

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E INTERDISCIPLINARIDADE:

Diferenças e alteridades na atuação profissional



Organizadores:

Marina Brasiliano Salerno

Rubens Venditti Júnior

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E
INTERDISCIPLINARIDADE:
DIFERENÇAS E ALTERIDADES NA
ATUAÇÃO PROFISSIONAL**



Pedro & João
editores

Colaboradoras e Colaboradores dos Capítulos

Ana Julia Zambrini de Miranda
Andressa Karoline Santana Teixeira
Andrize Ramires Costa
Bartira Pereira Palma
Beatriz Dittrich Schmitt
Breno Brey D'auria
Camila Lopes de Carvalho
Débora Gambary Freire
Diego Grasel Barbosa
Dirceu Santos Silva
Dominique Gonçalves de Azevedo
Eduarda Vesfal Dutra
Eládio Sebastian Heredero
Evandro Morais Peixoto
Flávio de Almeida Andrade Lico
Francisca Vieira de Souza
Gabriele Maria da Silva
Leonardo de Jesus Francati
Lucas Barbosa Silva
Luis Henrique Domingues Verão das Neves
Magali Cristina Rodrigues Lameira
Marcelo Braz
Marcelo Victor da Rosa
Márcia Maria de Azeredo Coutinho
Marcos Nathaniel Pereira
Maria Angela Mantelli Aboin Gomes Valente
Mariana Lordelo Neves
Marina Brasiliano Salerno
Michele Viviene Carbinatto
Miguel Angel Torralba
Naiélen Rodrigues Silveira
Osvaldo Tadeu da Silva Junior
Patrícia Reyes de Campos Ferreira
Ricardo Agum Ribeiro
Ricardo de Almeida Pimenta
Rubens Venditti Junior
Silvan Menezes dos Santos
Tatiana de Cassia Nakano
Tatiana Domingues de Siqueira
Vivian de Oliveira

**Marina Brasiliano Salerno
Rubens Venditti Júnior
(Organizadores)**

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E
INTERDISCIPLINARIDADE:
DIFERENÇAS E ALTERIDADES NA
ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Convidados Especiais (prefácio e pós-fácio)

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo – FEF/ UNICAMP

Prof. Dr. José Luiz Rodrigues – FEF/UNICAMP



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; Rubens Venditti Júnior [Orgs.]

Educação física inclusiva e interdisciplinaridade: diferenças e alteridades na atuação profissional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 371p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0292-1 [Impresso]
978-65-265-0293-8 [Digital]**

1. Educação física inclusiva. 2. Interdisciplinaridade. 3. Alteridade. 4. Atuação profissional. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico 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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

– SUMÁRIO –

Apresentação	9
Prefácio	11
Paulo Ferreira de Araújo	

PARTE I- ASPECTOS CONCEITUAIS GERAIS – AS ALTERIDADES DA INCLUSÃO

Capítulo 1 - Minha cadeira de rodas, meu corpo, minha (ou nossa?) Educação Física escolar: diferenças e alteridades	17
Luis Henrique Domingues Verão das Neves; Marina Brasiliano Salerno	
Capítulo 2 - Desenvolvimento Positivo de Jovens no Esporte: aplicações no contexto inclusivo	37
Evandro Moraes Peixoto; Bartira Pereira Palma; Tatiana de Cassia Nakano	
Capítulo 3 - Ações facilitadoras da inclusão: Proposta de Freinet	63
Camila Lopes de Carvalho	
Capítulo 4 - Programa de Educação Tutorial em Educação Física experiências inclusivas	83
Breno Brey D'auria; Lucas Barbosa Silva; Dirceu Santos Silva	

PARTE II- ATUAÇÃO PROFISSIONAL E EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E PLANOS DE AÇÃO

Capítulo 5 - O corpo dançante e altas habilidades/ superdotação: uma aproximação com os estudos culturais	97
Marcos Nathaniel Pereira; Marcelo Victor da Rosa	
Capítulo 6- A Inclusão de Escolares com deficiência na Educação Física escolar: a Ginástica para Todos em foco	115
Naiélen Rodrigues Silveira; Eduarda Vesfal Dutra; Andrize Ramires Costa; Michele Viviene Carbinatto	

Capítulo 7- Formação e Extensão Universitária com práticas corporais com pessoas com deficiência: as contribuições de um projeto de Pilates para pessoas com deficiência visual na Universidade do Estado do Pará (UEPA)	133
Patrícia Reyes de Campos Ferreira; Andressa Karoline Santana Teixeira; Francisca Vieira de Souza	
Capítulo 8 - Comunicação, Tecnologia e Inclusão: reflexões sobre um projeto de Podcasts gestado nas aulas de Educação Física escolar durante a pandemia COVID-19	153
Flávio de Almeida Andrade Lico; Ricardo Agum Ribeiro	
Capítulo 9- Esporte Adaptado e Inclusivo: relatos da experiência de Barcelona	171
Marcelo Braz; Miguel Angel Torralba	
Capítulo 10- Educação Física escolar e a pessoa com nanismo: experiências práticas e relações sociais a partir do olhar docente	193
Marina Brasiliano Salerno	
Capítulo 11 - Processo de inclusão de uma aluna com transtorno do neurodesenvolvimento nas aulas de Educação Física	211
Luis Henrique Domingues Verão das Neves; Eládio Sebastian Heredero; Marina Brasiliano Salerno	
Capítulo 12- Elaboração de um protocolo de Avaliação Motora para Atividade Motora Adaptada: utilização de Exergames para crianças com Paralisia Cerebral	235
Rubens Venditti Júnior; Osvaldo Tadeu da Silva Júnior; Leonardo de Jesus Francati; Gabriele Maria da Silva; Magali Cristina Rodrigues Lameira; Dominique Gonçalves de Azevedo; Maria Angela Mantelli Aboin Gomes Valente	
Capítulo 13 - Inclusão de jovens com transtornos do neurodesenvolvimento em projetos esportivos	247
Ricardo de Almeida Pimenta; Diego Grasel Barbosa; Beatriz Dittrich Schmitt	
Capítulo 14- Os potenciais pedagógicos e inclusivos do Takkyu Volley para a Educação Física	265
Silvan Menezes dos Santos	

Capítulo 15- A Equoterapia como ferramenta pedagógica e terapêutica inclusiva: reflexões no atendimento a pessoas com transtorno do espectro autista	283
---	------------

Débora Gambary Freire; Osvaldo Tadeu da Silva Júnior; Mariana Lordelo Neves; Vivian de Oliveira; Rubens Venditti Júnior

PARTE III- FORMAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO SUPERIOR: ADQUIRINDO AS COMPETÊNCIAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Capítulo 16- A família e os amigos: um apoio que se efetiva na Educação Superior das pessoas com deficiência visual	303
--	------------

Márcia Maria de Azeredo Coutinho

Capítulo 17 - A Educação Física Adaptada na graduação em Educação Física: reflexões sobre a formação inclusiva	319
---	------------

Rubens Venditti Júnior; Tatiana Domingues de Siqueira; Débora Gambary Freire; Ana Júlia Zambrini de Miranda; Marina Brasileiro Salerno

Anexos	339
---------------	------------

Pós-fