério da Saúde/FIOCRUZ.** Promoção da Saúde: Cartas de Ottawa, Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá. Ministério da Saúde/IEC, Brasília,1986.

World Health Organization. **Glossary of health promotion terms.** Geneva, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/ynNGDxJ7Q7mG4dsrRtyhY5r/?lang=pt#:~:text=O%20empoderamento/liberta%C3%A7%C3%A3o%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%2C%20atrav%C3%A9s%20da%20difus%C3%A3o%20amplia%20das,estrat%C3%A9gia%20da%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20sa%C3%BAde>. Acesso em: 27/10/2024

Capítulo 7

A importância da dança na educação inclusiva: perspectivas para a educação física escolar

Keyla Ferrari Lopes

Introdução

Pensar na educação inclusiva requer priorizar a busca de garantia para que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento em um ambiente acolhedor e sem barreiras. A inclusão na educação física vai além da adaptação de atividades, incorporando valores que respeitem as habilidades individuais e promovam vivências coletivas significativas. Neste contexto, a dança emerge como um recurso pedagógico na educação física escolar, se trabalhada com o objetivo de transcender limitações físicas motoras, sensoriais, cognitivas, emocionais e culturais ao propiciar uma oportunidade singular de expressão através do corpo.

Desde a década de 1980, no Brasil, a adaptação da dança para a inclusão de alunos com deficiência tem sido objeto de estudo e prática entre educadores e profissionais da área. Santos (2018) e Lopes (2018) descrevem como as práticas inclusivas na dança foram moldadas ao longo dos anos, quebrando barreiras e oferecendo novas perspectivas de ensino. Estas adaptações possibilitam que a dança seja acessível a todos os alunos, promovendo a inclusão ao considerar as características e ritmos individuais.

Ao enfatizar valores como respeito, empatia e acolhimento, a dança permite aos educandos, especialmente aqueles com limitações motoras, sensoriais ou cognitivas, que expressem suas singularidades, ampliando o repertório comunicativo e

proporcionando experiências diversificadas, uma vez que essa prática oferece um canal de expressão que valoriza o corpo como um meio poderoso de interação e socialização.

Ao complementar esta perspectiva pensando a dança enquanto expressão do corpo, Pedrosa e Tavares (2009) dizem que, a expressão corporal permite que os alunos explorem suas limitações e potencialidades, promovendo uma autorreflexão que contribui para um conhecimento mais profundo de si e do outro.

A prática da dança ao longo da vida é fundamental para construir uma relação de apreciação ou desinteresse pela atividade, especialmente no contexto escolar, na qual as vivências focam na expressão corporal e não apenas as técnicas. Esse ambiente permite a crianças e jovens explorar seus próprios limites e capacidades (Kleinubing, Saraiva e Franchischi, 2013).

Uma abordagem inclusiva, portanto, requer que os educadores adaptem a dança, utilizando estilos e ritmos variados que respeitem as limitações e potencialidades dos estudantes. Em atividades de dança em grupo, os educandos aprendem a colaborar e a desenvolver empatia, facilitando a construção de laços de confiança, interação e respeito. Ademais, a dança contribui para a formação da identidade dos estudantes, fortalecendo a autoestima, a criatividade e o sentimento de pertencimento. Atividades que incentivam a expressão pessoal por meio do movimento estimulam o autoconhecimento e permitem que os alunos explorem e valorizem suas habilidades, ao mesmo tempo em que reconhecem as potencialidades dos colegas também parceiros na dança.

A Dança na Educação Física: Desafios, Perspectivas e Métodos

Embora a dança inclusiva traga inúmeros benefícios, há desafios que precisam ser enfrentados, como a formação de professores para atuar com educandos com deficiência e a carência de espaços acessíveis para esta prática. Os profissionais da educação física necessitam possuir um conhecimento abrangente sobre as

necessidades de cada educando, além de saber adaptar as atividades para torná-las acessíveis possíveis de serem realizadas por todos.

A inclusão da dança na Educação Física exige, portanto, que o professor proponha um ambiente de diversidade de movimentos, sem discriminação, e busque evitar o foco exclusivo na estética, especialmente em contextos públicos de apresentação, o que pode gerar desconforto e exclusão. Isso envolve criar um espaço seguro e inclusivo, onde a expressão individual possa ser valorizada.

Nesta perspectiva Bartochak e Mellak (2023), dizem que o professor de Educação Física escolar terá como objetivo propor aos alunos a diversidade de movimentos, sem que o aluno tenha medo de ser discriminado e avaliado negativamente pelo desempenho dos movimentos apresentados, na exposição pública.

Neste sentido entende-se que o profissional da educação física que atua com a dança deve valorizar o processo e não apenas o produto final focado nas apresentações.

Apresentações e espetáculos direcionados ao público muitas vezes têm como o objetivo central do ensino da dança com ênfase na estética e profissionalização o que não deve ser o foco da dança dentro do contexto da educação física escolar.

Outro aspecto importante é a conscientização de toda a comunidade escolar e das famílias quanto ao papel inclusivo da dança. A implementação da dança no currículo escolar e seu reconhecimento como um conteúdo relevante para a educação física dependem de uma visão colaborativa, livre de preconceitos, estereótipos e integradora, há de se considerar que ainda possam existir dificuldades na implementação da dança em determinadas escolas e comunidades, uma vez que existem religiões que não permitem a dança entre seus fiéis e também crenças sociais que permeiam a dança como uma atividade tipicamente feminina.

Ainda que existam limites tênues que possam impedir a realização desta atividade para determinados educandos e instituições de ensino, o reconhecimento da dança como uma prática pedagógica essencial é fundamental, e as escolas devem investir na

formação dos professores e na criação de ambientes acessíveis a esta prática. Dessa forma, a dança não só enriquece o currículo escolar, mas também se torna um agente transformador na construção de uma sociedade mais sensível à diversidade humana e inclusiva.

Há ainda de se considerar a variedade de estilos, técnicas e ritmos para a dança, que vão desde o tradicional balé clássico e a dança contemporânea, até danças folclóricas, circulares, *street dance*, dança de salão e as práticas mais voltadas para a dança criativa e educativa.

Temos como referência o movimento pós-moderno das décadas de 1950 e 1960, que trouxe uma dança mais contemporânea, que reflete e se adapta às mudanças sociais ao longo dos tempos.

A dança hoje, rompe com padrões rígidos de corpo, promovendo práticas inclusivas que valorizam a diversidade. Esse ideal de respeito à diferença e inclusão pode ser aplicado na educação escolar, no qual a dança se configura como um recurso de aprendizagem, seja na forma de dança folclórica, urbana ou contemporânea.

Para superar o tradicionalismo e o ensino técnico padronizado, é necessário reavaliar e se possível excluir metodologias que priorizam o produto final em detrimento do processo criativo e da participação de todos. Uma vez que no cenário escolar muitas práticas ainda reforçam exclusões, quando somente os que executam certos movimentos participam de apresentações. É urgente mudar essas práticas enraizadas em escolas e academias de dança tradicional para promover a inclusão.

De acordo com a experiência prática da autora deste estudo, junto às pesquisas realizadas na área da dança inclusiva, duas metodologias destacam -se pela sua característica inclusiva, flexibilidade e facilidade de apropriação metodológica por parte dos profissionais da educação física, uma vez que estes não necessitam ter formação e atuação profissional específica em dança clássica ou acadêmica para poder facilitar esta atividade no contexto escolar. Neste sentido destacam-se as práticas metodológicas com a dança

criativa e o contato e improvisação numa perspectiva da dança como prática educativa.

Vale abordar brevemente o conceito e as raízes da dança educativa como base para reflexões sobre a prática desta atividade no contexto escolar inclusivo.

A dança educativa foi influenciada por Rudolf Laban, que defendia a expressão por meio do movimento, valorizando a individualidade e o potencial expressivo de cada pessoa. A sistematização do trabalho educacional de Rudolf Laban foi descrita pela primeira vez em livro em 1926, difundida por toda a Europa. Sua abordagem focava no uso do espaço, do tempo e da energia/ fluência, conceitos fundamentais que estruturam a educação em dança.

Para Laban, educar-se em dança envolve, essencialmente, compreender e incorporar, com o corpo, suas estruturas fundamentais, ou seja, sua própria linguagem (Marques, 1999).

Atualmente dando continuidade aos princípios de base de Laban a dança educativa é uma abordagem pedagógica que utiliza o movimento e a expressão corporal como ferramenta para o desenvolvimento integral dos educandos, com foco não apenas na técnica, mas principalmente nas expressões individuais e coletivas, criatividade, cognição, e habilidades sociais. Essa abordagem tem influências por educadores e coreógrafos da atualidade que acreditavam na possibilidade de a dança ir além de uma prática artística, tornando-se um meio de desenvolver valores humanos, senso crítico, e competências essenciais para a vida.

Dança criativa

O termo dança criativo é entendido como uma prática de dança que tem o foco voltado para instigar a capacidade de criação. Baseia-se na organização espacial do movimento e na sua qualidade, ritmo e dinâmica (Campeiz; Volp, 2004). Privilegiam-se temas básicos de movimento e suas variações, em contraponto às séries de exercícios codificados e sequências de passos repetitivos. Nesta abordagem, o

indivíduo é a primeira fonte e, por isso, no ensino busca-se o indivíduo criador ao invés do intérprete.

Nas aulas de dança criativa são privilegiados os temas básicos de movimento e suas variações, ao invés de uma série de exercícios estandardizados (Miranda, 2008). A dança criativa estimula a criatividade e a auto expressão ao proporcionar uma atmosfera amigável, informativa e aberta, criando um ambiente de aprendizagem positivo. Além disso, ela pode melhorar o desenvolvimento social através do jogo imaginativo e das atividades cooperativas (Gilbert, 1992 apud Campeiz; Volp, 2004).

É também considerada como ensino diferenciado que resume em aprendizado criativo dos elementos da dança, resultando no prazer de dançar e de expressar-se por meio do corpo. O objetivo da dança criativa é a comunicação através do movimento, uma vez que é uma abordagem que valoriza a expressão livre do movimento, permitindo que os alunos explorem suas próprias capacidades corporais, ritmos e emoções. Ao contrário de coreografias rígidas, a dança criativa oferece um ambiente de liberdade e experimentação, onde os estudantes podem criar movimentos de acordo com suas experiências e sentimentos, sem a necessidade de seguir padrões pré-estabelecidos.

Contato e Improvisação

A metodologia Contato e Improvisação é uma prática de dança criada e desenvolvida nos anos 1970, nos Estados Unidos, pelo bailarino Steve Paxton e um grupo de artistas, intrigados com as formas massantes e formatos corporais pré-estabelecidos das escolas e companhias de dança, e ainda, vivendo sob um forte contexto histórico de contracultura no marco da dança pós-moderna. Esta técnica foi logo amplamente disseminada fora do âmbito artístico por vários países como uma nova “dança social”, por apresentar-se como igualitária e democrática. A ideologia do Contato e Improvisação define o dançarino menos por aparência e mais em

termos de ação e sensação do corpo. A técnica não é muito estilizada, nem rígida em sua fórmula, não se almeja o quão rápido, alto, forte ou flexível o indivíduo pode ser, mas sim a qualidade da parceria que ele pode desenvolver com o outro participante (Krischke, 2012).

Nesta prática corporal de improvisação com foco na relação entre os participantes, os professores tornam-se mediadores em um processo que se inspira no encontro entre as pessoas para além das palavras, em que a lógica e o significado não estão predefinidos em termos de movimentos (Krischke, 2012).

A metodologia se fundamenta em uma forma de dança espontânea, sensorial e física em que duas ou mais pessoas brincam com o movimento, sendo o apoio como base para um diálogo expressivo corporal composto de toque, peso e pressão. É a aceitação do outro e de si na construção de uma dança única no presente. Os movimentos que surgem da técnica lidam com a inércia, o momento, o desequilíbrio e o inesperado. Podendo ir de um alto nível aeróbico a uma quietude física, baseia-se na expansão das percepções para o desenvolvimento de um diálogo físico, profundo e espontâneo.

Para facilitar a proposta para esta atividade nas aulas de educação física, pode-se realizar algumas adaptações na Metodologia de Contato e Improvisação, considerando a não rigidez da proposta original para adequá-la especificamente ao contexto escolar.

Inicialmente, em relação especificamente à técnica da metodologia de Contato e Improvisação, é possível inserir músicas instrumentais diversas no sentido de incentivar e motivar o movimento dançante entre as duplas ou pares, embora a técnica original inicialmente tenha sido criada e praticada sem a necessidade do recurso musical. Consideramos que no contexto da dança voltada para inclusão escolar o uso da música facilitaria a interação e o movimento espontâneo entre pares, pois o silêncio poderia deixá-los inibidos e menos motivados. Neste sentido, pode-se utilizar a técnica sem o recurso da música apenas em alguns momentos específicos da atividade após um período de prática e interação.

Para a execução das práticas, de princípio, as atividades poderão ser simplificadas, podendo ser estabelecido o contato físico apenas por um toque no final de cada movimento realizado por um dos componentes da dupla ou trio, sem a necessidade do deslizar corpo a corpo dos parceiros durante toda a dança. Com isso, buscamos facilitar o contato entre os educandos, o entendimento das crianças com deficiência intelectual e a ação motora das crianças com deficiência física motora ou sensorial ao dividir as tarefas em partes com ações mais simples de serem realizadas e, ao mesmo tempo, possibilitamos um entendimento e uma construção do toque pelas crianças de forma dessexualizada.

Partimos do pressuposto que para além de descrever propostas metodológicas possíveis de serem realizadas no contexto da educação física escolar inclusiva, necessitamos relatar experiências vividas em turmas inclusivas, uma vez que estas metodologias também permitem adaptações e modificações que poderão ser realizadas de acordo com a vivência e criatividade de cada profissional da educação física ao facilitar suas aulas de dança para turmas de diferentes séries do ensino básico.

Relatos de Experiência

"Participação de educando com transtorno do espectro autista suporte 3 (TEA) em atividades de dança criativa"

Durante uma aula de dança inclusiva em uma turma do Ensino Fundamental, a profissional da educação observou um padrão de comportamento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com suporte de nível 3. Esse aluno apresentava uma forte preferência por permanecer no mesmo canto da sala durante todas as atividades. A professora, compreendendo essa necessidade, adequava a dinâmica de modo a preservar o espaço do aluno, permitindo que ele participasse das atividades sem alterações bruscas em sua rotina. Para incentivar sua interação, ela

frequentemente posicionava outro aluno próximo a ele, criando um ponto de referência e estimulando a participação sem forçar uma mudança de local que ele não aceitava bem.

Em uma dessas aulas de dança criativa, a professora propôs uma atividade imaginativa: pediu que os alunos se movimentassem como “tartarugas” que, ao se depararem com um “cachorro”, deveriam esconder a cabeça e encolher o corpo para simular uma reação de proteção. Os alunos rapidamente começaram a realizar os movimentos, contraindo-se e se protegendo, assumindo a postura de tartarugas.

No entanto, o aluno com TEA, embora atento, não participou imediatamente como os demais. Ele permaneceu observando em seu canto, sem realizar os movimentos de “tartaruga”. Após alguns segundos de silêncio na sala, um som inesperado chamou a atenção de todos: o aluno soltou um “AU” (latido), assumindo o papel de “cachorro” na brincadeira. Esse latido demonstrou não apenas que ele estava integrado e atento ao tema da atividade, mas que encontrou sua própria maneira de participar e se expressar dentro da dinâmica.

Essa experiência enfatiza como a liberdade para explorar sua própria forma de expressão, permitiu ao aluno com TEA participar da atividade considerando e respeitando seus desejos e segurança emocional.

"Movimentos Flutuantes com Bolhas de Sabão, participação de educando com paralisia cerebral"

Na aula de Educação Física inclusiva, foi realizada uma atividade ao ar livre com bolhas de sabão para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A proposta era que cada criança explorasse a leveza e o movimento das bolhas, inspirando-se nelas para seus próprios movimentos e assim dançassem com as bolhas de sabão acompanhando seus deslocamentos pelo espaço começando com olhos, mãos braços e por fim mobilizando todo o corpo

Foi observado que as bolhas de sabão geraram uma forte curiosidade e encantamento entre os educandos, que tentavam acompanhar as bolhas com os olhos e o corpo, reproduzindo o movimento no ar de forma espontânea.

Cada educando teve a oportunidade de assoprar suas próprias bolhas e, enquanto o faziam, todos os demais focavam em dançar com as bolhas. Um aluno com dificuldades motoras, cadeirante por conta de diagnóstico da paralisia cerebral, explorou a atividade a partir de gestos mais próximos ao corpo, acompanhado por colegas que se revezavam ao soprar as bolhas mais lentamente direcionadas a ele.

Ao final da atividade, foi possível observar que a dinâmica ajudou a aumentar a confiança dos alunos em realizar movimentos criativos e mais leves. As parcerias com o educando cadeirante, necessitou de movimentos um pouco mais lento demonstrando integração e trabalho em duplas, neste sentido foi possível a participação de todos os educandos da turma.

"Dança dos Tecidos Coloridos participação de educanda com baixa visão"

Em uma das aulas de educação física com a atividade de dança inclusiva para educandos do segundo ano do Ensino Fundamental, foram utilizados tecidos coloridos e leves para estimular movimentos criativos e expressivos ao som de uma música suave. Cada aluno recebeu um tecido, e a proposta inicial consistia em que eles imaginassem que o tecido estava "dançando" com eles.

A atividade teve início de maneira exploratória, com cada criança balançando, girando e movimentando o tecido de forma única. Uma aluna com baixa visão, por exemplo, tocava o tecido e balançava-o próximo ao rosto para senti-lo melhor, enquanto uma colega a guiava, ajudando-a a perceber os movimentos dos demais.

Um momento significativo ocorreu quando os alunos formaram pares. A aluna com baixa visão envolveu-se profundamente na atividade ao sentir o movimento do tecido de sua

colega. Ela iniciou com gestos leves e, ao seguir os movimentos da música, demonstrou uma expressividade e soltura raramente vistas em suas interações do cotidiano escolar.

Ao final da atividade, cada dupla ou trio criou uma pequena “dança dos tecidos”, e foi possível observar como o grupo respeitava os movimentos de cada integrante. O tecido colorido tornou-se um elo de criatividade e comunicação não-verbal entre eles, e a atividade deu origem a uma apresentação elaborada para o dia das mães.

"Explorando o Espaço com Mesas e Cadeiras em turma inclusiva"

Em uma aula de Educação Física inclusiva focada em improvisação e contato, mesas e cadeiras foram incorporadas como parte do ambiente a ser explorado. A turma, composta por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental 2, incluía estudantes com diferentes níveis de mobilidade.

A proposta era simples: cada aluno deveria explorar as mesas e cadeiras de maneiras variadas, sentindo a forma, textura e tamanho, movendo-se ao redor, sobre, abaixo ou ao lado desses objetos. Um educando cadeirante, experimentou inclinar-se e tocar nas mesas e cadeiras, com a ajuda de um colega que segurava sua mão, permitindo que ele sentisse as texturas e posições dos móveis.

Outro educando, diagnosticado com déficit de atenção, inicialmente envolveu-se na atividade explorando a cadeira e as mesas com movimentos rápidos e repetitivos. No entanto, com o avanço da atividade e observação, ele passou a perceber o ritmo dos colegas e a acompanhar o grupo. Participou ativamente na formação de uma pequena “cena” improvisada em que as cadeiras e mesas se tornaram objetos de interação na coreografia em equipe.

Uma educanda diagnosticada com cegueira total, guiada por um colega, subiu na cadeira com apoio, experimentando a percepção de sua própria altura e descobrindo novas possibilidades de movimento ao redor dos objetos através do tato e do apoio dos seus pares e trios que foram formados no decorrer da dinâmica.

Ao final, após três aulas com a mesma atividade foi criada uma “história coletiva com o corpo” usando os móveis como parte do cenário, e cada educando pôde expressar suas ideias, resultando em uma pequena apresentação improvisada. Essa experiência evidenciou o potencial da criatividade, adaptação, e interação e da improvisação entre os educandos

Considerações Finais

A dança na educação física escolar revela-se como um recurso poderoso de inclusão, permitindo que educandos com diferentes habilidades participem de atividades que incentivam a expressão individual e coletiva. Além de promover a criatividade e o respeito às diferenças, a dança contribui para o desenvolvimento integral dos educandos, reforçando a construção de uma escola inclusiva e acolhedora.

O reconhecimento da dança como uma prática pedagógica essencial é fundamental, e sugerimos investimento por parte das instituições educacionais e na capacitação dos profissionais da educação física e na criação de ambientes acessíveis. Dessa forma, a dança não só enriquece o currículo escolar, mas também se torna uma atividade capaz de promover interação, comunicação, bem estar e empatia entre seus educandos contribuindo para o processo de construção de uma educação inclusiva.

Por fim, compreender a dança como um conteúdo essencial na educação física escolar implica promover uma educação interdisciplinar. A inclusão da dança em contextos escolares pode agregar novas oportunidades e vivências nas aulas de educação física proporcionando novos caminhos na relação dos sujeitos educandos com seus corpos e expressões.

Referências

BARTOCHAK, Â Vi; MELATTI, S. P.C. Dança na educação física escolar: apropriações de práticas inclusivas no ensino da dança contemporânea. **Repittec**, Joinville, v. 1, n. 1, p. 19-27, jan./abr. 2023.

CAMPEIZ; E. C. F. S.; VOLP, C. M. Dança criativa: a qualidade da experiência subjetiva. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 167-172, 2004 Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n3/10ECS.pdf>. Acesso em 19 Set.. 2024.

KLEINUBING, N D; SARAIVA, M C; FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/vdX5TG9F3cCkz4vLzxSF5VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:26. Out. 2024.

KRISCHKE, A. M. A. **Contato improvisação: a experiência do conhecer e a presença do outro na dança**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LOPES, K. F. Dança, arte, educação e terapia: uma possibilidade para pessoas com deficiência. **Revista Fenacerci** 2018, Lisboa, p. 13-15, anual, 2018.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo, Cortez, 1999.

MIRANDA, R. Para incluir todos os corpos. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (Org). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2008

PEDROSA, M. R.; TAVARES, H. M. Expressão corporal e educação: Elos de conhecimento. **Revista da Católica**. Uberlândia, 2009, v. 1, n. 2, p. 198-206. Disponível em: < <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/16-PEDAGOGIA-05.pdf>

SANTOS, R. F. **Dança e sua influência no processo de desenvolvimento da resiliência e superação em pessoas com e sem deficiência.** Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

Capítulo 8

Ginástica inclusiva e possibilidades pedagógicas na educação física escolar: compreendendo as deficiências ocultas

Marcos Gabriel Schuindt Acacio
Débora Gambary Freire
Ana Júlia Zambrini de Miranda
Rubens Venditti Júnior

Apresentação

Este trabalho consiste na exploração da temática envolvendo a modalidade de Ginástica para Todos (GPT), como conteúdo da cultura corporal e como possibilidade pedagógica de inclusão nas aulas de Educação Física (EF), discorrendo relatos de experiência e boas práticas de intervenção, com alunos da segunda série do ensino médio de uma escola particular da cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo. As aulas tiveram enfoque na promoção de vivências significativas, lúdicas e inclusivas de práticas corporais sistematizadas para alunos com e sem deficiências, concluintes do ensino médio, por meio das diferentes interpretações da Ginástica (natural, construída, artística, rítmica, aeróbica). Integrando-as junto à GPT e a outras formas expressão corporal (dança, folclore, jogos, teatro, mímica) de forma livre e criativa, superando limitações pessoais, preconceitos e estimulando o protagonismo juvenil.

De acordo com Silva (2012), nos primórdios da introdução ao contexto escolar, a EF era tida como um momento para a prática da ginástica, com a finalidade de deixar o corpo saudável. Após muitas reformas, atualmente ela é uma disciplina complexa que deve, ao

mesmo tempo, trabalhar as suas próprias especificidades e se interrelacionar com os outros componentes curriculares.

Nesse sentido, a GPT é uma manifestação que vem sendo considerada apropriada para a escola, que tem como base seus fundamentos, utilizando materiais convencionais ou alternativos e enfatizando a cooperação e o caráter demonstrativo. Além é claro, de abranger um extenso quantitativo de possibilidades que pode despertar no aluno a vontade de exercitar o corpo e interagir com seus movimentos (Schuindt; Venditti Júnior, 2019).

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e com a posterior Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003 (Brasil, 2003), a EF passa a ser integrada como proposta pedagógica das escolas, ou seja, componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Do ponto de vista histórico, um dos grandes e unificados documentos de políticas públicas envolvendo os nortes de orientação no ensino da Educação Básica, foram os conhecidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), que tratam a EF escolar, como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal. Tendo como objetivo formar o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, para usufruir de suas inúmeras manifestações em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

A partir de discussões, debates e orientação de especialistas da Educação, iniciou-se um novo processo de reformas das quais resultaram em uma nova mudança. Em 1998, os PCN se transformam em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), deixando assim de serem parâmetros de referência para adotarem o status de um conjunto de normas, ou seja, diretrizes. Sua criação marca o início do processo de colaboração entre Estado e Municípios, em torno de esforços conjuntos e articulados de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos educacionais (Brasil, 1998).

Impolcetto e Moreira Jr. (2023) contribuem com a narrativa dos desdobramentos envolvendo o desenvolvimento dos processos históricos das reformas, dos quais os PCN e posteriormente, as DCN, serviram como base para a criação em 2017 da então Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), quando o Ministério da Educação (MEC) entrega a versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A BNCC (Brasil, 2018) é um conjunto de orientações criada para nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Conforme o documento, a EF na BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para ampliar a consciência dos movimentos corporais, dos recursos para o cuidado de si e dos outros, e, também, para desenvolver a autonomia e a participação mais confiante e autoral na sociedade.

De acordo com Darido (2005), o papel da EF ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, mas inclui também outros valores, tais como valores atitudinais (quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais); e, por último, objetiva assegurar o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento.

No que tange os conhecimentos pertinentes à EF, a BNCC (Brasil, 2018) privilegia oito dimensões: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário. Todas essas, possíveis de serem contempladas por nossas intervenções devido aos princípios da GPT, enquanto prática inclusiva e criativa (Schuindt; Venditti Júnior, 2019) dentro de um contexto pedagógico sistematizado. Daí nossa proposta em explorá-la nas intervenções com o ensino médio.

Assim como bem afirma Rosadas (1989), compartilhamos do pensamento de que a EF escolar deve ensinar os alunos a fazer mudanças dentro de si. E, para conseguir isso, deve-se respeitar as individualidades nos jovens em formação, respeitar suas diferenças e

limitações, trabalhar suas potencialidades, não subestimá-los, vibrar com suas conquistas, motivá-los a dar novos passos e oferecer oportunidade para que eles possam desfrutar da alegria proporcionada pela prática livre, criativa e esportiva das práticas corporais.

Porém, conforme contribuição em uma das produções científicas anteriores (Schuindt, 2016), destacamos que na realidade, essa dimensão nem sempre é efetivamente promovida. A hipótese da pesquisa é que os professores e profissionais de EF ainda não estão conseguindo desenvolver conteúdos pertinentes às manifestações gímnicas com seus alunos (Schuindt, 2016). Principalmente na perspectiva da inclusão, pela falta de preparo profissional (fragilidades da graduação), infraestrutura das escolas, falta de materiais adaptados, por fatores internos (motivação e confiança) e desconhecimento da existência das chamadas “deficiências ocultas”, ou seja, condições que não são imediatamente visíveis e que por vezes, passam despercebidas resultando em mal-entendidos e episódios negativos em diversos aspectos da vida, principalmente no desempenho escolar.

Afinal, o que são deficiências ocultas?

Quando pensamos em deficiências e inclusão, é normal que venham à mente imagens de pessoas sentadas em cadeiras de rodas, rampas, barras de apoio, bengalas, cão tutores, livros em Braille, língua de sinais e demais pseudo-pensamentos que carregam estereótipos associados às deficiências, as quais são visíveis de imediato.

Em contrapartida, existem milhares de pessoas com deficiências, transtornos e/ou limitações que não se revelam visualmente, sendo identificados apenas pelo documento físico do laudo médico. A Associação de Deficiências Invisíveis (ADI) afirma que as deficiências ocultas são uma condição física, mental ou neurológica que não é visível do lado de fora, mas pode limitar ou desafiar os movimentos, sentidos ou atividades de uma pessoa (IDA, 2023).

Ainda que a terminologia das palavras não seja amplamente difundida no Brasil, essas condições ocultas não são novas. Pessoas que possuem esquizofrenia, TDAH, transtorno afetivo bipolar, transtorno do espectro autista (TEA), depressão e muitas outras condições atípicas, enfrentam desafios diários que não são facilmente perceptíveis.

Ainda no trato da presente temática, para fins de abrangente conhecimento a Associação de Deficiências Invisíveis (2023) identifica algumas condições que se enquadram no quadro das deficiências ocultas, sendo elas

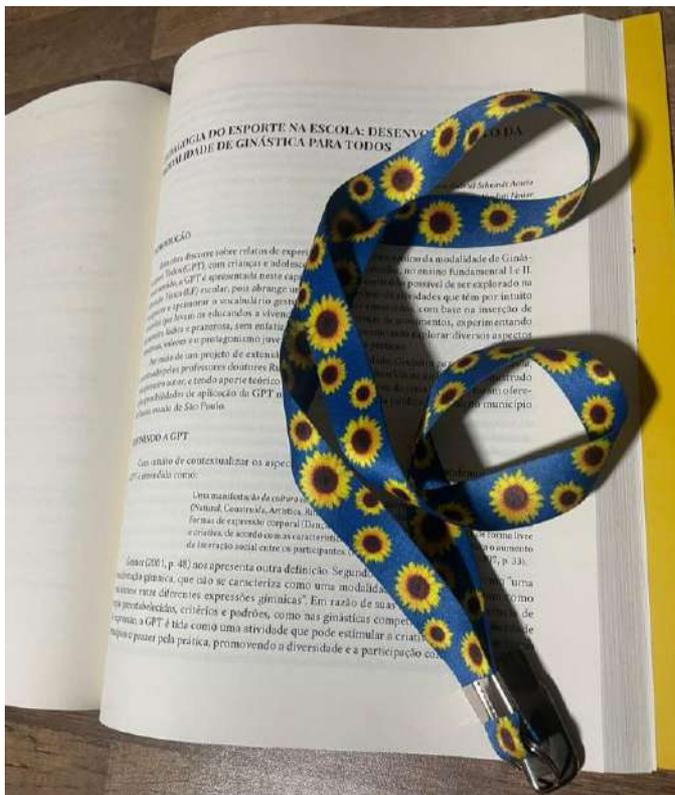
TDAH, anosmia (perda do olfato), asma, autismo, transtorno bipolar, lesões cerebrais, câncer, doença de Charcot-Marie-Tooth, malformação de Chiari, doença celíaca, doença de Crohn, depressão, deficiência auditiva, transtorno do desenvolvimento da linguagem, diabetes, síndrome de Ehlers-Danlos, epilepsia, fibromialgia, hipertensão intracraniana, cistite intersticial, lúpus, doença de Lyme, síndrome metabólica, misofonia e transtorno de processamento sensorial, esclerose múltipla, sensibilidade química múltipla, narcolepsia, transtornos de personalidade, imunodeficiência primária, distrofia simpática reflexa, artrite reumatoide, síndrome de Schnitzler, esquizofrenia, esclerodermia, síndrome de Sjogren, neuropatia sensorial de pequenas fibras, distúrbios da coluna vertebral, neuralgia trigeminal, colite ulcerativa, entre outras.

Visando incentivar a inclusão, aceitação e empatia com as pessoas “que não parecem ter cara de quem tem deficiência”, uma empresa privada com sede no Reino Unido chamada *Hidden Disabilities Sunflower (HD Sunflower)*, desenvolveu a iniciativa da criação de um cordão com girassóis, que permite identificar as pessoas com deficiências invisíveis ou ocultas.

A Lei nº 14.624, sancionada em 17 de julho de 2023, altera o estatuto da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) no qual o uso do símbolo é opcional, e sua ausência não prejudica o exercício de direitos já garantidos (Brasil, 2023). O cordão de girassol, como símbolo internacional, representa e

identifica as necessidades das pessoas com deficiências ocultas, mas não dispensa a apresentação do documento comprobatório da deficiência (figura 1).

Figura 01 – Cordão de girassol, como identificador universal proposto para as deficiências ocultas.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Inclusão e respeito às diferenças

No cotidiano escolar, muitas dessas deficiências ocultas se fazem presentes: jovens que apresentam transtornos intelectuais e deficiências cognitivas ou de aprendizagem (como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade- TDAH e TEA, por exemplo) são particularmente mais vulneráveis à violência e conseqüentemente,

tendem a não querer participar de aulas expositivas e de socialização como às de EF, onde a interação é uma constante. Como atuar nessa situação? O profissional de EF, seja ele(a) professor(a) ou treinador(a), está realmente preparado para esta inclusão?

Nesse sentido, Strapasson (2006) sugere o dever e comprometimento em se chamar a atenção de alunos que desrespeitam as pessoas com deficiência com apelidos pejorativos e com falta de paciência devido às limitações do colega, não sendo omissos e conseqüentemente reforçando preconceitos e estereótipos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), reforçam essa ideia, enfatizando que a maioria das pessoas com deficiência têm traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas em relação à coordenação que as destacam das demais, e a atitude dos alunos diante dessas diferenças dependerá em grande parte, da postura e posicionamento que cada professor adotar. Costumamos dizer em nossas atuações aqui no Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE- UNESP Bauru) que estes momentos são importantes para se promover o empoderamento e mudar o paradigma do capacitismo e preconceitos inerentes às condições e tipos de deficiência existentes.

Para esse possível desrespeito, dá-se o nome de *bullying* do qual é compreendido como conflitos entre pares, que também atinge alunos com deficiências. Uma ação é considerada *bullying*, quando alguém mal-intencionado(a) afeta, fere, ou desconforta outra pessoa. Essas ações podem ser realizadas por meio do contato físico, verbal, por mímicas ou gestos obscenos, ou ainda, excluindo de forma intencional a vítima de um grupo (Tessaro, Trevisol e Pieczkowski, 2022).

Alguns problemas vinculados às situações de *bullying* envolvendo alunos com deficiência já foram descritos na literatura; dentre eles, o estudo de Oksendal *et al.* (2019), que teve como objetivo, identificar se alunos com dificuldades de desenvolvimento e comportamento têm maior risco de se sentirem vítimas quando comparados aos alunos sem deficiências. O resultado da pesquisa confirmou a hipótese e demonstrou que crianças autistas e crianças

com cinco ou mais dificuldades de desenvolvimento e comportamento, possuem maior risco de serem vítimas de *bullying*, se comparadas a crianças sem deficiências.

Os autores(as) deste capítulo, são membros do LAMAPPE, sendo o primeiro autor, segunda terceira autoras membros pesquisadores, já o quarto é coordenador responsável pelo laboratório situado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP- Campus de Bauru, no Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências (DEF-FC).

A escolha da referida modalidade como intervenção pedagógica, se deu ao fato de grande êxito na realização de um projeto de extensão pertencente ao nosso laboratório, intitulado “Ginástica para Todos na escola¹⁰”, oferecido pelo Departamento de Educação Física (DEF) da UNESP, Campus Bauru e que consolidou suas intervenções no período de 2014 a 2020, em uma Escola Estadual abrangendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Schuindt; Venditti Júnior, 2019).

No decorrer dos seis anos de projeto, reunimos cerca de 60 alunos, contendo meninos e meninas com ou sem deficiências e de idades diversas, ofertando as modalidades Ginástica para Todos (GPT) e atividades rítmicas, sem finalidade competitiva, que facilitou a participação e a integração dos alunos, desenvolvendo o sentimento de pertencimento e fortalecimento das relações interpessoais entre os elementos constituintes do projeto.

¹⁰ “Ginástica para Todos na escola” foi um projeto financiado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), chegando em sua sexta versão, uma vez que teve início no ano de 2014, sendo renovado até 2020, fazendo parte dos projetos de extensão universitária dentro do Departamento de Educação Física (DEF) da Faculdade de Ciências(FC) da Unesp Bauru, resultando em duas pesquisas de iniciação científica CNPq, quatro capítulo de livros, inúmeras reportagens de televisão, publicação em Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e apresentações em simpósios e congressos científicos.

Ginástica para todos (GPT): caracterizando a Ginástica inclusiva

Conhecida antigamente como Ginástica Geral (GG), a Ginástica para Todos (GPT) teve sua nomenclatura alterada em 2007 pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), órgão responsável pela organização das Ginásticas no mundo. A mudança de nome teve como objetivo facilitar a compreensão e divulgação desta prática, pelo fato de o novo nome já retratar o seu objetivo "Ginástica Para Todos", de modo que todos possam praticá-la, independente de idade, gênero, classe social entre outros.

A Ginástica para Todos engloba várias manifestações da Ginástica e cultura corporal (Soares *et al.*, 1992), sem perder de seu caráter lúdico, prazeroso e criativo. Ayoub (1998) afirma que a modalidade pode ser compreendida como uma prática corporal que promove uma síntese entre elementos do núcleo primordial da Ginástica e suas diversas manifestações contemporâneas.

Figura 02 – As possibilidades da Ginástica para Todos.



Fonte: adaptado de Perez-Gallardo (1998).

Granner (2001) define a Ginástica para Todos, como manifestação gímnica que não se caracteriza como uma simples modalidade da Ginástica, mas sim, como uma grande combinação

entre diferentes expressões gímnicas. A justificativa para trabalhar o referido conteúdo, surgiu durante a rotina escolar.

Após a finalização do projeto de extensão universitária mencionado, o primeiro autor formado nas duas modalidades do curso de EF e os outros colaboradores ainda pesquisando a temática da GPT e atendimento à população PCD, houve a aplicação e replicação do projeto de extensão e sua metodologia aplicada em um colégio da região de Bauru, interior do estado de São Paulo. O aluno primeiro autor foi encorajado a pensar em algo a ser elaborado para o planejamento pedagógico do ano de 2022 naquele local, pensando em utilizar a metodologia e os conteúdos aplicados no projeto GPT na escola, para a realidade escolar e na própria curricularização da EF escolar, uma vez que assumiu aulas e turmas na escola mencionada.

Pois bem, a proposta foi implementada e aplicada durante um bimestre na escola parceira e os relatos a seguir se dão a partir das observações e discussões entre os autores sobre o que foi importante e sobre a repercussão do projeto e dos conteúdos da GPT na escola e principalmente dentro das aulas e atividades de EF do segundo bimestre de 2022.

Durante o planejamento participativo realizado junto aos alunos para definição dos conteúdos a serem explorados no bimestre, no ano de 2022, a partir de relatos em diários de campo, observações e diálogos com os alunos, identificamos que os escolares não conheciam diversas manifestações culturais envolvendo a cultura corporal, principalmente a modalidade de Ginástica para Todos (GPT).

Na referida turma de segunda série do ensino médio, estavam matriculadas duas jovens com deficiências ocultas, sendo uma aluna com TDAH e depressão, respectivamente. Ambas possuíam notável introspecção, timidez e poucas habilidades nas atividades motoras (talvez por falta de prática e vivências corporais em anos anteriores).

Abrangendo as outras deficiências vistas pela sociedade como tradicionais, Strapasson (2006) diz que é necessário fazer com que os

alunos sem deficiências vivenciem as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências motoras, auditivas e visuais, experienciando vivências em suas muletas, cadeiras de rodas, práticas com mobilidade reduzidas, acuidade visual, dentre outras, com a narrativa de que quando se conhece as dificuldades, o valor e o respeito podem ser mais eficazes.

Devido ao fato de não possuir regras preestabelecidas, critérios e padrões como nas ginásticas competitivas (Lopes, 2019), além da liberdade de expressão por meio das tantas formas de ginástica, a Ginástica para Todos é compreendida como uma prática com a oportunidade de desenvolver e estimular a criticidade dos alunos, sendo voltada ao prazer, pela prática de forma livre e criativa. Pois, em virtude das características que possui, pode ser ensinada e praticada por todos os participantes, sem exclusões ou seleção, não havendo, também, restrições de idade, características corporais, habilidades físicas e materiais específicos.

Comum, também, é o fato de que os grupos de trabalhos de Ginástica para Todos reúnam suas experiências vividas em forma de composições coreográficas, para apresentação a públicos em grande, média e pequena escala (Sasaki, 2019).

Ao longo das aulas, os alunos experimentaram inúmeras formas de expressão, tendo seu produto final a confecção e apresentação coletiva de coreografias em caráter de exposição, uma vez que não existe a competição entre os grupos (Chiquetto, 2004; Lopes, 2019).

Com base nos aspectos relatados, sua prática pode contribuir pedagogicamente na formação dos alunos, considerando seus contextos, experiências e realidade social. As possibilidades de trabalho com a Ginástica para Todos permitem a estimulação da criatividade, trazendo a Ginástica para a realidade e contexto sociocultural dos participantes, o que permite um trabalho coletivo que estimula a cooperação, solidariedade e distribuição de funções, contribuindo para a formação humana global (Perez Gallardo, 1998).

Figura 3, 4 e 5 – Construção de repertório cultural para elaboração de coreografias de Ginástica para Todos. À esquerda: Dança. Ao centro: Lutas. À direita: Esporte de rede.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

A prática de GPT promove, também, experimentações motoras que possibilitam o enriquecimento motor, desenvolvimento de habilidades e gestos motores que podem ser redefinidos, reinventados, alterados e reutilizados nos contextos destes indivíduos. Conforme contribuição em uma das produções científicas anteriores, destacamos que o professor de EF que deseja trabalhar com o ensino da modalidade, deve se atentar em realizar atividades inclusivas, de modo a inserir todos os alunos no universo da cultura corporal, valorizando as experiências sociais, discutindo, transformando e ressignificando os conteúdos da Ginástica para Todos, facilitando a participação coletiva e incitando o desenvolvimento do protagonismo juvenil dos alunos (Schuindt; Venditti Júnior, 2016), muito importante e latente para as turmas de ensino médio, as quais desenvolvemos o projeto nos anos de sua execução.

Objetivos e Metas do Projeto GPT na Escola (2014-2020)

As intervenções encontram-se pautadas nas teorias inclusivas e nas metodologias da GPT (Schuindt, 2019; Lopes, 2019), caracterizando-se numa prática demonstrativa com montagens de grupos de trabalho, dos quais resultam coreografias sistematizadas, criativas e elaboradas de forma coletiva pelos próprios participantes.

Por meio das práticas corporais propostas, esperava-se que os alunos desenvolvessem as capacidades motoras necessárias ao desempenho da Ginástica para Todos, baseado nos princípios de participação; aperfeiçoar as capacidades físicas (resistência, força, velocidade, agilidade, equilíbrio, flexibilidade e coordenação motora global e fina); superar as limitações pessoais, sendo estimulados a desenvolver o bem-estar físico, psíquico e social, finalizando o processo de ensino aprendizagem com a elaboração de uma coreografia utilizando os recursos da tecnologia da informação e comunicação (TICS), confeccionando um vídeo didático de dança na plataforma do *TikTok*¹¹ (figuras 3, 4 e 5, anteriores).

As aulas e os participantes

A Ginástica para Todos é compreendida como uma modalidade coletiva e inclusiva, por essa razão, constantemente realizávamos e ressignificávamos o modelo conhecido por esporte participação, caracterizado por Tubino (2001) como sendo aquele propiciado com o intuito do prazer lúdico e criativo, onde vivenciávamos as mais diversas formas de expressão corporal aula a aula, construindo assim um repertório motor e cultural das práticas rítmicas e de movimento.

Ainda, segundo Darido e Rangel (2005, p. 130),

¹¹ O *TikTok* é um aplicativo de compartilhamento de vídeos que permite aos usuários criar e compartilhar vídeos de 15 segundos sobre qualquer tema. Os usuários podem adicionar efeitos, como filtros, música de fundo e figurinhas, para criar vídeos inusitados e divertidos, normalmente com uma coreografia.

[...] o esporte-participação pode ser praticado por jovens, adultos, indivíduos da terceira idade, pessoas com deficiências, homens e mulheres. É comum observarmos as pessoas se organizando para jogar futebol, basquetebol, voleibol, praticar ciclismo, ginástica, realizar caminhadas ou ainda esportes de aventura, nos clubes, nas praias, nas ruas, e também em algumas instituições de ensino que cedem espaço para a realização de tais atividades nos finais de semana ou nos períodos de ociosidade das atividades cotidianas.

Em nossas aulas, os alunos eram todos incentivados a mostrar suas potencialidades e superarem suas limitações, dificuldades e possíveis restrições, sendo o auxílio do professor enquanto mediador e dos próprios alunos, participantes ativos do grupo (figura 6). Vale lembrar que a modalidade de Ginástica para Todos possui um caráter de demonstração, onde não existe a competição entre os estudantes ou grupos de apresentação, valorizando os laços de socialização mútua.

Figura 06 – Alunos da segunda série do ensino médio, com o primeiro autor em atividade do projeto.



Fonte: acervo pessoal (2022).

Conteúdos didáticos

Nas intervenções, havia sempre a preocupação em articular e realizar atividades inclusivas, de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem, contemplando alunos com ou sem deficiência, a fim de que as tarefas propostas pudessem inserir todos os estudantes às práticas da cultura corporal, para que estes pudessem se apropriar dos conteúdos através da realização de vivências (figuras 7 e 8), que não fizessem jus à nenhuma limitação e/ou restrição que pudessem impedi-los de participar, sempre tendo o auxílio e aporte do segundo autor.

Figura 07 e 08 – Alunos vivenciam práticas corporais. À esquerda: Atividades expressivas e de ritmo. À direita: Bocha adaptada.

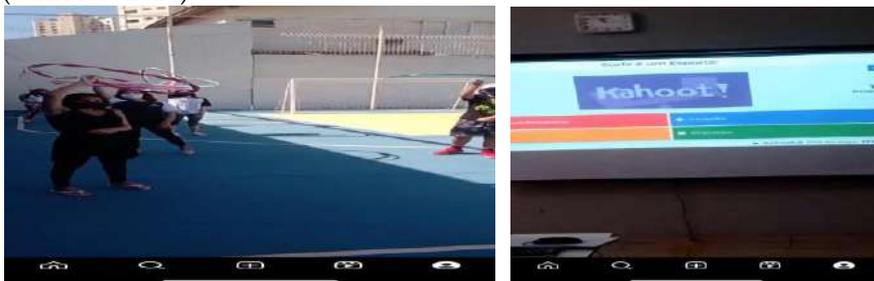


Fonte: Acervo pessoal (2022)

Por meio das vivências envolvendo a modalidade de Ginástica para Todos, foi possível contemplar inúmeros outros conteúdos que se relacionam com a modalidade. Exploramos práticas de consciência corporal; criação de formas cênicas; diferentes ritmos de dança; distintas formas de deslocamento; manipulação de equipamentos como maçãs, minitrampolim, bola, corda e fitas; jogos pré desportivos (bexigobol, paintball); ginástica acrobática; ginástica

aeróbica; ginástica artística; ginástica rítmica; lutas (jogos de oposição, boxe); práticas de percepção espaço temporal (olhos vendados); saltos, confecção e utilização de materiais alternativos para construção de barangandãs e fitas de ginástica; esportes olímpicos (atletismo; basquetebol; futsal; voleibol; handebol; tiro ao alvo; lançamento de dardo; arremesso de peso; lançamento de dardo; halterofilismo); esportes paralímpicos (vôlei sentado; golbol; bocha adaptada); utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para fins didáticos como a plataforma *Kahoot!*¹² e *Tiktok*; além da apresentação de seminários envolvendo padrões de beleza, saúde mental, transtornos psiquiátricos, importância de terapia, classificação de deficiências ocultas e visíveis e exibição de vídeos acerca de cada tema acima descrito (figuras 9 e 10).

Figura 9 e 10 – À esquerda: Atividades de construção e manuseio de materiais. Alunos manipulam barangandãs confeccionados por eles próprios. À direita: jogo kahoot!, envolvendo conhecimentos sobre modalidades olímpicas e uso de TICs nas sessões e atividades do projeto (turma de 2018).



Fonte: Acervo pessoal (2022)

As vivências promoveram a descoberta de diferentes formas, sentidos e significados que o corpo pode assumir no tempo e no espaço, e permitiu, aos alunos conhecerem seus próprios corpos

¹² Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot.

(suas potencialidades, necessidades e limitações) e experimentar “estar na pele” do outro, explorando deficiências temporárias como visual, física, auditiva. As atividades objetivaram também, explorar a empatia dos estudantes, através da discussão de temas envolvendo saúde mental e psiquiatria, para que compreendessem a realidade das pessoas que convivem com as deficiências ocultas.

Considerações finais

Consideramos como extremamente positiva a estratégia de inclusão à adoção de práticas envolvendo a modalidade de Ginástica para Todos nas aulas de Educação Física, principalmente no que tange o desenvolvimento da criticidade sob temas complexos (convívio social de alunos com e sem deficiências), na construção de um repertório motor e cultural dos jovens e no desenvolvimento da prática voltada para o lazer de forma livre e criativa, superando possíveis limitações ou traumas vivenciados em experiências anteriores.

O estudo demonstrou que, embora a modalidade não seja tão difundida e popular, é possível alcançar grandes feitos, desde que nos empenhamos para isso. Assim, finalizamos o presente estudo com a satisfação de um trabalho eficaz, cujas expectativas iniciais foram atingidas e superadas.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para a qualidade da formação dos graduandos de Educação Física, uma vez que, mediante o exposto, os professores poderão ampliar, reelaborar e utilizar em suas aulas, os exemplos destacados aqui, adaptando-os às suas necessidades por meio do desenvolvimento da modalidade de Ginástica para Todos.

Referências

AYOUB, E. **A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a Educação Física escolar.** Campinas. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.793 de 01 de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, par. 3º, e do art. 92 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023.** Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. D.O.U de 17/07/2023, pág. nº 1, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14624.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física.** Ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1997.

CHIQUETTO, A. **Ginástica Geral na escola: relato de uma experiência.** Monografia – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 57p, 2004.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da Educação Física na escola.** In: Darido, S.C.; Rangel, I.C.A. (Org.). Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-78.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

IDA: Invisible Disabilities, Association. **What is an invisible disability?**. <https://invisibledisabilities.org>, United Kingdom, 2023. Disponível em: <<https://hdsunflower.com/br/insights/post/for-people-with-non-visible-disabilities>>. Acesso em: 15 set. 2024.

IMPOLCETTO, F.M; O, MOREIRA JR. (2023). A Educação Física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá - MT, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023 | ISSN 2178-5945. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228>>. Acesso em: 25 de setembro de 2024.

GRANER, L. S. P. **Expressão corporal como linguagem:** sentindo na pele possíveis diálogos. Monografia – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2001.

LOPES, S. F. **Dançando no Escuro:** um projeto de Extensão Universitária/ Súsuel Fernanda Lopes - Rio Claro-SP. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociencias, Rio Claro. 2019.

OKSENDAL, E. *et al.* Vitimização de crianças pequenas com dificuldades de desenvolvimento e comportamento - um estudo de base populacional. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 44, n. 5, jun. 2019, p. 589-600. Disponível em: <<https://academic.oup.com/jpepsy/article-abstract/44/5/589/5366867>>. Acesso em: 15 set. 2024.

PEREZ GALLARDO, J. S; *et al.* **Educação Física:** contribuições à formação profissional. Ijuí: Unijuí, 1998.

ROSADAS, S. C. **Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente. Eu posso. Vocês duvidam?** Rio de Janeiro / São Paulo: Atheneu, 1989.

SASSAKI, P. H. **Aplicações da ginástica, dança e composição de vídeos no contexto da educação física escolar.** 2019. 48 F. TCC. (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Bauru, 2019.

SCHUINDT, M. G. **A opinião das famílias sobre a Educação Física escolar.** 2016. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Bauru, 2016.

SCHUINDT, M. G; VENDITTI JÚNIOR, R.. Atividades expressivas inclusivas: um relato de experiência sobre o ensino da ginástica para todos no âmbito escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, p. 55-68, 2016.

SCHUINDT, M. G; VENDITTI JÚNIOR, R.; SILVA, E. P; *et al.* Possibilidades na formação docente com a Ginástica para Todos: vivências expressivas inclusivas aplicadas na Educação Física escolar. In: **Análise crítica das ciências biológicas e da natureza.** Organizador José Max Barbosa de Oliveira Júnior. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

SILVA, M. G. **A importância da Educação Física como componente curricular da educação básica na formação do cidadão do ensino fundamental: estudo de caso com alunos do 9º ano da rede pública estadual da cidade de Resende, RJ.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 17, Nº 171, agosto de 2012. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd171/a-importancia-da-educacao-fisica-na-formacao.htm>>. Acesso em: 25 set. 2024.

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

STRAPASSON, A. **Apostila de Educação Física para Pessoas com Deficiência**, da Faculdade de Pato Branco. Pato Branco, PR: FADEP, 2006.

TUBINO, M.G. **Dimensões sociais do Esporte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TESSARO, M., TREVISOL, M.T.C., PIECZKOWSKI, T.M.Z.
Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura. In: **Revista Educação Especial**, v.35, 2022 – 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X67847>

Capítulo 9

Notas reflexivas a partir da capoeira e da inclusão

Marcelo Braz
Christian Muleka Mwewa
Sergio Moneo-Benítez

Já de partida a antropologia nos esclarece quanto à impossibilidade de incluir alguém na sociedade, pois todos nós pertencemos a determinada sociedade. (MWEWA, 2009, p. 104).

Todas as pessoas importam e merecem serem respeitadas com equidade. Este pode ser considerado um outro imperativo categórico no contexto atual. Direto e oportuno que supõe um grande desafio, este por sua vez reside na implementação do respeito de forma sistêmica e contínua. Essa perspectiva está alinhada às recomendações apresentadas em diferentes documentos da Unesco (1994, 2005, 2019), que destacam a necessidade de assegurar a inclusão e a equidade na Educação. Trata-se de uma inclusão tangível e articulada no contexto formativo longe de adequações superficiais que mais reafirmam as diferenças do que incluem de forma concreta. Para incluir, deve-se ter noção do desafio e empreender uma outra visão de educação/formação humana.

Para alcançar esse objetivo, torna-se essencial reconhecer a inclusão como um processo que ajuda a superar obstáculos à presença, à participação e ao desempenho de todas as pessoas presentes no ambiente formativo formal, informal e não-formal. E, adicionalmente, a equidade, que envolve uma preocupação com a justiça, a qual pode garantir que a educação de todas as pessoas seja considerada de igual importância, digna de respeito às diferenças e

necessidades individuais dentro da sociedade, em especial, em contextos formativos.

É relevante observar que o conceito de educação inclusiva aqui discutido não se limita à inclusão de pessoas com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, mas abrange uma diversidade mais ampla, que inclui também as variações sociais, culturais, linguísticas, econômicas e de gênero, da sexualidade dentre outras, ou, como indica Puigdellívol (2001), a diversidade de origem individual ou a diversidade de origem social uma vez que ela é estruturante nas duas dimensões. Dessa forma, a inclusão deve ser compreendida como um princípio abrangente, orientado para a criação de um sistema educacional capaz de valorizar e responder às demandas contextuais, ou seja, a inclusão na perspectiva social.

Arnaiz Sánchez (2009) destaca outros conceitos como "compreensibilidade", o qual se refere à atenção destinada a cada aluno/a, independentemente de limitações físicas, psicológicas, nível socioeconômico, origem, gênero, sexualidade, religião ou grupo cultural, e "diversidade", que engloba o direito de cada indivíduo ser considerado de acordo com suas experiências, conhecimentos prévios, motivações e estilos de aprendizagem. Para a autora, esses princípios complementares visam reduzir desigualdades e concretizar o princípio da igualdade de oportunidades.

É neste contexto que surge a presente reflexão, na qual apresentamos elementos a partir das possibilidades pedagógicas da capoeira para a inclusão, ao trazer estudos na perspectiva escolar e extraescolar, ou seja, formal e não-formal.

Para alcançar o nosso objetivo, abordamos o tema de forma ensaística para não perder as diversas dimensões que envolvem esta potente temática. Assim, dividimos o texto em alguns subitens que consideramos explicativos para o alcance do objetivo. Para tanto, dialogamos com estudos no campo da educação propriamente dito, mas que tematizam a inclusão ampliada como dimensão fundante da educação. O texto se justifica para trazer estudos atuais sobre esta

temática dentre os quais consideram a capoeira como campo proeminente.

Assim, é possível afirmar que o universo da capoeira nos oferece diversos desafios e oportunidades os e as quais só é possível a percepção uma vez que nos apropriamos minimamente dos elementos que compõem a capoeira como um complexo temático rizomático. Em resumo, segundo Mwewa (2009, p. 105), “o domínio mínimo das nuances que constituem o mundo da capoeira, por parte dos seus agentes, pode possibilitar a sua percepção como instrumento esclarecedor permeado de um processo social em curso”.

Compreender isso demanda, também, o reconhecimento das barreiras comuns na implementação de certas metodologias inclusivas, quais sejam, a adaptabilidade dos rituais levando em conta os participantes contextuais. Portanto, deve-se elaborar estratégias para superar obstáculos, que na maioria das vezes, são internos da própria estrutura mitológica (foi-é-será) que alguns tentam impor à capoeira. Se a capoeira é cultura, logo, ela é movimento e, portanto, pode-se inventar e reinventar os modos de sua apreensão e aprendizagem. Essa mudança de perspectivas pode melhorar a sua percepção na ampliação diversificada dos agentes que a pratica. Esse processo potencializa a inclusão dos iguais com os diferentes.

Conceito e enfoques da Inclusão

A inclusão e a exclusão são conceitos fundamentais para compreender as dinâmicas sociais e educacionais contemporâneas. A inclusão refere-se ao processo de integrar plenamente todas as pessoas na sociedade, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Por outro lado, a exclusão é o fenômeno oposto, caracterizado pela marginalização ou segregação de indivíduos ou grupos com base em suas diferenças (Correia, 2008).

No contexto educacional, a inclusão educativa emerge como um paradigma que visa garantir o acesso e a participação plena de

todos os alunos no processo educacional. Este conceito baseia-se na premissa de que todas as crianças têm o direito à educação e podem aprender, ainda que em ritmos e formas diferentes (Correia, 2008); que busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no sistema educacional regular, independentemente de suas particularidades (Ainscow, 2005).

A Declaração de Salamanca, um marco importante nesse campo, enfatiza que as escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos (UNESCO, 1994).

A inclusão educativa representa uma mudança significativa em relação às abordagens tradicionais de ensino, que muitas vezes segregavam alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades em ambientes separados. Em vez disso, a inclusão deu lugar a um ambiente escolar que acolhe e atenda às necessidades de todos os estudantes, buscando promover a equidade e o respeito à diversidade (Ainscow, 2009).

Um dos argumentos centrais a favor da educação inclusiva é que ela beneficia não apenas os alunos público alvo da educação inclusiva, mas toda a comunidade escolar. Ao conviver com a diversidade desde cedo, as crianças desenvolvem habilidades sociais, empatia e respeito às diferenças, preparando-se melhor para uma sociedade plural (Booth; Ainscow, 2002). Além disso, a inclusão desafia as escolas a implementarem práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras, que podem melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos.

A implementação bem-sucedida da educação inclusiva requer uma série de mudanças nas escolas e nos sistemas educacionais. Isso inclui a adaptação do currículo, a formação adequada dos professores, a disponibilização de recursos e apoios necessários, e a criação de um ambiente escolar acolhedor e livre de discriminação. É importante ressaltar que a inclusão vai além da mera presença

física dos alunos com diferentes habilidades e necessidades, ela implica em sua participação ativa e aprendizagem efetiva.

Segundo Puigdemívol (2014), as políticas educacionais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão educativa, sendo necessário que estas coloquem a inclusão como foco central do desenvolvimento escolar. Nesse sentido, destaca que as políticas inclusivas devem fornecer um marco normativo que direcione os apoios educacionais de forma a responder à diversidade no ambiente escolar, promovendo a participação ativa de todos os alunos. Além disso, o autor defende a coordenação entre políticas educacionais e sociais para se alcançar uma inclusão plena, sendo imprescindível considerar uma perspectiva longitudinal que abranja as diferentes etapas da vida dos estudantes.

Nesse contexto, da promoção da inclusão educativa, a Educação Física desempenha um papel crucial, tendo em vista que as atividades físicas e esportivas oferecem oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades sociais, trabalho em equipe e comunicação.

Como disciplina que trabalha diretamente com o corpo, o movimento e as interações sociais, a Educação Física oferece oportunidades únicas para a inclusão de alunos com diferentes habilidades e necessidades. Através de atividades físicas adaptadas e jogos cooperativos, os professores de Educação Física podem criar um ambiente no qual todos os alunos participam ativamente, desenvolvendo não apenas habilidades motoras, mas também competências sociais e emocionais (Block, 2007).

Segundo Rios (2001), os professores de Educação Física devem garantir o direito de participação ativa de todos os alunos em suas aulas, independentemente do ritmo de aprendizagem ou das características individuais. Para isso, a autora ressalta a importância de adaptar jogos e exercícios para acomodar diferentes habilidades e necessidades, possibilitando que todos os alunos participem de forma ativa.

Neste sentido, Rios (2009) apresenta diferentes estratégias possíveis para facilitar a participação ativa de todos os alunos:

- **Educação em atitudes e valores:** essencial para que todos os alunos respeitem a diversidade e vejam a inclusão como um valor que enriquece toda a comunidade escolar.

- **Aprendizagem cooperativa e atividades cooperativas:** a metodologia fundamental para promover a educação inclusiva, pois aumenta o aprendizado de todos os alunos e fortalece as relações positivas entre eles.

- **Ensino multinível:** permite ao professor adaptar objetivos individuais para cada aluno dentro de uma mesma aula, promovendo a participação de todos em atividades compartilhadas e ajustadas às suas necessidades.

- **Adaptação de tarefas:** envolve a análise e ajuste de atividades para atender às necessidades de cada aluno, assegurando sua participação efetiva e evitando experiências de fracasso que possam desmotivar o aprendizado.

- **Compensação das limitações em situações competitivas:** Para incluir alunos com deficiência em atividades competitivas, é importante adaptar o jogo para equilibrar a participação com as limitações e permitir que todos assumam papéis ativos.

- **Compartilhar o esporte adaptado para pessoas com deficiência:** ao compartilhar esportes adaptados com pessoas com deficiência, os alunos sem deficiência podem experimentar as limitações dos colegas, promovendo empatia e compreensão das diversas modalidades esportivas.

- **Aconselhamento e apoio:** o aconselhamento especializado e o apoio contínuo são fundamentais para garantir que o ambiente inclusivo de Educação Física atenda adequadamente às necessidades educativas de todos os alunos.

Atualmente, o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), uma nova estratégia para o desenvolvimento pedagógico inclusivo no âmbito educativo (Cast,2024) e da Educação Física (Gilbert, 2019; Haegele *et al.* 2024) vem sendo incorporado com êxito.

• **DUA na Educação Física:** o DUA na educação física busca estruturar as aulas de forma a oferecer múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar e aprender em igualdade de condições.

Há diferentes propostas inovadoras realizadas nas aulas de Educação Física escolares e em atividades relacionadas à Educação Física Extraescolar. O esporte, por exemplo, visto como um conteúdo vinculado à Educação Física, se apresenta como um grande aliado para a inclusão. Ele pode promover a autoestima, a confiança e o sentimento de pertencimento entre os alunos público alvo da educação inclusiva.

Os esportes adaptados e paralímpicos evidenciam que a prática esportiva pode ser acessível a pessoas com diferentes tipos de deficiências. Ao introduzir essas modalidades no ambiente escolar, os educadores podem sensibilizar os alunos para as capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência, combatendo estereótipos e preconceitos. Essas modalidades oferecem também um contexto natural para ensinar sobre inclusão e respeito às diferenças, contribuindo para a conscientização sobre diversidade (Kiuppis, 2018).

Além disso, o esporte pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades sociais, trabalho em equipe e resolução de conflitos. Quando praticado de forma inclusiva, o esporte ensina valores como respeito, fair play e solidariedade, que são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Bailey, 2005).

É importante ressaltar que a implementação efetiva da inclusão educativa, seja através da Educação Física ou do esporte, requer um compromisso contínuo por parte de toda a comunidade escolar. Isso inclui a formação adequada dos professores, a adaptação dos espaços físicos e materiais, e a criação de políticas escolares que promovam ativamente a inclusão.

Além disso, é fundamental que a inclusão seja vista como um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, e não como um objetivo final a ser alcançado. As escolas devem estar constantemente avaliando e ajustando suas práticas para garantir que todos os alunos estejam sendo efetivamente incluídos e beneficiados pelo processo educativo.

Neste ponto, queremos acrescentar um novo aspecto à cultura da Educação Física Inclusiva: a Capoeira. A inclusão da capoeira no currículo escolar contribui para a criação de um ambiente educacional mais diversificado e culturalmente rico. Ela oferece uma alternativa às atividades físicas tradicionais, atraindo alunos que podem não se identificar com esportes convencionais. Além disso, a capoeira pode enfatizar a cooperação e o respeito mútuo, valores que são fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, os próximos tópicos abordarão as práticas inclusivas vinculadas à capoeira, destacando iniciativas bem-sucedidas em comunidades e debatendo os benefícios observados.

A capoeira for all



Fonte: Esporte Nacional Capoeira. Capoeira para crescer

A capoeira combina elementos de dança, luta e música e sua prática promove, entre outras coisas, o desenvolvimento motor, a coordenação, o ritmo e a expressão corporal. Além disso, seus aspectos culturais e históricos oferecem oportunidades para discussões sobre diversidade, identidade e inclusão social. Graças à sua natureza flexível, a prática da capoeira pode ser adaptada para diferentes níveis de habilidade e condições físicas. Em particular, a roda de capoeira é um espaço de interação social onde todos os participantes são valorizados, independentemente de suas habilidades físicas.

A prática da capoeira está associada a inúmeros benefícios. Entretanto, as pessoas com deficiência muitas vezes enfrentam dificuldades para participar desse tipo de programa (Castro-Salgado e Gaintza-Jauregui, 2022).

No Brasil, é comum encontrar professores de capoeira ministrando atividades para pessoas com deficiência. Em muitos casos, esses professores não possuem formação específica para lidar com tais demandas, embora geralmente recebam orientação de pessoas responsáveis pelas instituições. Um exemplo é o caso do Mestre Ney, que desenvolveu um método de capoeira adaptada para pessoas de 8 a 50 anos com diversas deficiências, incluindo Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Down. Seu trabalho demonstra que a adaptação dos movimentos e o enfoque inclusivo podem tornar a capoeira acessível a uma ampla gama de indivíduos com deficiência (Vasconcelos, 2022).

No entanto, este feito não ocorre de forma exclusiva no Brasil, também encontramos em outros países onde a capoeira já está inserida, como no caso da Espanha.

Ainda assim, como explicam Castro-Salgado e Gaintza-Jauregui (2022), apesar de não haver um interesse científico destacado nesses casos, podemos encontrar uma série de estudos que destacam os benefícios da capoeira para seus participantes, sejam estes participantes pessoas com alguma deficiência ou por estarem numa situação social desfavorável.

Neste sentido, destacaremos nos parágrafos seguintes algumas experiências realizadas sobre uma prerrogativa científica.

Com relação a inclusão de pessoas com deficiência sensorial, encontramos os estudos de Lima (2017) e de Matos e Menezes (2012). Lima (2017) pesquisou como a prática da capoeira pode influenciar o equilíbrio físico de crianças e adolescentes surdos. A pesquisa parte do entendimento de que a perda auditiva afeta o sistema vestibular, comprometendo o equilíbrio e a participação dos indivíduos em atividades cotidianas. Participaram do estudo 25 alunos/as com idade entre 10 e 16 anos, praticando capoeira uma vez por semana durante seis meses, sendo avaliados utilizando a Escala de Equilíbrio de Berg (EEB). Os resultados mostraram uma melhoria significativa nas pontuações de equilíbrio, especialmente no grupo de 10 a 13 anos, indicando que a capoeira pode ser uma intervenção eficaz para promover o desenvolvimento motor e a segurança em crianças surdas, além de contribuir para sua inclusão social.

Já o estudo de Matos e Menezes (2012) pesquisou o impacto da prática de capoeira no equilíbrio de indivíduos com deficiência visual. O estudo envolveu 10 participantes, divididos em dois grupos: 5 praticantes de capoeira e 5 não praticantes, com idades entre 20 e 47 anos. Utilizando a Escala de Equilíbrio de Berg (EEB) e a Escala Internacional de Eficácia de Quedas (FES-I) para avaliar o equilíbrio, os pesquisadores descobriram que, embora os capoeiristas apresentassem um desempenho superior em comparação aos não praticantes, não houve diferença estatística significativa entre os grupos. Os resultados sugerem que, apesar dos benefícios potenciais da capoeira, a prática não resultou em melhorias mensuráveis no equilíbrio das pessoas com deficiência visual. Esse resultado destaca a necessidade de mais pesquisas com amostras maiores e métodos mais sensíveis para explorar a relação entre a capoeira e o equilíbrio nessa população.

Da Silva e Coutinho (2022) investigaram a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) através da prática da capoeira na Associação Novo Rumo e

na APAE, em Recife-PE, utilizando observações diretas e entrevistas com mães e profissionais. O estudo concluiu que a capoeira se mostrou uma ferramenta eficaz para a inclusão, promovendo autoestima e interação social dos participantes com TEA, tanto no ambiente da prática quanto em outros contextos. Além disso, foi observada uma melhora no desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, com impacto positivo relatado por familiares, destacando a capoeira como forma de educação não-formal, que auxilia na aquisição de valores e princípios.

O estudo de Faria, Pinto e Abreu (2019) investiga o potencial da capoeira como instrumento de inclusão nas aulas de educação física para alunos com deficiência. Através de uma pesquisa bibliográfica baseada em produções técnicas, literárias e artigos publicados entre 2006 e 2018, o estudo examina como a capoeira pode ser utilizada para promover a inclusão, interação social e desenvolvimento físico e emocional desses alunos. Os resultados indicam que a capoeira oferece benefícios significativos, como melhoria da autonomia, condicionamento físico e habilidades sociais. No entanto, o estudo também aponta desafios, como a necessidade de maior formação dos professores de educação física para implementar efetivamente a capoeira como ferramenta inclusiva. Concluiu-se que, apesar dos obstáculos, a capoeira tem potencial como instrumento de inclusão nas aulas de educação física, desde que haja adaptações adequadas e respeito às individualidades dos alunos.

Ao revisar as publicações a respeito da capoeira e pessoas com deficiência intelectual ou com Síndrome de Down, observa-se um incremento de estudos, inclusive com estudos de revisão, como o publicado por Teixeira e Mota (2018). Este, analisou nove publicações que envolveram participantes com deficiência intelectual ou com Síndrome de Down que praticavam capoeira e apresentaram melhorias “no equilíbrio postural, coordenação motora e cognição e que também, essas pessoas tornaram-se mais independentes nas atividades cotidianas” (p.40).

Ao detalhar um pouco mais os estudos revisados, destacamos a pesquisa levada a cabo por Palma et al (2012) que analisou a eficácia da capoeira como ferramenta educacional para alunos com deficiência intelectual em uma escola especial em Santa Maria, RS. A questão central foi a dificuldade de aprendizado de movimentos básicos e a necessidade de desenvolver habilidades motoras e sociais. A metodologia envolveu aulas semanais que abordaram a história, os elementos e os movimentos da capoeira, utilizando avaliações descritivas para medir o progresso dos alunos. Os principais resultados indicaram melhorias na consciência corporal, coordenação e interação social, demonstrando que a capoeira pode ser uma prática inclusiva e eficaz para o desenvolvimento motor e cognitivo.



Fonte: Mano Down. Projeto Capoeira Inclusiva https://manodown.com.br/projeto_capoeira_inclusiva/

Em outro estudo, Reis Filho e Shuller (2010) exploraram a capoeira como um meio para melhorar a coordenação motora em crianças com Síndrome de Down, abordando o problema do desenvolvimento motor mais lento observado nessas crianças. A

metodologia incluiu um programa de treinamento de 10 semanas, focando em exercícios de motricidade fina e global. Os resultados mostraram que, embora tenham ocorrido melhorias em alguns testes de motricidade, a eficácia do treinamento foi variável. O estudo sugere que a capoeira é uma atividade promissora para o desenvolvimento motor e cognitivo, mas mais pesquisas são necessárias para confirmar os achados.

Nestes estudos, o fator comum é a utilização da capoeira como instrumento para o desenvolvimento de algum aspecto motor ou social. Neste sentido, seguindo a mesma linha, Waissman (2017) pesquisou sobre os efeitos da capoeira no desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral espástica, focando na melhoria do equilíbrio e da coordenação motora. O problema abordado foi a necessidade de intervenções que favoreçam a reabilitação e a integração social realizando um experimento com dois grupos: um que participou de aulas de capoeira combinadas com fisioterapia e outro que recebeu apenas fisioterapia. Os resultados mostraram melhorias significativas nos dois grupos, mas o grupo que praticou capoeira teve um desempenho superior, destacando a capoeira como uma intervenção terapêutica complementar eficaz para o desenvolvimento motor.



Fonte: Cuquetto e Estigarribia (2021)

Por outro lado, Meziani (2016) pesquisou a participação social de pessoas com deficiência nas práticas esportivas de capoeira no Brasil e boxe na França, utilizando uma abordagem etnográfica comparativa e multi-situada. A pesquisa busca compreender como essas atividades esportivas podem servir como ferramentas para a inclusão social, analisando as dinâmicas culturais e sociais que influenciam a experiência dos atletas com deficiência. Através de observações participantes e entrevistas, o autor revela que, embora a inclusão tenha permitido que pessoas com deficiência pratiquem esportes ao lado de pessoas sem deficiência, ainda existem barreiras que limitam sua plena participação e aceitação. O estudo destaca que, enquanto o boxe tem promovido uma maior participação sociopolítica dos boxeadores com deficiência, a capoeira enfrenta desafios relacionados à mudança de mentalidades e à aceitação das diferenças, resultando em uma participação social mais restrita. Assim, a pesquisa enfatiza a necessidade de transformar as normas e expectativas sociais para garantir uma inclusão efetiva e equitativa no esporte.

A capoeira é frequentemente abordada como uma forma de inclusão social, especialmente para pessoas com deficiência. A prática promove interação e socialização, contribuindo para a formação de laços sociais e a autoestima dos praticantes, no entanto, há também estudos analisando questões de diversidade cultural. Neste sentido, apresentaremos a seguir alguns estudos que exploram a capoeira enquanto prática cultural, refletindo a diversidade dentro do contexto social onde é ensinada e praticada.

O estudo de De Martini Ugolotti (2014) pesquisou como jovens imigrantes em Turim (Itália) utilizam as práticas corporais da capoeira e do Parkour para negociar suas identidades em um ambiente urbano que frequentemente marginaliza suas experiências. A pesquisa foi realizada entre 2011 e 2012 e adotou uma abordagem etnográfica, permitindo uma compreensão profunda das interações sociais e das dinâmicas de inclusão e exclusão enfrentadas por esses jovens. Os principais resultados indicam que a capoeira e o parkour servem como ferramentas significativas para a construção de narrativas de pertencimento e autoafirmação, permitindo que os participantes reinterpretem seus corpos e os espaços urbanos que habitam. Além disso, os autores destacam como essas práticas corporais oferecem um meio para os jovens expressarem sua identidade cultural e enfrentarem as desigualdades sociais, transformando espaços públicos em arenas de resistência e criatividade. Em suma, a pesquisa revela a importância das práticas de lazer na formação da identidade social dos filhos de imigrantes, contribuindo para uma compreensão mais ampla das experiências migratórias contemporâneas.

Burt e Butler (2011) examinam o potencial da capoeira como uma intervenção clínica para abordar a agressão em adolescentes marginalizados. O problema central do estudo é a crescente violência entre jovens e a ineficácia de abordagens tradicionais, especialmente para adolescentes de minorias étnicas. A metodologia baseia-se em uma revisão teórica e integração de princípios das artes marciais, especificamente a capoeira, com conceitos terapêuticos. Os

principais resultados sugerem que a capoeira, quando combinada com princípios terapêuticos, pode ser uma ferramenta eficaz para promover mudanças comportamentais positivas em adolescentes agressivos. O estudo destaca o potencial da capoeira para melhorar a autoeficácia, habilidades sociais e oferecer uma alternativa culturalmente sensível às terapias tradicionais. Os autores argumentam que a natureza interativa e culturalmente relevante da capoeira pode ser particularmente benéfica para adolescentes marginalizados que não respondem bem a abordagens terapêuticas convencionais.

Outro estudo, de Kato e Reis (2020) analisou o impacto de uma intervenção pedagógica denominada "Capociência" sobre as percepções corporais e identitárias de jovens em privação de liberdade, em uma instituição socioeducativa de Minas Gerais. Com foco na capoeira como prática educativa e cultural, o projeto visou explorar a relação entre o corpo disciplinado, imposto pelo ambiente institucional, e a ressignificação do corpo como espaço de expressão cultural, ancestralidade e resistência. Utilizando uma metodologia qualitativa baseada em entrevistas, observação participante e análise de produções textuais e visuais dos jovens, o estudo revela que a capoeira promoveu diálogos entre saberes populares e científicos, incentivando os participantes a desenvolverem autocontrole, senso de pertencimento e uma nova compreensão sobre sua identidade cultural. Assim, o projeto se destaca como um modelo potencial de educação inclusiva e reabilitação social, mostrando como práticas culturais afro-brasileiras podem contribuir para a reintegração e valorização dos jovens em contexto de vulnerabilidade.

Num enfoque diferente, Delattre (2024) realizou uma pesquisa para analisar o impacto de diferentes abordagens de ensino da capoeira na empatia de estudantes universitários no Rio de Janeiro (Brasil). Utilizando um desenho quase-experimental com crossover parcial, 205 estudantes de educação física participaram de um semestre de aulas de capoeira, divididos em três grupos: currículo aprimorado (antirracista e orientado para justiça social), currículo

padrão, e um grupo que recebeu metade do semestre com currículo padrão seguido de currículo aprimorado. Os participantes completaram a Escala Básica de Empatia (BES) antes e após o semestre. Os resultados mostraram uma interação significativa entre o momento e a condição para a empatia cognitiva, com os participantes do currículo aprimorado pontuando significativamente mais alto do que os do currículo padrão após o semestre. O estudo sugere que a inclusão de educação antirracista e orientada para a justiça social em atividades de movimento baseadas em artes criativas pode potencialmente preservar a empatia cognitiva, especialmente nos contextos atuais de divisões sociais e políticos.

Outro estudo, analisando a prática da capoeira na construção de relação intersocial em um bairro com altos índices de conflitos culturais e sociais em uma cidade espanhola, Moneo e Braz (2023) analisaram as atividades de projeto que promoveu 31 sessões de capoeira envolvendo 21 adultos de diferentes origens. O objetivo do estudo foi analisar se atividades físicas e culturais poderiam fomentar vínculos e reduzir a segregação social. A pesquisa encontrou que, apesar dos conflitos iniciais, a prática da capoeira facilitou interações positivas entre os participantes, ajudando a construir um ambiente mais inclusivo e de respeito mútuo, demonstrando o valor de práticas culturais como a capoeira na promoção da coesão social.

Outra perspectiva encontrada diz respeito a participação de mulheres cis na capoeira. Há inúmeros debates abertos e estudos realizados que chamam a atenção para esta temática, destacando, por exemplo, a historicidade predominantemente masculina refletidas na representação midiática, como no caso da revista *Praticando Capoeira* (Machado, 2019); ou, na discussão da desigualdade de gênero com relação a graduação e mestria, resultante numa manutenção de privilégios masculinos no que tange à questão da graduação na capoeira (Borges; Grando, 2022).

No entanto, como este trabalho versa sobre a inclusão, queremos representar esta temática descrevendo o estudo de Owen

e De Martini Ugolotti (2019). Os autores analisam a inclusividade de gênero na capoeira, um fenômeno global com laços significativos à cultura afro-brasileira. O problema estudado é a representação desigual de gênero, já que a capoeira é historicamente dominada por homens, apesar do crescimento da participação de mulheres. A metodologia incluiu pesquisa etnográfica e análise de discursos, evidenciando a complexidade das dinâmicas de poder e inclusão. Os resultados destacam a necessidade de promover uma voz mais diversificada dentro da capoeira, reconhecendo as lutas das mulheres por igualdade e representação, desafiando as narrativas dominantes que tendem a marginalizar essas experiências.

Considerações finais

Pensar no processo formativo na capoeira demanda metodologias Pedagógicas específicas que vão para além das já conhecidas (ginga, esquiva e golpes), em especial, no campo da Educação Física ou da dança. Na capoeira, é preciso considerar as múltiplas possibilidades indicadas pelos elementos que a constituem. A saber: música, jogo, luta, dança, instrumentos físicos, a voz, etc.

A partir desses elementos não advogamos pela linearidade dos estudos ou metodologias congruentes (complementares) entre si para o seu ensino. Portanto, os estudos aqui apresentados como referências, devem ser tomados, também, a partir das possíveis incongruências, pois lidam com seres humanos.

Por outro lado, é possível afirmar que o enfoque mais eloquente para o ensino da capoeira é aquele baseado na cooperação dentre os seus agentes. A adaptação e as possíveis modificações no processo de aprendizagem podem potencializar a inclusão factual de pessoas com deficiências. Portanto, é necessário criar ambientes inclusivos que fomentam a autoestima e autoconfiança tanto dos alunos quanto dos professores. Pois, somente um ambiente onde todos estejam estimulados para aprender pode gerar possibilidades de inclusão.

A capoeira como espaço de convivência pode gerar experiências tangíveis para todo e qualquer tipo de praticante. Uma vez que não se pode dominar a contento todas as dimensões da capoeira (jogo, executar acrobacias, musicalidade, instrumentação, reflexão sobre o seu contexto e sua prática) todos somos deficientes nessa modalidade cultural. A melhora de habilidades sociais e emocionais dos agentes da capoeira passa justamente pelo reconhecimento dessas limitações no plano individual e coletivo. Mas, “a partir do momento que nos sujeitamos de forma acrítica a obedecer a certas hierarquias existentes no universo da capoeira, que gozam de privilégios atestados pela suposta ancestralidade, ela simplesmente estará da sua maneira (não menos violenta), reproduzindo as regras sociais vigentes.” (Mwewa, 2009, p. 106).

Os elementos que favorecem a inclusão devem ser potencializados para todos que participam deste ambiente lembrando da adaptabilidade como máxima para uma adesão mais efetiva do coletivo. Esses elementos encontram-se na própria capoeira, pois é nela que se deve incluir e não através dela pensando em outras dimensões sociais. Ou seja, os praticantes devem considerar a complexidade que congrega o universo da capoeira para que busquem incluir-se nele. Pois quando se tem as habilidades sociais e emocionais reconhecidas, o trânsito em outros âmbitos sociais se torna cada vez mais possível. Portanto, incluir-se no mundo da capoeira demanda inflexão aos seus elementos contextuais para assim, uma vez apropriados, buscar a inclusão *out* capoeira.

A modo de conclusão indicamos algumas direções futuras a partir dos elementos apresentados e sobre os quais refletimos. Porém, sem uma reflexão crítica sobre a temática da inclusão não se poderá pensar em propostas para avançar na inclusão na capoeira (fim) e muito menos através (meio) dela. As propostas para futuras investigações demandam a intersecção dos instrumentos de investigação, como por exemplo, entrevistas com os envolvidos, com os responsáveis pelos alunos/as com ou sem deficiência,

estudos ergométricos dos espaços onde se pratica uma capoeira chamada inclusiva, acompanhamento dessas aulas inclusivas e sua descrição densa, estudos sobre Políticas públicas de inclusão, estudos comparativos de aprendizagens entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência aparente (por exemplo, como cada grupo aprende uma cantiga?), etc.

O objetivo deste estudo foi realizar uma reflexão sobre as abordagens do tema da inclusão na capoeira a partir das possibilidades pedagógicas. É importante dizer que a inclusão veiculada na capoeira não pode se resumir somente à perspectiva escolar ou extra escola, ela está para além da formação certificada, pois prima pela formação humana. O ser humano passa a ser o elemento principal uma vez que a capoeira pode ter um fim em si mesma para além de ser meio como é comumente utilizada. A capoeira como meio alimenta apenas o princípio acumulativo em um sistema que a tudo subtrai e descarta na primazia da eficiência utópica.

Referências

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109–124, 2005. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? Em: FÁVERO, O. et al. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. A educação inclusiva na Espanha. Em: FÁVERO, O. et al. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. **Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 71-72, 2005. <https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>

- BLOCK, M. E. **A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2007.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (Orgs.). **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. London: CSIE, v. 2, 2002.
- BORGES, J. B.; GRANDO, B. S. Os desafios da mestria em capoeira: as barreiras para a mulher ser mestra! **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 10, p. 68703–68715, 2022. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n10-243>
- BURT, I.; BUTLER, S. K. Capoeira as a Clinical Intervention: Addressing Adolescent Aggression With Brazilian Martial Arts. **Journal of Multicultural Counseling and Development**, v. 39, n. 1, p. 48–57, 2011. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2011.tb00139.x>
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. 2024. Disponível em <https://udlguidelines.cast.org>
- CASTRO-SALGADO, V.; GAINZA-JAUREGUI, Z. Las personas con discapacidad y las artes marciales: revisión sistemática de la literatura entre 1990 y 2020. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n. 24, p. 278–303, 2022.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores**. Porto: Porto Editora, 2008.
- CUQUETTO, D. C.; ESTIGARRIBIA, M. I. C. D. (Orgs.). **A capoeira adaptada como alternativa de melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência: desafios e possibilidades**. Vitória, ES: Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Espírito Santo - IFES, 2021.
- DA SILVA, ROBERTA FERREIRA; COUTINHO, D. J. G. Capoeira como espaço de inclusão e melhoria da autoestima e interação de estudantes com TEA. **Europub Journal of Multidisciplinary**

Research, v. 1, n. 1, p. 14–30, 2022. <https://doi.org/10.5033/ejmr1n1-002>

DE MARTINI UGOLOTTI, N. Climbing walls, making bridges: children of immigrants' identity negotiations through capoeira and parkour in Turin. **Leisure Studies**, v. 34, n. 1, p. 19–33, 2014. <https://doi.org/10.1080/02614367.2014.966746>

DELATTRE, B. **Unfolding Into Each Other: Examining the Effects of Capoeira with Specifically Anti-Racist, Social Justice-Oriented Instruction on Students' Empathy**. Open Science Framework, 31 jan. 2024. Disponível em: <<https://osf.io/6v4xp>>. Acesso em: 29 out. 2024

FARIA, C. A. B.; PINTO, F. A.; ABREU, J. R. G. D. Capoeira: ferramenta de inclusão nas aulas de educação física para alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 21, p. e572, 2019.

GILBERT, E. N. Designing Inclusive Physical Education with Universal Design for Learning. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 90, n. 7, p. 15–21, 2019. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1637305>

HAEGELE, Justin A.; HOLLAND, Steven K.; WILSON, Wesley J.; et al. Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. **European Physical Education Review**, v. 30, n. 2, p. 250–264, 2024.

KATO, D. S.; REIS, L. A. D. Jovens privados de liberdade: diálogos sobre o corpo a partir da capoeira. **REVISTA INTERSABERES**, v. 15, n. 35, 2020. <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1834>

KIUPPIS, F. Inclusion in sport: disability and participation. **Sport in Society**, v. 21, n. 1, p. 4–21, 2018. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>

LIMA, R. Balance Assessment in Deaf Children and Teenagers Prior to and Post Capoeira Practice through the Berg Balance Scale. **The International Tinnitus Journal**, v. 21, n. 2, 2017.

MACHADO, J. D. N. Mulheres e homens no campo da capoeira: desigualdade de gênero na revista *Praticando Capoeira*. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 11, n. 2, 2019. <https://doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v11i2a2019.2236>

MATOS, J. B.; MENEZES, F. S. D. Capoeira para deficientes visuais: comparação do equilíbrio entre praticantes e não praticantes de capoeira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 1, p. 81–93, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000100007>

MEZIANI, M. Social participation of people with disabilities in boxing and capoeira: a comparative ethnographic multi-sited focus. **Sport in Society**, v. 21, n. 1, p. 166–178, 2016. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225889>

MONEO, S.; BRAZ, M. El desarrollo y adquisición de la competencia clave en conciencia y expresiones culturales desde la Educación Física mediante la Capoeira. **Educación Física y Ciencia**, v. 25, n. 2, p. e259, 2023. <https://doi.org/10.3917/s ta.089.0043>

MWEWA, C. M. **Cenários da indústria cultural: corpo negro, cultura e capoeira**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

OWEN, C.; DE MARTINI UGOLOTTI, N. ‘Pra homem, menino e mulher’? Problematizing the gender inclusivity discourse in capoeira. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 54, n. 6, p. 691–710, 2019. <https://doi.org/10.1177/1012690217737044>

PALMA, L. E., MANTA, S. W., LEHNHARD, G. R., MATTHES, S. E. R. Ensino da Capoeira para Pessoas com Deficiência Intelectual. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 13, n. 1, 2012. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2012.v13n1.3605>

PUIGDELLÍVOL, I. El reto de la diversidad en la escuela de hoy. **Tándem: Didáctica de la Educación física**, n. 5, p. 7–19, 2001.

PUIGDELLÍVOL, Ignasi. Componentes organizativos de la inclusión educativa. In: RIOS, M.; REIS FILHO, A. D. dos;

SCHULLER, J. A. de P. A capoeira como instrumento pedagógico no aprimoramento da coordenação motora de pessoas com Síndrome de Down. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 2, 2010.

<https://doi.org/10.5216/rpp.v13i2.7532>

RÍOS HERNÁNDEZ, Merche. La inclusión en el área de educación física en España: análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. **Ágora para la EF y el Deporte**, v. 9, p. 83-114, 2009.

RÍOS, Merche. El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de educación física. **Tándem: Didáctica de la Educación física**, n. 5, p. 20-31, 2001.

RUIZ, P.; CAROL, N. **La inclusión en la actividad física y deportiva: La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos**. Barcelona: Paidotribo, 2014.

TEIXEIRA, B. V.; MOTA, C. G. D. A prática da capoeira por pessoas com síndrome de Down. **Acta Fisiátrica**, v. 25, n. 1, p. 40-45, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v25i1a158836>

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**.

Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all**. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**.

Brasília: UNESCO, 2019.

VASCONCELOS, Dario. Mestre ensina capoeira de graça e muda a vida de deficientes. **Visão do corre**, 2022. Disponível em: https://www.terra.com.br/visao-do-corre/deu-jogo/mestre-ensina-capoeira-de-graca-e-muda-a-vida-de-deficientes,e704f6499efb8e229a14076b1bcb902empxsk92g.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 10 out. 2024.

WAISSMAN, F. Q. Repercussões da capoeira sobre o equilíbrio e coordenação motora de crianças com paralisia cerebral espástica. **Fisioterapia Brasil**, v. 10, n. 5, p. 349–353, 2017. <https://doi.org/10.33233/fb.v10i5.1568>

Capítulo 10

Atividades de aventura e inclusão

Ricardo de Almeida Pimenta

Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho

Thaiane Cavalcanti Couto

Contextualização: A educação inclusiva e a educação física na escola

A educação inclusiva é um conceito que ganhou força nas últimas décadas, mas suas raízes se encontram em um longo processo histórico que perpassa por discussões sobre a educação, as pessoas com deficiência e a educação especial. Nesta parte introdutória do capítulo vamos explorar resumidamente essa trajetória até a educação inclusiva, destacando as mudanças significativas e as implicações para a educação física, assim como traçar considerações iniciais sobre como isso se relaciona com as Práticas Corporais de Aventura.

A educação especial começou a se estruturar no final do século XIX e início do século XX como resposta às necessidades educacionais de alunos com deficiências. No período, instituições e métodos de ensino foram desenvolvidos para atender a essas crianças de forma segregada, a partir dos quais essas crianças e jovens podiam receber instruções específicas, longe das salas de aula regulares. Essa abordagem, embora bem-intencionada e que abriria portas para discussões futuras, frequentemente resultava em exclusão e isolamento social (Glat, 2007; Chicon, 2013).

Um marco histórico importante foi a transição da educação especial para a inclusão, que começou a ser concretizada nas décadas de 1980 e 1990. A ideia central da perspectiva inclusiva é

que a educação deve ser um espaço de acolhimento e diversidade, onde as diferenças são vistas como riqueza para as relações humanas e não como barreiras para o desenvolvimento dos processos escolares (Corcini; Casagrande, 2018). Essa mudança de paradigma foi impulsionada por várias iniciativas e documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que destacou a importância de promover a inclusão em todas as escolas, reconhecendo a necessidade de processos que respeitem a diversidade e a educação para todas as crianças, independentemente de suas limitações ou capacidades; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) que reafirma que as pessoas com deficiência têm direito à educação em igualdade de condições com todas as demais pessoas, citando a necessidade de se promover processos de acessibilidade que favoreçam a inclusão.

No cenário nacional, atento às discussões contemporâneas, destaca-se o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que teve como objetivo garantir que todas as crianças e jovens tivessem acesso a uma educação de qualidade. Essa perspectiva está alinhada com o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, um marco importante para a educação no Brasil, incluindo diretrizes específicas para a educação inclusiva com a inclusão de alunos deficiência no sistema regular de ensino, das quais destacam-se a “Meta 4” (que visa garantir a educação básica para todos os alunos, sem discriminação) e a “Meta 6” (que assegura a formação de professores para a educação inclusiva).

Atualmente, a educação inclusiva é considerada um direito fundamental e um objetivo a ser alcançado por sistemas educacionais em todo o mundo. Embora ainda haja desafios a serem enfrentados, o compromisso com a inclusão é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para tal, é necessário, ainda nos tempos atuais, afirmar que as escolas devem ser fisicamente acessíveis e socialmente acolhedoras, com estruturas e recursos adequados para atender às necessidades individuais e coletivas, além de estarem

abertas e promoverem currículos que atendam os mais diversos processos de ensino-aprendizagem. Isso pode incluir o uso de tecnologia assistiva, materiais diferenciados e estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade, assim como compreender as necessidades específicas de cada aluno e utilizar métodos inclusivos de ensino (Rodrigues, 2003; Pimenta; Seron, 2023).

A educação inclusiva é fundamentada no princípio de que todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, têm o direito de aprender em um ambiente que respeite suas diferenças e valorize suas singularidades. Em uma reflexão inicial sobre as interações entre a educação inclusiva e a Aventura, Marinho (2004) defende que as atividades de Aventura, especialmente na natureza, são essenciais para o desenvolvimento de valores que são realizados em um ambiente afetivo de acolhimento. Nesse contexto, podemos justificar que o acolhimento e o afeto emergem como pilares fundamentais para a criação de um espaço educativo que promova não apenas a aprendizagem cognitiva, mas um desenvolvimento integral que considere a pessoa e seus contextos sociais.

O acolhimento envolve a construção de um ambiente escolar receptivo e sensível às necessidades de cada pessoa, mas, em especial daqueles que enfrentam barreiras para a aprendizagem e a participação como atores sociais, como pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento. A ideia aqui proposta é de que o acolhimento deve superar um simples ato de empatia e se expressar na capacidade do ambiente escolar em construir laços significativos, relações de confiança e bem-estar emocional para o sucesso dos processos de aprendizagem. Um currículo culturalmente relevante precisa considerar as diversas identidades e trajetórias dos estudantes, promovendo uma experiência inclusiva que respeite e valorize essas diferenças. Neira (2020) destaca que a inclusão é um processo ativo que exige uma postura reflexiva e aberta, capaz de valorizar conhecimentos próprios que emergem do contexto, assim como aqueles prévios dos alunos e suas experiências. Dessa forma,

pensar na relação Aventura e educação perpassa por compreender que a educação deve contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atentos às demandas sociais.

Cabe fazer uma ponderação, como apontado por Chicon (2008), que muitas práticas pedagógicas, assim como as da educação física, podem promover tanto a inclusão quanto a exclusão no ambiente escolar. A educação inclusiva pode, ainda em alguns contextos, ser tratada de forma inicial e distante da realidade prática do dia a dia escolar, e ainda podem ser observadas desigualdades e discriminações. A educação inclusiva deve estar voltada para a valorização da diversidade e para a construção de um espaço de significativas aprendizagens. Aqui, concordando com Marinho (2013), propomos que a educação, em consonância com as Aventuras, pode promover ambientes significativos para a construção de afetos e valores na relação das pessoas com a natureza, tal como entre as próprias pessoas em momentos de desafios, medos e emoções próprios da Aventura, que promovam um ambiente de aprendizagens mútuas contextualizadas e conectadas com as situações reais.

Como exemplo, podemos citar que quando grupos diversos enfrentam juntos os desafios da natureza, a cooperação torna-se um aspecto vital. Esse ambiente favorece o rompimento de preconceitos e estereótipos, já que todos são responsáveis pelo grupo e devem colaborar e respeitar as limitações e habilidades de cada um, onde a diversidade é vista como um valor e não como uma barreira. Pensando na pessoa, para as pessoas com deficiência, muitas vezes relegadas a ambientes altamente controlados, a possibilidade de práticas de Aventura traz uma nova perspectiva de autonomia. Superar desafios pode redefinir as percepções de capacidade, tanto dos próprios indivíduos quanto de seus companheiros de Aventura.

Da Aventura às Práticas Corporais de Aventura

Nesta seção, propomos apresentar um breve panorama sobre o surgimento das Práticas Corporais de Aventura, a fim de melhor compreender sua inserção no currículo escolar e sua aproximação, que será abordada na seção seguinte, com a educação inclusiva. Para isso, assumimos as nomenclaturas Aventura e Práticas Corporais de Aventura no texto¹³, a primeira é usada para retratar o processo histórico que culminou no desenvolvimento dessa cultura corporal e, a segunda, como forma de situar o leitor sobre o que estamos tratando e reforçar a legitimação desse conteúdo no currículo da educação física escolar.

A Aventura, enquanto processo histórico, remonta à Pré-história – período marcado pelo surgimento do ser humano, por sua relação com a natureza, pelo desenvolvimento de diferentes hábitos e criação de técnicas de produção. O nomadismo, a caça, o mergulho, a escalada, a construção de ferramentas, dentre outras ações empregadas para superar desafios cotidianos e enfrentar situações de perigo, são realizadas nesse período histórico para a manutenção da vida.

Nesse sentido, embora a Aventura estivesse intrinsecamente associada à sobrevivência e não se estabelecesse uma relação consciente com a imprevisibilidade, risco controlado ou com as diferentes emoções e sensações que, atualmente, a ela estão imbuídas (Lisboa, 2019; Pereira, 2023), pode-se dizer que “Foi a superação de obstáculos naturais que forçou a humanidade a criar técnicas e equipamentos no caminhar destes séculos, os quais serviram de base para as aventuras realizadas hoje em dia” (Franco; Cavasini; Darido, 2017, p. 139).

¹³ Embora tenhamos assumido essas nomenclaturas neste capítulo, chamamos atenção que os estudos consultados também utilizam de outros nomes para definir essas práticas corporais e que ainda inexistente um consenso no campo acadêmico sobre qual nomenclatura utilizar (Pereira, 2022; Tahara; Darido, 2016).

Com uma perspectiva distinta da Pré-história, na Idade Moderna (século XV a XVIII) a Aventura era marcada de forma utilitária, com finalidades econômicas, políticas e militares; em atividades de explorações marítimas, guerras e colonização de territórios (Pereira, 2023). A partir da Revolução Industrial (século XVIII) a Aventura é impactada pela fabricação de diferentes matérias-primas que impulsionam o seu desenvolvimento e mudanças no comportamento social (Pereira, 2023).

Dando início à modernidade, a Idade Moderna também deixou marcas como a racionalização e ruptura da relação ser humano-natureza (buscando a dominação do homem sobre o mundo natural), o combate ao teocentrismo, impactou no processo de urbanização e, por meio da educação, influenciou a formação de cidadãos disciplinados, capacitando-os para uma formação mínima para o trabalho.

Esses novos hábitos sociais fizeram parte do comportamento da Era Moderna e ultrapassaram o século XVIII junto à extrema exploração dos recursos naturais, à maior cobrança por produtividade do trabalhador, à tendência ao individualismo e incentivo ao desenvolvimento das aptidões, talentos, esforço pessoal e competitividade. É, portanto, em direção oposta a esse contexto social que as Práticas Corporais de Aventura surgem na década de 1960, de forma espontânea e não utilitária, atrelando-se aos novos valores da sociedade pós-moderna, e se desenvolve durante a década de 1970 e 1980, principalmente na Califórnia (Betrán; Betrán, 2016).

As Práticas Corporais de Aventura se afloram na sociedade pós-moderna com a necessidade de realizar uma ruptura com a modernidade, buscando o ócio, a liberdade como escape da rotina, o distanciamento dos meios urbanos e do estresse gerado pelo trabalho, possibilitando uma (re)aproximação com a natureza (Betrán; Betrán, 1995). Nesse sentido, Cantorani e Oliveira Junior (2005, p. 13) citam que:

[...] é justamente a alta carga de rotina, pressão e stress em suas vidas que levam as pessoas a terem necessidades de viverem um tipo

específico de tensão, uma tensão/excitação prazerosa, que é verificada em atividades de risco, e oferecida a sociedade na forma de atividades miméticas¹⁴.

Entretanto, embora as Práticas Corporais de Aventura permitam sentir novas sensações e direcionar um olhar atento para a natureza, a mesma está assentada na lógica pós-moderna de uma sociedade de consumo e é nesse contexto que diferentes modalidades – tais como rapel, escalada, mergulho, *rafting*, asa delta, canoagem, etc. – são praticadas, prevalecendo o interesse em seu potencial econômico (Paixão; Costa; Gabriel, 2009). A cultura tecnológica, principalmente por meio das tecnologias de comunicação, tem explorado de diferentes formas a indústria do lazer (França; Domingues, 2015), que é um dos primeiros âmbitos de discussão das Práticas Corporais de Aventura em nossa sociedade.

A partir da década de 1990, as Práticas Corporais de Aventura foram amplamente veiculadas pela mídia passaram a ser objeto de inúmeras pesquisas e estudos acadêmicos do turismo-lazer, do esporte e da educação (Tahara; Carnicelli Filho, 2012). Essa aproximação acadêmica vem possibilitando uma maior discussão e divulgação das temáticas vinculadas ao meio ambiente, à natureza e às Práticas Corporais de Aventura pela comunidade científica, incluindo o campo da educação física escolar (Tahara; Darido, 2016).

No que diz respeito à educação física escolar, Moura (2018) cita que os debates traçados no campo, a partir da década de 1970, para discutir sua identidade e transformar a sua prática no chão da escola, corroboraram por meio da ideia de cultura corporal para diversificar os conteúdos e ir além dos esportes hegemônicos. O autor ainda esclarece que é nesse contexto de expansão dos conteúdos que as Práticas Corporais de Aventura passam a fazer parte da escola,

¹⁴ Atividade mimética se refere à forma que acontecem as atividades de risco, monitoradas e buscando amenizar situações que coloquem a vida do praticante em perigo (Cantorani; Oliveira Junior, 2005).

ainda que de forma assintomática, sendo incorporadas na construção de orientações curriculares em diferentes municípios.

Freire e Vieira (2022) também apontam que as primeiras iniciativas oficiais para incluir conhecimentos acerca das Práticas Corporais de Aventura na escola ocorreram com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, em 1998, ao abordar o tema transversal meio ambiente e apresentar a diversidade como um dos três elementos a serem considerados no processo ensino-aprendizagem do componente curricular educação física. A partir disso, as Práticas Corporais de Aventura começaram a se aproximar da educação física escolar por meio de documentos curriculares de diferentes redes de ensino e materiais elaborados por autores que se debruçam sobre essa temática (Freire; Vieira, 2022).

A tematização das Práticas Corporais de Aventuras por diferentes professores, e o interesse que fossem compreendidas como um dos conteúdos da educação física escolar, impulsionou sua inserção durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, esse documento, de caráter normativo, manteve em sua versão final, disponibilizada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a unidade temática Práticas Corporais de Aventura para os anos finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2018, também para o Ensino Médio.

A BNCC (Brasil, 2017) organizou as Práticas Corporais de Aventura em duas vertentes: praticadas no ambiente urbano (*parkour*, *skate*, *patins*, *bike*, etc.), para serem objeto de conhecimento do 6º e 7º ano do ensino fundamental, e praticadas na natureza (esporte de orientação, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, *rapel*, *tirolésa*, *arborismo*, etc.), como objeto de conhecimento do 8º e 9º ano. O documento também cita que essas práticas devem ser propostas levando em consideração a realidade de cada unidade escolar.

Dessa forma, a BNCC propõe que os professores levem os alunos a experimentarem diferentes Práticas Corporais de Aventura, a fim de que possam explorar suas possibilidades

expressivas e corporais em ambientes naturais e urbanos, por meio das perícias e proezas provocadas por situações imprevisíveis em ambientes desafiadores, que, ao permitir que entre em contato com um ou mais desafios, colabora para a geração da sensação de vertigem e do risco controlado (Brasil, 2017).

Possibilidades inclusivas da Aventura na escola

Objetivando identificar como as Práticas Corporais de Aventura vêm se aproximando da educação inclusiva, este tópico, de maneira qualitativa e descritiva, apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico realizado no Periódico Capes e nas bases de dados *Lilacs*, *Redalyc* e *Google Acadêmico*.

Realizamos a busca no Periódico Capes e nas bases de dados supracitadas por meio da combinação dos descritores “aventura”, “educação física”, “deficiência” e “inclusão”, com auxílio dos operadores *booleanos* “AND” e “OR”. Os critérios de inclusão foram estudos que abordassem Práticas Corporais de Aventura executadas por pessoas com deficiência na educação física escolar e/ou estudos de revisão de literatura que ajudassem a compreender como essa aproximação vem se estabelecendo no cenário nacional, considerando as produções realizadas no arco temporal de 2017 a 2024 (a partir da homologação e publicação da BNCC). E, como critério de exclusão, estudos duplicados, pagos, com foco no turismo de aventura e publicados em idiomas estrangeiros.

Com base nisso, encontramos 90 resultados e – pela leitura dos títulos, dos resumos e aplicação dos critérios de exclusão – selecionamos 04 (quatro) estudos que estão descritos abaixo, no quadro 01, pela autoria, ano de publicação, título, objetivo e procedimento técnico adotado.

Quadro 01: Estudos selecionados

Autoria/Ano	Título	Objetivo	Procedimento técnico
Silva; Silva; Souza; Cotes, 2019	Atividade física de Aventura na natureza para pessoas com deficiência	Mapear a produção científica em periódicos nacionais da área de educação física, entre os anos de 2006 – 2016, relacionadas à prática de atividades físicas de Aventura na natureza para pessoas com deficiência.	Pesquisa bibliográfica
Paula; Kochhann, 2020	Práticas Corporais de Aventura na educação física escolar e a inclusão da criança com deficiência	Discutir sobre a inclusão da criança com deficiência na educação física escolar, por meio das Práticas Corporais de Aventura.	Relato de experiência
Sousa; Freitas; Salles; Silva; Chicon; De Sá, 2022	Práticas Corporais de Aventura como ferramenta inclusiva para pessoas com deficiência	Mapear as produções científicas veiculadas em periódicos da área de educação física, cujas temáticas envolvam as Práticas Corporais de Aventura como ferramenta inclusiva para pessoas com deficiência.	Pesquisa bibliográfica
Sousa; Dias, 2024	Aventura e inclusão da pessoa com deficiência na educação física escolar: um olhar às dissertações e teses no Brasil	Compreender como a inclusão da pessoa com deficiência vem sendo preconizada na educação física escolar, no contexto de ensino das Práticas Corporais de Aventura.	Pesquisa bibliográfica

Fonte: elaborado pelos autores

Pode-se observar, no quadro acima, que um estudo é caracterizado como relato de experiência e três estão enquadrados como revisão de literatura, do tipo pesquisa bibliográfica. Ainda, não há uma padronização na nomenclatura utilizada para se referir à temática da Aventura, observado o uso de Atividades Físicas de Aventura na Natureza e Práticas Corporais de Aventura. Por fim, em relação aos objetivos, identifica-se que todos os estudos delimitam a educação física/educação física escolar como área de investigação da temática.

Silva *et al.* (2019), ao mapearem, entre 2006 e 2016, a produção científica relacionada às Práticas Corporais de Aventura na natureza para pessoas com deficiência, encontraram 03 (três) produções relacionadas à execução dessas práticas por pessoas com deficiência motora, auditiva e visual. Os autores citam que, embora haja poucas publicações, é observado que a deficiência não é um limitante para a realização das Práticas Corporais de Aventura, e que essas práticas possuem um caráter didático-pedagógico – ainda que não tenham identificado estudos vinculados com o ambiente escolar.

A análise das produções realizada por Silva *et al.* (2019) apresenta elementos para a execução das Práticas Corporais de Aventura com pessoas com deficiência que nos permite pensar a sua utilização na escola, a exemplo da modalidade de trilha/*trekking* – identificada como mais prevalente com pessoas com deficiência e que, na maioria das vezes, não requer equipamentos específicos – os autores perceberam que essa modalidade pode ser realizada com pessoas com deficiência visual por meio de instruções verbais, códigos sonoros e pela utilização de uma barra direcional (um bastão segurado em uma ponta por uma pessoa sem deficiência e na outra ponta por uma pessoa com deficiência, utilizado após a combinação prévia de códigos de movimento para a comunicação) ou com a pessoa surda ao buscar sempre estabelecer uma comunicação de frente para ela.

O estudo de Paula e Kochhann (2020) relatou uma experiência com três educandos com deficiência vinculados a uma escola

municipal de Anápolis-GO, do terceiro, quinto e sexto ano do ensino fundamental. Os educandos do terceiro e quinto ano possuem cegueira total de um olho e baixa visão do outro; e o estudante do sexto ano é diagnosticado com paralisia cerebral. Os autores citam que tiveram o apoio de uma ONG que forneceu o material e executou as Práticas Corporais de Aventura de *slackline*, arborismo, cama elástica, escalada em material fixo e escalada em material inflável na escola, evidenciando a possibilidade de se construir parcerias para promover essas práticas corporais.

Nesse relato, Paula e Kochhann (2020) chamam atenção para as experiências vividas pelos estudantes terem contribuído para questionar o papel que o corpo da pessoa com deficiência ocupa na escola e enfatizam a importância desse corpo não ser colocado num espaço de marginalização, de esquecimento e exclusão; ele deve, portanto, acessar os conhecimentos e movimentos produzidos com a educação física escolar. Para os autores, a Educação Física tem uma importante função na inclusão dos alunos com deficiência, permitindo novas experiências, aprendizagens e possibilidades de se movimentar mediante as Práticas Corporais de Aventura.

No estudo de Sousa *et al.* (2022) foi realizado um mapeamento em periódicos da educação física, considerando o arco temporal de 2001 a 2020, para identificar propostas de Práticas Corporais de Aventura como ferramenta inclusiva para pessoas com deficiência. Os autores selecionaram 09 (nove) produções e apenas duas estavam vinculadas ao campo da educação. Nesse contexto, assim como no estudo de Silva *et al.* (2019), perceberam poucas publicações sobre essa temática e que a deficiência não impede a *experivivência* com as Práticas Corporais de Aventura na educação física escolar, pelo contrário, podem propiciar que os estudantes enfrentem seus medos e superarem limites, contribuindo na autoestima, autonomia e autoconfiança.

No mais, apontam que as Práticas Corporais de Aventura se constituem como uma importante ferramenta para reduzir preconceitos, superar barreiras e potencializar o desenvolvimento

pleno da pessoa com deficiência. Também citam que essas barreiras muitas vezes se iniciam na própria instituição escolar, que resiste em apresentar as Práticas Corporais de Aventura às pessoas com deficiência por receio dos riscos, levando ao cerceamento do direito da pessoa com deficiência de acessar outras manifestações da cultura corporal de movimento. Dessa forma, como possibilidade para a escola, Sousa *et al.* (2022) mencionam a necessidade de trabalhar com os riscos imaginários e não só os reais, adaptando as atividades e materiais às necessidades físicas e emocionais de cada aluno.

O último estudo da nossa seleção, produzido por Sousa e Dias (2024), teve como objetivo compreender como a inclusão de pessoas com deficiência vem sendo abordada na pós-graduação em relação à educação física escolar e o conteúdo Práticas Corporais de Aventura, recorrendo à busca de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Das 57 produções encontradas, foram selecionadas 05 (cinco) dissertações, que datam de 2009 e 2022. A análise das produções evidenciou que apenas duas dissertações se aproximam do trato didático-pedagógico dessa temática, e as demais pesquisas relacionam a inclusão com outros conteúdos da educação física escolar ou se aproxima das Práticas Corporais de Aventura no campo do lazer.

Nesse sentido, Sousa e Dias (2024) verificam que a inclusão de pessoas com deficiência nas Práticas Corporais de Aventura está sendo discutida com base nas produções acadêmicas, nas experiências de lazer e de forma tímida na escola, sendo, ainda, um campo desconhecido a ser aventurado e fundamentado. As autoras verificaram que as primeiras pesquisas de mestrado que se aproximam da temática da inclusão nas Práticas Corporais de Aventura da educação física escolar surgem a partir do processo de implementação da BNCC, que trouxe a obrigatoriedade desse conteúdo para o rol das práticas tematizadas pela educação física na escola. Além disso, entendem que a relação entre pessoas com

deficiência e as Práticas Corporais de Aventura pode ser construída e ancorada em processos colaborativos e interdisciplinares na escola.

Sendo assim, a partir dos estudos selecionados em nosso levantamento bibliográfico, podemos inferir que as Práticas Corporais de Aventura estão se aproximando da educação inclusiva de forma lenta, motivada pela obrigatoriedade desse conteúdo na educação física escolar. Identificamos que elas podem contribuir na formação e desenvolvimento da pessoa com deficiência, ao viabilizar a sua participação ativa na aula e o entendimento de que o seu corpo deve se relacionar com todos os espaços e formas de produção da cultura corporal de movimento, bem como ao promover relações de cooperação e superação dos anseios, medos e desafios que se relacionam com as Práticas Corporais de Aventura.

Embora a maioria das produções sobre pessoas com deficiência e Práticas Corporais de Aventura se encontram no campo do lazer, percebe-se que elas podem nos servir como referência para pensar essas práticas na escola – sem desconsiderar a necessidade de construirmos uma identidade própria das Práticas Corporais de Aventura da/na escola e sua aproximação com as/os alunas/os com deficiência. Chamamos atenção para a necessidade de construirmos essa identidade por entender que as Práticas Corporais de Aventura produzidas no âmbito do lazer, na sua maioria, estão cunhadas no ideário do consumo – explorado pelas empresas de turismo de aventura que investem na acessibilidade de diferentes espaços, modalidades e equipamentos com fim no retorno financeiro –, distanciando-se do interesse da educação e da real possibilidade de desenvolvimento dessas práticas nas diferentes realidades escolares, que, constantemente, precisam adaptar as modalidades seja para pessoas com ou sem deficiência.

Em suma, o estudo das Práticas Corporais de Aventura no contexto da educação inclusiva destaca o potencial dessas práticas para promover o desenvolvimento integral e a cooperação entre estudantes. Ao serem integradas à educação física, as Práticas Corporais de Aventura podem transformar o ambiente escolar num

espaço mais acolhedor e inclusivo, onde a diversidade é celebrada e os alunos são incentivados a superar barreiras e estigmas sociais. Ao enfrentar desafios coletivos e desenvolver valores como o respeito e a colaboração, os estudantes experienciam a inclusão de forma prática e significativa. Tal abordagem enriquece o currículo escolar e reafirma o compromisso com uma educação física que respeita e valoriza as singularidades de cada indivíduo.

As Práticas Corporais de Aventura, apesar de ainda pouco exploradas no ambiente escolar inclusivo, demonstram grande potencial para enriquecer a educação física e proporcionar experiências significativas para pessoas com e sem deficiência. Além disso, embora a maioria das referências acadêmicas sobre o tema se concentre no contexto do lazer e do turismo, as adaptações realizadas em atividades de Aventura com pessoas com deficiência podem servir de inspiração para a ressignificação das Práticas Corporais de Aventura inclusivas dentro das escolas, adequadas às limitações, potencialidades, contextos e realidades específicas de cada escola e seus estudantes.

A implementação das Práticas Corporais de Aventura na escola exige, contudo, um processo reflexivo e colaborativo que ultrapasse o modelo de consumo predominante no turismo-lazer, criando uma identidade própria para o ambiente educativo. É necessário pensar essas práticas de maneira *"ninguém ajudou nada, regra nenhuma"*neira a priorizar os objetivos pedagógicos e formativos, promovendo acessibilidade e adaptabilidade que respeitem as características de cada indivíduo e do coletivo. Assim, a introdução dessas práticas na educação física escolar torna-se um caminho promissor para consolidar a inclusão de alunos com deficiência, transformando o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo e aberto à participação ativa e ao desenvolvimento integral de todos.

Referências

BETRÁN, Alberto Olivera; BETRÁN, Javier Olivera. Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza: Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. **Apunts Educación Física y Deportes**, v. 3, n. 41, p. 108-123, 1995.

BETRÁN, Alberto Olivera; BETRÁN, Javier Olivera. Las actividades físicas de aventura en la naturaleza (AFAN): revisión de la taxonomía (1995-2015) y tablas de clasificación e identificación de las prácticas. **Apunts Educación Física y Deportes**, v. 32, n.º 124, p. 71-88, 2016.

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

BRASIL. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> . Acesso em: 13 nov. 2024.

CANTORANI, José Roberto Herrera; DE OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro. O avanço da civilização e as atividades físicas de aventura como meio de lazer: a tecnologia como fator de

afastamento e aproximação da natureza. **Conexões**, v. 3, n.º 2, p. 1-14, 2005.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da Educação Física escolar. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, p. 66-103, 2013.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. *In*: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED – PR., 2018.

FRANÇA, Dilvano Leder de; DOMINGUES, Soraya Corrêa. Esportes de Aventura nas aulas de Educação Física. **Revista Chão da Escola**, v. 13, n.º 1, p. 74-83, 2015.

FRANCO, Laércio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. (Orgs.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura: práticas corporais e a organização do conhecimento**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2017. p. 137-190.

FREIRE, Elisabete dos Santos; VIEIRA, Pollyane de Barros Albuquerque Vieira. Educação Física Escolar. *In*: FINARDI, Francisco; ULASOWICZ, Carla. (Orgs.). **Aprendendo práticas corporais de aventura na educação física: da escola à universidade**. Curitiba: CRV, 2022. p. 19-36.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. 7 Letras, 2007.

- LISBOA, Salime Donida Chedid. Práticas corporais de aventura: origem e conceitos. *In: LISBOA, Salime Donida Chedid et al. Práticas corporais de aventura*. Porto Alegre: Sagah, 2019. p. 13-31.
- MARINHO, Alcyane. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, n. 22, p. 47-70, 2004.
- MARINHO, Alcyane. Introdução aos estudos das atividades de aventura: características, concepções e conceitos. *In: BERNARDES, Luciano Andrade. Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física*. São Paulo: Phorte, p. 23-38, 2013.
- MOURA, Diego Luz *et al.* **Dialogando sobre o ensino da Educação Física: práticas corporais de aventura na escola**. Curitiba: CRV, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 39-56, 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.
- PAIXÃO, Jairo Antônio da; COSTA, Vera Lucia Menezes; GABRIEL, Ronaldo Eugênio Calçada Dias. Esporte de aventura e ambiente natural: dimensão preservacional na sociedade de consumo. **Motriz**, v.15 n.º 2, p. 367-373, 2009.
- PAULA, Marcos Vinícius de; KOCHHANN, Andréa. Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar e a inclusão da criança com deficiência. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-17, 2020.
- PEREIRA, Dimitri Wuo. Contribuições da aventura para a educação física: caminhos da complexidade. **Connection Line**, n.º 28, 2022.
- PEREIRA, Dimitri Wuo. Tendências e raízes da Aventura. **Motrivivência**, v. 35, n.º 66, p. 01-14, 2023.

PIMENTA, Ricardo de Almeida; SERON, Bruna Barboza. Escola e deficiência: A educação física como componentes favorecedores da inclusão. *In: SILVA, Gustavo da Motta; SANTOS, José Henrique dos; ANACLETO, Francis Natally de Almeida. Educação Física Escolar: Do chão da escola e o corpo em movimento ao olhar para o horizonte*, Curitiba: CVR, 2023. p. 219-246.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Journal of Physical Education*, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

SILVA, Darlan Pacheco *et al.* Atividade física de aventura na natureza para pessoas com deficiência. LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação **Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 22, n.º 2, p. 268-296, 2019.

SOUSA, Daniella Dutra *et al.* Práticas corporais de aventura como ferramenta inclusiva para pessoas com deficiência. *LICERE*, v. 25, n.º 3, p. 47-70, 2022.

SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; DIAS, Maria Aparecida. Aventura e inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física Escolar: um olhar às dissertações e teses no Brasil. *In: CASTRO, Paula Almeida de; FAVERO, Cristina Hill. (Org.). Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade*. 1ª ed. Campina Grande: Realize Eventos, v. 2, 2024. p. 54-76.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. *Arquivos de ciências do esporte*, v. 1, n.º 1, 2012.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. *Conexões*, v. 14, n.º 2, p. 113-136, 2016.

Capítulo 11

Comunicação, mídias e educação física: abrindo trilhas para mediações educativas inclusivas

Silvan Menezes dos Santos

Introdução

Há mais de três décadas, desde os anos de 1990, o campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira tem se aproximado, dialogado e desenvolvido estudos sobre comunicação, mídias e tecnologias em seu interior. São movimentos de professoras/es-pesquisadoras/es da área que observaram e seguem percebendo interfaces, impactos e mediações socioculturais da comunicação social, de modo abrangente, na constituição societária e educacional deste campo, especialmente caracterizado como de intervenção na sociedade, a Educação Física (Bracht, 1992; 1999).

O processo de produção de conhecimento sobre e a partir desta relação entre comunicação, mídias e Educação Física se desenvolveu paulatinamente neste recorte de três décadas e tem alcançado sua consolidação. Isso ocorreu de tal modo a ponto de estar se considerando e denominando-o como subcampo acadêmico acadêmico-científico da mídia-educação na Educação Física (Mezzaroba, 2020; Mezzaroba; Bassani, 2023).

Configurações e dinâmicas sócio-históricas de longo prazo (mais de 30 anos), contando com marcos político-institucionais, teórico-conceituais e metodológicos, são determinantes para a estruturação do referido subcampo (Zylberberg et al., 2022). A partir disso, alcançamos o entendimento de que quando trabalhada e abordada por meio das possibilidades de diálogo com a comunicação, com as mídias, com as tecnologias e, sobretudo, com

a mídia-educação, a Educação Física amplifica os seus objetos de conhecimento e os seus objetivos de intervenção social e educacional (Mezzaroba; Zylberberg; Oliveira, 2024).

Inicialmente, o esforço de busca investigativa sobre a relação comunicação, mídias e Educação Física centrou-se em desenvolver análises descritivas e críticas das mediações socioculturais do discurso midiático de massa sobre fenômenos da cultura corporal de movimento, especialmente sobre o esporte. São os estudos denominados como de Análises de Produtos Midiáticos (Mezzaroba, 2020; Pires; Lazzarotti Filho; Lisbôa, 2012). Eles se detiveram a analisar peças publicitárias, programas de rádio e televisão, noticiários jornalísticos de revistas e de jornais impressos, entre outros formatos predominantes da época. O intuito era produzir conhecimentos para a compreensão, esclarecimento e emancipação humana e social dos mecanismos industriais das mídias de massa em prol da alienação.

Posteriormente, mais a partir dos anos 2000, ainda muito influenciadas/os pelas tendências dos estudos da Comunicação Social e, mais especificamente, pela escola latinoamericana de sociologia da comunicação, as/os pesquisadoras/es da Educação Física interessadas/os nesta interface passaram a desenvolver os chamados estudos de recepção dos diferentes discursos das mídias. Estas são as pesquisas detidas em compreender os modos como são codificados e decodificados, por cada grupo social, os produtos culturais midiáticos (Pires; Lazzarotti Filho; Lisbôa, 2012).

Foi, então, após os esforços de compreensão dos dois polos clássicos da comunicação social, ou seja, a produção e a recepção dos discursos, que a Educação Física brasileira começou a elaborar reflexões e proposições didático-pedagógicas sobre como tratar educativamente as mídias e as tecnologias em seus campos de intervenção social, tendo como foco principal o contexto escolar. Buscou na Educação o conceito de mídia-educação e, a partir dele, passou a explorar uma miríade de caminhos crítico-criativos para

estudos e usos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em mediações educativas.

Ao longo desta história brevemente relatada até aqui, diversos fenômenos da cultura corporal de movimento e das práticas corporais foram investigados pelo subcampo da mídia-educação na Educação Física. O esporte em suas múltiplas manifestações (Megaeventos esportivos, Futebol, Esporte de Aventura, Voleibol e outras modalidades esportivas, esporte paraolímpico), jogos e brincadeiras e, em especial, os games e jogos digitais, as danças, são alguns exemplos da amplitude deste relacionamento científico no âmbito teórico-prático. Além disso, as modalidades, abordagens, formas e etapas de ensino-aprendizagem da Educação Física também têm sido analisadas por este subcampo, como em estudos sobre a formação inicial e continuada da área, a formação em Educação a Distância, a prática pedagógica na educação infantil, fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, a educação técnica e tecnológica dos Institutos Federais.

Importa destacar, no entanto, que apesar de se dedicar a analisar produtos e práticas midiáticas para com as pessoas com deficiência no interior do campo esportivo, mais detidamente no esporte paraolímpico, não são recorrentes estudos que relacionam práticas pedagógicas inclusivas com as mídias e tecnologias na Educação Física. Pontualmente e de modo relevante, podemos citar o trabalho de Santos (2020), que se dedicou a compreender expressões de aprendizagem esportiva de uma criança no espectro do autismo utilizando estratégias didático-pedagógicas da mídia-educação.

Santos (2020) introduziu tecnologias de filmagem e fotografia em um projeto social esportivo para uso e manuseio das crianças participantes como forma de registro e elaboração dos conhecimentos produzidos por elas. Após um período com a câmera na mão da criança no espectro e em diálogo com ela sobre as imagens produzidas, foi possível observar modos dela ver e enxergar o mundo, o esporte e os espaços esportivos experimentados, bem como identificar a inclusão dela nos processos

coletivos de ensino-aprendizagem da turma em que participou, respeitando e potencializando as individualidades não só dela própria, mas como de todas as outras crianças participantes. Como dito anteriormente, observamos aqui um exemplo da amplificação das possibilidades e finalidades educativas da Educação Física ao dialogar com a perspectiva da mídia-educação (Mezzaroba; Zylberberg; Oliveira, 2024).

No Brasil, em perspectiva mais ampla, os estudos que relacionam comunicação e deficiência têm apresentado uma tendência de crescimento, especialmente na última década. Eles estão centrados, sobremaneira, nas pessoas com deficiência auditiva e do espectro autístico. São advindos, em maioria, da fonoaudiologia e da educação especial. O foco está, sobretudo, no desenvolvimento de tecnologias assistivas e na elaboração de estratégias de comunicação e de usos das linguagens para a qualidade de vida e educação deste grupo social (Santos; Quaranta; Fermino, 2022).

Neste trabalho, por conseguinte, nos concentramos em reflexões analíticas sobre como a interface entre fenômenos comunicativos e expressões da cultura corporal de movimento podem ser tratados pedagogicamente na Educação Física escolar em prol de uma perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência. Assim o realizamos, inclusive, não enfocando na assistividade das mídias e tecnologias para com a acessibilidade delas nas aulas. O nosso foco esteve na avaliação do potencial inclusivo das dimensões crítico-criativas da mídia-educação no encontro entre a cultura midiática e a cultura de movimento, tal como nos termos de Pires, Lazzarotti Filho e Lisbôa (2012). Partimos, portanto, da seguinte questão de investigação: Para além da perspectiva técnica, de que formas a relação entre comunicação, mídias e Educação Física nos permite abrir trilhas pra mediações educativas inclusivas?

Percurso metodológico

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência, analisado por uma abordagem qualitativa dos achados da investigação. Assim o definimos, pois se trata de um texto descritivo e exploratório de duas situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto da formação de professoras/es de Educação Física, no curso de licenciatura do Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal de Alagoas (IEFE/UFAL). Elas ocorreram em diferentes momentos da oferta da disciplina “Técnicas de Informação e Comunicação”, a qual eu planejo e ministro as aulas desde 2022 até o presente momento da publicação deste livro.

A disciplina é ofertada para as turmas do primeiro semestre do curso com a seguinte ementa: “Estuda a importância das TIC na Educação Física, potencialidades pedagógicas e os desafios que emergem a partir da introdução destas na prática educativa e suas relações nos espaços de aprendizagem. Elaboração de projetos com atividades práticas envolvendo TIC nas aulas de Educação Física”. Ela parte de três objetivos. São eles: Compreender as mediações e as mutações culturais provocadas pelas mídias e tecnologias digitais na sociedade moderna, na contemporaneidade e, principalmente, nas práticas corporais; Conhecer a relação construída do campo da Educação Física com os campos da mídia e da cultura digital, bem como os conhecimentos cientificamente produzidos nesta interface no contexto brasileiro; Identificar, produzir e experimentar possibilidades didático-pedagógicas mídia-educativas em contextos da Educação Física escolar.

A disciplina é estruturada em três unidades: Unidade 1 - Mediações e mutações culturais da sociedade onlife; Unidade 2 - Educação Física, Mídias e Tecnologias Digitais; e Unidade 3 - A mídia-educação (física) e as possibilidades didático-pedagógicas. Diante dessa estruturação, o ensino-aprendizagem é avaliado em dois formatos: 1 - Exercício de leitura de mundo (Identificação de

mediações e de mutações culturais provocadas pelas mídias e tecnologias digitais em diferentes práticas corporais); 2 - Exercício crítico-criativo (Planejamento e execução de uma aula experimental de Educação Física, sobre uma prática corporal escolhida, baseada nos princípios da mídia-educação).

A partir desta lógica e estrutura didático-pedagógica, aulas teórico-práticas sobre TikTok, sobre games e sobre Mídia e Esporte são trabalhadas com as turmas no sentido de visualizarem e experimentarem processos de ensino-aprendizagem da Educação Física com base nos preceitos da mídia-educação. Em todas elas o intuito é trabalhar, como dito, o encontro entre a cultura midiática e a cultura corporal do movimento por uma perspectiva crítica e criativa sobre, com e por meio das mídias, tal como prevê originalmente a mídia-educação.

Neste trabalho, em especial, analisaremos duas situações de ensino-aprendizagem em que a inclusão e participação de pessoas com deficiência em aulas de Educação Física se manifestou como foco central da reflexão formativa das experiências. A primeira é a aula sobre games, em que relato a experiência com o jogo “Snake”. A segunda é a relacionada à mídia e esporte, da qual descrevo e analiso o contexto vivido no semestre 2023.1, quando tivemos a participação de uma estudante com baixa acuidade visual.

Achados das experiências e algumas análises

As experiências aqui relatadas, como dito, são frutos de experimentações pedagógicas e formativas realizadas com turmas de professoras/es em formação inicial de Educação Física licenciatura. Elas são desenvolvidas tendo como base as três dimensões da mídia-educação. São elas: i) educar com as mídias: chamada dimensão instrumental, por se tratar de utilizá-las como ferramentas pedagógicas de exposição de conteúdos e temas em sala de aula; ii) educar para/sobre as mídias: denominada dimensão crítica, a qual pressupõe estudá-las como objeto e fenômeno social a

ser reconhecido e analisado criticamente, dissecando suas técnicas e estratégias de poder e persuasão na configuração societária vigente; e iii) educar por meio das mídias: conhecida como dimensão criativa, pois propõe o desenvolvimento de contextos e situações de ensino-aprendizagem pensados para estimular e provocar a criatividade das/dos estudantes na elaboração de novos conhecimentos sobre e com as mídias (Belloni, 2001; Bévort; Belloni, 2009; Fantin, 2006; 2011).

Destacamos também que as experiências aqui analisadas não pressupunham uma determinada perspectiva teórica de educação inclusiva. No entanto, compreendemos o acesso à educação como um direito universal de todas/os e o defendermos como um direito de cidadania no Brasil, conforme previsto em nossa Constituição. Assim, o planejamento e as práticas pedagógicas sempre estiveram atentos e predispostos às necessárias adaptações para a plena participação das/dos estudantes a partir das suas características individuais de deficiência, raça, gênero, condição socioeconômica e/ou outro aspecto da diversidade humana, social e cultural.

O remix do game “Snake”: a sensibilização formativa e a criação de uma cultura da inclusão

A Educação Física brasileira, dentro deste contexto de aproximação e diálogo com fenômenos da comunicação, das mídias e das tecnologias, ou seja, da cultura midiática e digital, tem investigado e explorado as interfaces existentes com os jogos eletrônicos, jogos digitais e os games. São reflexões teóricas e propostas de intervenção prática que enveredam os conhecimentos produzidos para a expansão e aprimoramento das possibilidades mídia-educativas em contextos de formação e atuação da área, tendo como foco sobretudo a Educação Física escolar (Borsato *et al.*, 2019; Furtado *et al.*, 2019).

Na experiência que temos desenvolvido no IEFÉ/UFAL e analisamos neste trabalho, a perspectiva adotada é a que Costa e Betti (2006) pioneiramente denominaram como atualização de jogos

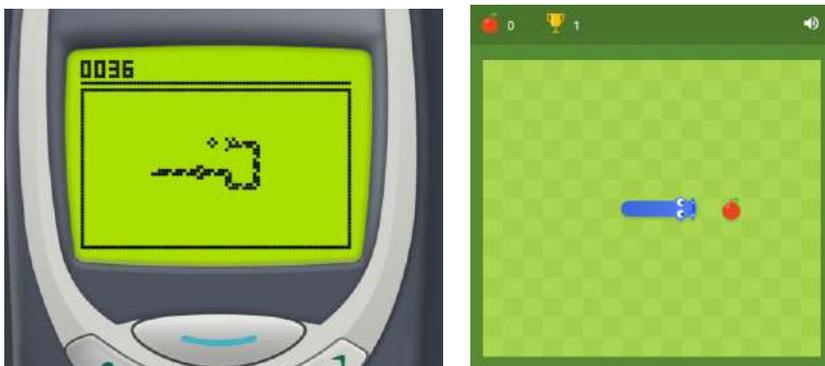
virtuais para vivências corporais. Ela nada mais é do que uma proposta de conversão de dinâmicas, códigos, símbolos e formas lúdicas presentes em jogos digitais para serem vivenciadas corporalmente.

A referida atualização de jogos tem sido ampliada e aprimorada por diferentes agentes do subcampo acadêmico-científico da mídia-educação na Educação Física nos últimos anos. Esse movimento tem agregado denominações para esta prática tais como ressignificação ou remixagem de jogos digitais (Costa, 2016; Santos, 2023; Silva *et al.*, 2020; Souza Junior; Lisboa; Costa, 2019).

Alguns dos novos contributos são no sentido de ampliação do espectro teórico de criticidade a ser explorado neste trabalho educativo com os games, como, por exemplo, reflexões sobre ética hacker, game design e as boas aprendizagens potencialmente advindas deles (Silva *et al.*, 2020). Um aprimoramento elaborado, também a título de exemplo, foi a descrição e detalhamento de quais aspectos dos jogos devem/podem ser remixados/ressignificados para a experimentação corporal dos games, que são a narrativa, o espaço, os implementos, as regras e os personagens/papéis (Santos, 2023).

A partir, então, do conjunto de princípios teórico-metodológicos supracitados e tomando como base a experiência originalmente proposta por Riquelme *et al.* (2020), temos realizado semestralmente a remixagem do jogo “Snake” em sala de aula com as/os professoras/es em formação inicial. Basicamente ele se trata de um jogo de ação em que o jogador deve controlar uma linha crescente, neste caso mais conhecido, tematizada como uma cobra, para alimentá-la e fazê-la crescer com os “alimentos” a serem colhidos no espaço de circulação dela (normalmente o quadro da tela), evitando que ela colida com obstáculos dispostos na cena (as quatro paredes do quadrado) e/ou consigo mesma. A dificuldade é aumentada à medida que a cobra se alonga e o tempo de jogo com ela viva se prolonga.

Figura 1: Versão original do Jogo “Snake” Figura 2: Versão atual do jogo “Snake



Fonte: Google Imagens.

Ao remixar o “Snake” para a sala de aula, como forma de explorar o tipo de jogo de ação, em que há um/uma controlador/a da personagem principal que neste caso é a cobra, convidamos um/uma estudante voluntário para vendado/a, ser controlado/a por um/a colega diferente apenas por comandos de voz. Eles/as são informados/as de que os únicos termos a serem utilizados são: “frente”, “direita” e “esquerda”, como modo de emular também as formas de agência possíveis dentro do game. A partir disso, com as carteiras da sala de aula todas encostadas nas paredes, formando um grande quadrado, as/os demais colegas de turma vão entrando no espaço aberto, um por vez, como “alimentos” a serem “comidos” e incorporados ao tamanho da cobra à medida que ela os alcança com o “controle” ou “comando” sonoro do/a controlador/a, formando assim um grande “trenzinho”. Ademais, a cada minuto superado pelo/a personagem juntamente com o/a controlador/a, sem colidir com a parede, a cobra é orientada pelo professor a aumentar a velocidade dos seus passos.

Essa é a estrutura e dinâmica geral da aplicação da remixagem do “Snake”. No entanto, a cada edição realizada com as turmas são propostas variações em busca do aprimoramento, maior dinamicidade, aumento da dificuldade e manutenção do engajamento das/dos participantes. Por exemplo, foram propostas

disputas no modelo “contra o relógio” e no modelo “1 x 1”, colocando duas cobras com um/a controlador/a para cada. Também experimentamos uso de outras formas de comando que não a voz, abdicando da necessidade de um jogador/a no controle, como as palmas sendo batidas pelos/as colegas “alimentos” dispostos no espaço para guiar o personagem da “cobra” vendada.

A partir dos cinco semestre letivos ofertando a disciplina e realizando a experiência com o referido game e sua remixagem, as reflexões frequentemente associadas pelas/os estudantes a esta proposta são sobre o potencial inclusivo dela. Elas/eles mencionam, especialmente, o fato dela contemplar a participação de pessoas com deficiência visual em uma aula de Educação Física, pois posiciona todos/as da turma na mesma condição de existência de uma pessoa cega ou com baixa visão. Foi com este intuito, inclusive, que algumas turmas chegaram na proposição da dinâmica do jogo com a guia do comando sonoro utilizando-se apenas das palmas do participante “alimento”, desconstituindo assim a figura do/a controlador/a que utiliza a visão para jogar.

Visualizamos nesta experiência descrita, portanto, o potencial inclusivo de uma prática mídia-educativa de remixagem corporal de um jogo digital na Educação Física. Além de amplificar, portanto, o espectro do objeto de conhecimento e de atuação da Educação Física escolar (Mezzaroba; Zylberberg; Oliveira, 2024), destacamos neste exemplo aqui analisado a possibilidade de uma dinâmica e configuração de jogo digital vivida como prática corporal contribuir para a participação equitativa de pessoas com deficiência visual em uma situação de ensino-aprendizagem. É importante ressaltarmos, no entanto, que não se trata de um processo inato de inclusão. Ou seja, que aconteceria por si só, apenas pela tipologia do conteúdo, do jogo ou pelos princípios didático-pedagógicos da mídia-educação.

O caráter inclusivo agregado à experiência de remixagem do game aqui em questão ocorre por uma conjunção de fatores. Manifesta-se pelo estímulo à vendagem das/dos participantes personagens centrais do jogo, prática esta comumente utilizada por

docentes de disciplinas de Educação Física Inclusiva, Atividades Físicas e Motoras Adaptadas. Desdobra-se da pressuposição mídia-educativa de um contexto/ambiente criativo para as/os estudantes envolvidos na experimentação, no sentido de elaborarem variações para o jogo. Contudo, a reflexão para e sobre o potencial inclusivo desta atividade decorre, sobretudo, do olhar atento e preocupado das/dos professoras/es em formação inicial para a necessidade de uma mediação pedagógica voltada para a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física. Compreendemos que sem a sensibilidade para este fenômeno, jamais a remixagem do “Snake” e/ou a mídia-educação sozinhas alcançariam tal tento.

Consideramos, assim, que a inclusividade (Mesquita; Rocha, 2013) promovida pela proposta e prática pedagógica de remixagem do jogo digital “Snake” está expressa não pelo seu estado de ser, mas pela situação de ensino-aprendizagem conforme ela venha a se desenhar, sobretudo, a partir da ação docente. Destacamos aqui, todavia, o potencial inclusivo dela, pois a configuração da dinâmica, estruturada a partir da intencionalidade pedagógica da Educação Física em trabalhar crítica e criativamente com o encontro da cultura midiática com a cultura corporal de movimento, nos possibilitou discutir, refletir e pensar sobre caminhos possíveis para a sensibilização formativa e para o desenvolvimento da cultura da inclusão na atuação escolar deste componente curricular.

A emulação do esporte midiaticizado: a abertura para diferentes formas de jogar e de ver o jogo esportivo

A midiaticização do esporte como processo de apropriação deste fenômeno social é objeto de estudo da Educação Física brasileira há algum tempo (Pires, 2002; 1998; Betti, 1998; 2001). A preocupação da área com a codificação midiática dele e, conseqüentemente, com a formação e desenvolvimento de uma cultura esportiva empobrecida, desencarnada, desprovida da complexidade e inteireza dele, têm resultado não somente em análises críticas

profundas desta dinâmica social, como também em experimentações e proposições didático-pedagógicas como caminhos de mediação emancipatória e superadora da Educação Física para com tal fenômeno.

Um exemplo emblemático desta busca por possibilidades mídia-educativas para a Educação Física escolar enfrentar e lidar educativamente com as consequências da midiaticização do esporte é o trabalho de Mendes e Pires (2009). Eles relatam uma experiência, realizada em contexto escolar, de mediação crítica e criativa de manifestações esportivas olímpicas televisionadas. Com base nesta pesquisa, temos realizado uma aula teórico-prática sobre mídia e esporte no contexto da formação de professoras/es de Educação Física do IEFÉ/UFAL.

Como forma de emular o cenário de realização de um jogo esportivo profissional de futebol, conduzimos as turmas para o estádio universitário e organizamos as/os estudantes em diferentes funções existentes dentro de uma situação real. Por exemplo, elas/eles são distribuídas/os como jogadoras/es, treinadoras/es, árbitras/os, gandulas, torcedoras/es, fotógrafas/os, câmeras, narradoras/es e comentaristas. São realizadas pequenas edições de partidas de futebol para que todas e todos participem do jogo como jogadoras/es e façam o rodízio por todas as funções anteriormente descritas.

Após a realização desta dinâmica e um diálogo com as turmas sobre as diversas formas de ser e estar no ambiente esportivo profissionalizado, em uma aula subsequente as/os estudantes são convidadas/os a assistirem suas próprias filmagens e narrações, bem como a visualizarem algumas das fotografias produzidas por elas/eles. Este processo é realizado com o intuito de compreendermos como ocorre a midiaticização do esporte, transformando-o em mercadoria e em espetáculo a ser consumido por transmissão televisiva.

A experiência que destacamos neste texto, por conseguinte, trata-se da realização de uma edição desta aula, no semestre letivo

2023.1 da universidade, em que tivemos a participação de uma estudante com baixa acuidade visual. Ela não contava com nenhum tipo de suporte técnico ou assistencial da instituição no sentido de promover e melhorar a acessibilidade dela ao curso de ensino superior. Assim, toda e qualquer prática pedagógica desenvolvida no sentido da inclusão e participação dela aos processos de ensino-aprendizagem ocorriam de acordo com a própria sorte e sensibilidade das/dos docentes do curso.

Neste caso em tela, por conseguinte, ao planejarmos a aula sobre mídia e esporte, conforme descrita, previmos adaptações e ajustes da prática para buscarmos a plena participação e inclusão da estudante com baixa visão. A colocamos na posição de torcedora, ao lado das/dos narradoras/es e comentaristas do jogo. Posteriormente, ela participou como jogadora, acompanhada de um colega que seria como “atleta-guia”, nos moldes como existe no atletismo adaptado. Por fim, convidamo-la a ser a fotógrafa do jogo, utilizando o próprio celular. Assim ela produziu uma série de imagens da partida de futebol, sob a sua perspectiva e sensibilidade.

Após esta experiência no estádio universitário, no encontro da aula seguinte, com a autorização da estudante, nos dedicamos a observar e analisar as imagens produzidas por ela juntamente com toda a turma. Neste momento, então, quando provocadas/os a tecerem comentários sobre os registros da colega, as/os estudantes mencionaram ser interessante e importante termos tido a oportunidade de visualizar a ótica e a percepção de uma pessoa com deficiência visual sobre o jogo esportivo, bem como reconhecermos a capacidade de ela ser e estar no contexto esportivo como produtora de uma determinada forma de ver o futebol. Neste caso, revelamos e compreendemos haver modos outros de apropriação social do esporte. Inclusive, a partir desta discussão pudemos dialogar e

refletir sobre uma experiência profissional em nível de Jogos Paralímpicos, como o caso do repórter fotográfico, João Maia¹⁵.

Depreendemos desta experiência, por conseguinte, também o caráter inclusivo de uma proposta didático-pedagógica de trabalho com mídias e tecnologias no contexto da formação e atuação em Educação Física escolar. Ao abrirmos o caminho possível de inclusão da fotografia, da filmagem e da emulação de uma transmissão esportiva em uma aula, expandimos a possibilidade de uma pessoa com deficiência visual participar de modo teórico-prático da situação de ensino-aprendizagem. Ressaltamos, inclusive, que não se tratou apenas da participação dela, mas da produção de conhecimento para a sua individualidade e para a coletividade. Ela pôde se experimentar como fotógrafa esportiva, elaborando técnicas e estratégias próprias de registro imagético do fenômeno, bem como pudemos refletir e analisar como usar outros sentidos para além da visão para construir o enquadramento e outros modo de ver e apresentar o esporte.

Destacamos, por fim, do mesmo modo que na experiência do game, que não se trata de um processo inclusivo inato do conteúdo proposto e, tampouco, da prática mídia-educativa. Portanto, não é uma prática pedagógica com estado de inclusividade, mas, sim, que pode produzir uma situação de inclusão (Mesquita; Rocha, 2013). A circunstância e intenção pedagógica de incluir a estudante com deficiência visual são determinantes para que ocorra o processo. Todavia, sem a expansividade e amplificação proporcionadas pelo diálogo com as mídias, tecnologias e os pressupostos crítico-criativos da mídia-educação, talvez as possibilidades inclusivas do ensino da Educação Física se restrinjam à promoção das práticas do esporte adaptado às pessoas com deficiência.

¹⁵ João Maia é um fotógrafo cego reconhecido por realizar inúmeras coberturas esportivas, especialmente dos Jogos Paralímpicos. Para saber mais, acesse: <https://fotografiacega.com.br/>. Acesso em 18 de novembro de 2024.

Considerações finais

Os caminhos e possibilidades inclusivas emergentes a partir do trabalho com mídias e tecnologias na Educação Física estão apenas no início de tudo o que pode ser explorado do encontro entre a cultura midiática e a cultura corporal de movimento, especialmente quando tratado sob os pressupostos crítico-criativos da mídia-educação. Ressaltamos, como dito anteriormente, que as experiências aqui relatadas e analisadas não partiram de um princípio teórico para a promoção de uma educação inclusiva. Contudo, o que observamos e destacamos neste trabalho é como a abertura para a criticidade e para a criatividade discente pode proporcionar ao docente processos de atuação educacional voltados para a inclusão da diversidade humana.

Com os achados e reflexões advindos das experiências sintetizadas neste texto, convidamos as/os docentes de Educação Física a explorarem outros caminhos e temas da relação com a comunicação, mídias e tecnologias de modo a encontrarmos e produzirmos mais formas de promoção da inclusão nas nossas práticas pedagógicas, sobretudo nas escolares. Pressupor o ambiente de educação formal como espaço de produzir novos conhecimentos e não somente de reprodução, tal como propõe a mídia-educação e como tem sido explorada pelo subcampo acadêmico-científico da mídia-educação na Educação Física, permite que a inclusividade cada vez mais transmute-se de situações de ensino-aprendizagem para um estado de ser dos contextos educativos da área.

Referências

BELLONI, M. L. **O que é mídia educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BETTI, M. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, n. 17, p. 1–3, 2001.

BETTI, M. **Janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081–1102, 2009.

BORSATO, M. et al. A produção acadêmico-científica sobre jogos eletrônicos em periódicos da área de Educação Física no Brasil. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01–21, 2019.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

COSTA, A. Q. DA. Jogos digitais e Educação Física: por uma experiência corporal educativa. Em: ARAÚJO, A. C. DE et al. (Eds.). **Diálogo entre Educação Física e Comunicação**: compartilhando saberes e práticas. Natal/RN: EDUFRN, 2016. p. 53–81.

COSTA, A. Q. DA; BETTI, M. Mídias e Jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, p. 165–178, 2006.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, p. 27–40, 2011.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FURTADO, H. L. et al. Análise da produção científica sobre jogos eletrônicos disponíveis nos portais Scielo, Lilacs e Portal de Periódicos da Capes. **Licere**, v. 22, n. 4, p. 260–284, 2019.

MENDES, D. DE S.; PIRES, G. D. L. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e Educação

Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 3, p. 79–94, 2009.

MESQUITA, A. M. A.; ROCHA, G. O. R. DA. Práticas curriculares com elementos de inclusividade: uma análise a partir da cultura escolar. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 169–177, 2013.

MEZZARROBA, C. A mídia, as tecnologias e a educação física no Brasil: uma descrição genealógica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1–23, 25 mar. 2020.

MEZZARROBA, C.; BASSANI, J. J. O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e15856–e15856, 5 set. 2023.

MEZZARROBA, C.; ZYLBERBERG, T. P.; OLIVEIRA, N. D. Mídias e tecnologias como possibilidades na ampliação da especificidade da Educação Física na escola. **Motrivivência**, v. 36, n. 67, 17 out. 2024.

PIRES, G. D. L. **A Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2002.

PIRES, G. D. L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 9, n. 1, p. 25–34, 1998.

PIRES, G. D. L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBÔA, M. M. Educação Física, mídia e tecnologias - incursões, pesquisa e perspectivas. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 55–79, 29 jun. 2012.

RIQUELME, G. et al. **Snake - revivendo uma experiência lúdica das telas analógicas com e no corpo**. Disponível em: <<https://circulomagicoufms.blogspot.com/2020/02/snake-revivendo-uma-experiencia-ludica.html>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SANTOS, C. A. A. DOS. **As possibilidades de expressões de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: silêncio, tatuagem e comunicação**. Dissertação de Mestrado—Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

SANTOS, S. M. DOS. A remixagem de jogos digitais para experiências corporais na Educação Física escolar: uma proposta de sistematização. **Cadernos do Aplicação**, v. 36, 9 nov. 2023.

SANTOS, S. M. DOS; QUARANTA, A. M.; FERMINO, A. L. Producción científica sobre discapacidad y comunicación: lo que se mira y lo que se ve en tierras brasileñas. Em: ALMELA, J. S.; CASTILLO, S. S. (Eds.). **Nuevos retos de la discapacidad y la comunicación en la sociedad del conocimiento**. 1. ed. Valência - Espanha: Tirant Lo Blanch, 2022. v. 1, p. 81–102.

SILVA, L. B. et al. Remixando jogos digitais na escola: uma experiência corporal, algumas análises e reflexões possíveis. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1–21, 15 dez. 2020.

SOUZA JUNIOR, A. F. DE; LISBOA, T. F. M.; COSTA, A. Q. DA. Gamificação e Educação Física Escolar: debatendo conceitos e compartilhando possibilidades. Em: ARAÚJO, A. C. DE; OLIVEIRA, M. R. R. DE; SOUZA JUNIOR, A. F. DE (Eds.). **Formação continuada em Educação Física no diálogo com a cultura digital**. João Pessoa/PB: IFPB, 2019. p. 91–113.

ZYLBERBERG, T. P. et al. **Grupo de Trabalho Temático de Comunicação e Mídia (GTT2): cenários e perspectivas a partir de contribuições do comitê científico**. (D. T. Maldonado, E. dos S. Freire, Eds.), VII Congresso CBCE Região Sudeste. **Anais...**São Paulo: CBCE, 2022.

Posfácio

Ao receber o convite para elaborar o posfácio desta obra, muito nos honra por alguns motivos. Primeiro, trata-se de um tema o qual estamos envolvidos há muitos anos; segundo, é ter a oportunidade de ler novas obras que agregam novos temas, novos autores, que vêm fortalecendo as reflexões que envolvem os diferentes fazeres e práticas pedagógicas inclusivas presentes na escola ou pela escola. Isso só reforça a necessidade de continuarmos fazendo a educação física escola inclusiva, a cada dia, com muitas mãos.

Os organizadores desta obra, e também autores, professoras Marina e Sandra e o professor Marcelo, tiveram a sensibilidade para convidar autores e autoras com novas produções, que estão presente na escola para enriquecer as reflexões. Os temas utilizados são cada vez mais levados até a escola por aqueles que são parte dela e que necessitam de ser incorporados por serem temas relevante. Realizar essa obra auxiliará durante o processo de formação de todos, seja de forma inicial ou continuada, tornando essas inquietações possíveis de serem apoiadas em referencial teórico relevante, atual e com reflexões práticas.

A obra “Reflexões e práticas para uma educação física escolar inclusiva”, tem o propósito de ampliar olhares sobre as pessoas em seus diferentes estágios de desenvolvimentos e as reais condições que se encontram, para tanto, lança os desafios, quando apresentam, ao mesmo tempo, conteúdos e possibilidade como caminho de promover as práticas e fazeres como: Modelos que ampliam as capacidades e desenvolvimento; Promoção da saúde em diferentes estágios; Mídias, os conteúdos da Dança, Ginástica, Atividades de aventura, Capoeira.

Os olhares sobre quem as realiza traz, ainda, as situações presentes durante as práticas: as situações de apoio e formação para atuação conjunta; as situações que extrapolam os ambientes

escolares; abordagens referentes à pessoa com deficiência, à pessoa indígena e à pessoa negra. Neste estágio temos os conteúdos, atores e situações a serem administradas e consideradas no planejamento e principalmente durante as práticas, que tem como aliado o grande condutor, o professor e a professora e como ponto de encontro, temos a escola que busca administrar a prática docente.

Essa tríade amplia os horizontes sobre o tema e possibilidades presentes na escola e a diversidade temas, então, esta obra organizou um conjunto de conteúdos que enriquecem a discussão sobre a educação física escolar. A diversidade de temas com que nos deparamos, além de ir ao encontro das considerações apresentadas, aponta para importantes segmentos como a Educação Física escolar e as possibilidades de inclusão que podem contribuir com a qualidade de vida e ampliação de oportunidades.

Fico feliz e gratificado pelo fato de que alguns conteúdos foram ratificados e ampliados e também pelo expressivo número de profissionais e temas envolvidos numa obra dessa natureza, em 11 capítulos e o comprometimento desses “atores”, que, cada um, em sua área de conhecimento, traz a sua contribuição, marcando de forma contundente a possibilidade de participação de todos que estão no processo ensino e aprendizagem.

Destaco e parabenizo todos os autores pelo empenho e qualidade dos textos e aos organizados desta obra as professoras doutoras Marina Brasiliano Salerno e Sandra Helena Correia Diettrich e o professor doutor Marcelo Victor da Rosa, por buscarem novos olhares e temas através da organização desta obra para nossas reflexões.

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo.
Prof. Titular FEF/UNICAMP.

Sobre as autoras e autores

Amanda Regis Furtado



Graduada no curso de Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Educação Física Bacharelado pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduada no curso de Tecnologia e Psicomotricidade pela UNINTER Centro Universitário. Pós-graduada lato sensu em Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Metropolitana. Mestre em Saúde da Família pelo Instituto Integrado de Saúde-UFMS. Professora no projeto de esporte na Divisão de Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação do município de Ambo Grande-MS na modalidade esporte adaptado e terapeuta clínica no espaço Letícia Santos Espaço de Psicomotricidade Infantil.
<http://lattes.cnpq.br/9656563368803424>
E-mail: r.amandafurtado@gmail.com

Ana Júlia Zambrini de Miranda



Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" Campus de Bauru. Discente no Mestrado Acadêmico pelo Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT), na Unesp de Rio Claro. Vinculada ao Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte – LAMAPPE, na Faculdade de Ciências da UNESP Bauru.
<http://lattes.cnpq.br/6228431912633806>
<https://orcid.org/0009-0007-6184-1881>
E-mail: ana.miranda@unesp.br

Bruna Zotelli Mourão



Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), com bolsa CAPES. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Intervale (2022) e em Letras, com habilitação em Português e Literatura, pela UFMS (2010). Possui especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FAVENI (2022). Professora da rede municipal de Campo Grande.

<https://lattes.cnpq.br/0084660677842871>

E-mail: bruna.mourao@ufms.br

Christian Muleka Mwewa



Doutor em Ciências da Educação (UFSC) com estágio doutoral na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Bolsista Produtividade-Nível E (FUNDECT/CNPq). Professor nos Programas de Pós-graduação em Educação, mestrado (CPTL), mestrado e doutorado (FAED) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Contramestre de Capoeira. Líder do Grupo de Pesquisa “Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea” (EduForP/UFMS/CNPq).

<http://lattes.cnpq.br/9098713298204255>

<https://orcid.org/0000-0002-7079-5836>

E-mail: christian.mwewa@ufms.br

Débora Gambary Freire



Doutoranda da Universidade Estadual Paulista (UNESP/IB/Rio Claro), em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Graduação em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Bauru (FIB). Especialização em Fisiologia do Exercício aplicada à promoção de saúde (2017) pela (UNESP/FC/Bauru). Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (2020), (UNESP/IB/Rio Claro). Membro do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE) e do Grupo de

	<p>Estudos, Extensão e Pesquisas em Psicologia e Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPE – UNESP/FC/DEF/Bauru). https://orcid.org/0000-0001-6060-7160 http://lattes.cnpq.br/8454534656894421 E-mail: gambary.freire@unesp.br</p>
Dirceu Santos Silva	
	<p>Doutor em Educação Física pela Unicamp, professor dos cursos de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente permanente do curso de Pós-Graduação em Educação (UFMS). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES). http://lattes.cnpq.br/6260701531316340 E-mail: dirceu.silva@ufms.br</p>
Ésli Rian de Souza Queiroz	
	<p>Graduado no curso de Licenciatura em Educação Física pela UFMS. Professor de Educação Básica nas prefeituras municipais de Campo Grande e Sidrolândia (Mato Grosso do Sul). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu/UFMS). http://lattes.cnpq.br/8958003672634386 E-mail: esli.rian@gmail.com</p>
Joany Donat	
	<p>Graduanda do curso de Educação Física Bacharelado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). https://lattes.cnpq.br/9485752559260083 E-mail: joany.donat@ufms.br</p>

Keyla Ferrari Lopes



Graduada em pedagogia com especialização em LIBRAS e educação especial, mestrado e doutorado em atividade física adaptação e saúde pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP (FEF UNICAMP) e pós doutoranda em estudos culturais e diversidade pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – UFMS, docente no ensino superior nas universidades UNASP Centro Universitário Adventista de São Paulo, Centro Universitário Max-Planck (UniMAX), Indaiatuba, SP, Brasil; Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ), Jaguariúna, SP, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/9521943861430085>

E-mail: keylafe@gmail.com

Luis Henrique Domingues Verão das Neves



Mestre em Estudo Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS). Professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Campo Grane/Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

<http://lattes.cnpq.br/5403609604597022>

<https://orcid.org/0000-0002-0676-0137>

E-mail: lhluishd@gmail.com

Marcelo Braz



Doutor em Educação Física pela Universidade de Barcelona (UB) e em Atividade Física Adaptada pela UNICAMP (em Cotutela). Professor na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Coordenador do Mestrado Oficial em Activitat Física i Educació. Pesquisador do Grupo de Pesquisa GISAFE (Grup d'Investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i l'Esport) do Institut Nacional de Educació Física de la Catalunya e do grupo EDUFISES (Recerca de l'Educació Física i l'Esport - Universidade de

	<p>Barcelona). Professor de Capoeira do Grupo de Capoeira Beribazu. http://lattes.cnpq.br/6726869062553229 https://orcid.org/0000-0002-9708-7143 E-mail: marcelobraz@ub.edu</p>
Marcelo Victor da Rosa	
	<p>Doutor em Educação (UFMS). Professor dos cursos de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor permanente nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) e Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher. http://lattes.cnpq.br/9826086389046368 E-mail: marcelo.rosa@ufms.br</p>
Marcos Gabriel Schuindt Acácio	
	<p>Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru-SP. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL/PR). Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru-SP. Servidor Público Estadual, Personal Trainer, membro do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE) e do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisas em Psicologia e Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA – UNESP/FC/DEF/Bauru). https://orcid.org/0000-0002-2046-3825 http://lattes.cnpq.br/2878424447763835 E-mail: bi.schuindt@hotmail.com</p>

Marina Brasiliano Salerno



Doutora em Educação Física pela Unicamp, professora dos cursos de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente permanente dos cursos de Pós-Graduação em Estudos Culturais (CPAQ/UFMS) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva. Coordenadora do Projeto de Extensão Incluir pelo Esporte.

<http://lattes.cnpq.br/2065386708572270>

<https://orcid.org/0000-0003-3736-4740>

E-mail: marina.brasiliano@ufms.br

Marina Nascimento Silva Souza



Mestranda no curso de Pós-Graduação em Estudos Culturais (CPAQ/UFMS), formada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, bolsista CAPES. Especialista em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Gama Filho. Integrante do Grupo de Estudos em Educação Afrocentrada e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva.

<https://lattes.cnpq.br/1727037941217058>

E-mail: marinanss@gmail.com

Mateus Fernandes Adriano



Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor de Educação Física na rede municipal e estadual de ensino em Campo Grande-MS. Tem experiência como Professor Preceptor do Programa Residência Pedagógica vinculado ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5852908190820913>

E-mail: mateusfnands@gmail.com

Nayane Vieira de Lima Miyashiro



Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Especialista em Transtornos Comportamentais Escolares com formação em Análise Comportamental Aplicada ao Autismo e Atrasos do Desenvolvimento. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Inclusiva (GEPEFI - UFMS).

<https://orcid.org/0000-0001-7163-5044>

E-mail: nayanemiyashiro@gmail.com

Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho



Mestrando em Educação e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa de Demanda Social da CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ).

<http://lattes.cnpq.br/2651955477281556>

E-mail: pauloleonardo21@ufrj.br

Paulo Ferreira de Araújo



Possui licenciatura plena em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP (1983), Mestrado em Administração Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-Unimep (1991), Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (1997). Livre docente mediante concurso público pela Unicamp (2007). Titular por concurso público pela Unicamp (2013).

<http://lattes.cnpq.br/7038446127268282>

E-mail: paulof@fef.unicamp.br

Ricardo de Almeida Pimenta



Doutor em Ciências de Movimento Humano (Área: Comportamento Motor) pela Universidade do Estado de Santa Catarina, com período de Doutorado Sanduíche no Developmental Motor Cognition Lab da University of Texas at Arlington. Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF/UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Aventuras. Responsável pelas atividades de aventura no projeto de extensão “Práticas Corporais”.

<http://lattes.cnpq.br/0173785887061201>

E-mail: ricardo.pimenta@ufsc.br

Rubens Venditti Júnior



Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru-SP, Faculdade de Ciências (FC), no Departamento de Educação Física (DEF). Coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE/DEF-FC) e do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisas em Psicologia e Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA – UNESP/FC/DEF/Bauru). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT), UNESP RIO CLARO. Pesquisador e Docente em Atividade Motora Adaptada e Psicologia do Esporte e Exercício. Linhas de Pesquisa: Formação Profissional, Crenças Docentes e Aspectos Motivacionais na Educação Física e Esportes.

<https://orcid.org/0000-0003-0341-2767>

<https://lattes.cnpq.br/5024374872735878>

E-mail: r.venditti-junior@unesp.br

Sandra Helena Correia Diettrich



Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Marília (1987), mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002) e doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (2007). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Atividade Física e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: atividade física, envelhecimento, promoção da saúde e educação física escolar, Saúde Pública.
<http://lattes.cnpq.br/5883471284365336>
E-mail: shcd1@hotmail.com

Sergio Moneo Benítez



Doctor en Educación Física por la Universidad de Barcelona. Profesor asociado en la Facultad de Educación (Universidad de Barcelona). Colaborador en distintos proyectos de investigación e innovación e integrante de diversos grupos de trabajo. Máster en Actividad Física y Educación. Maestro en Educación Física en la etapa de Primaria. Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Coordinador y monitor de casales. Monitor de Capoeira, Monitor de actividades extraescolares.
<https://orcid.org/0000-0002-6934-0578>
E-mail: sergiomoneo@ub.edu

Silvan Menezes dos Santos



Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), docente adjunto dos cursos de Educação Física do Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal de Alagoas (IEFE/UFAL). Professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Coordenador do Remix - Observatório de mídias, tecnologias digitais e práticas

	<p>corporais. Pesquisador do LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. http://lattes.cnpq.br/2939008930884704 E-mail: silvan.santos@iefe.ufal.br</p>
<p>Thaiane Cavalcanti Couto</p>	
	<p>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Mestra em Educação pela UFRRJ e membra do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ). Formada pela UFRRJ em Licenciatura Plena em Educação Física e professora de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). http://lattes.cnpq.br/0804977515912129 E-mail: thaianecouto@yahoo.com.br</p>
<p>Vinicius Luiz da Silva de Freitas</p>	
	<p>Professor de Educação Física, mestrando em Estudos Culturais (CPAQ/UFMS), especializações em Gestão Escolar e Metodologias de Ensino da Educação Física, professor da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. Docente efetivo da Rede Municipal de Ensino de Dois Irmãos do Buriti - MS e Diretor da Escola Estadual Professora Estefana Centurion Gambarra. http://lattes.cnpq.br/8533294843662528 E-mail: viniciusluiz92@hotmail.com</p>

O presente livro traz diferentes análises e propostas com o vínculo direto com a educação física escolar em sua perspectiva inclusiva. Discussões acerca de documentos direcionadores para a área, análise do público envolvido e possibilidades de prática, são elementos inseridos no texto e que poderão apoiar professoras e professores de Educação Física em sua atuação docente inclusiva.

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN 978-65-265-1771-0



9 786526 517710 >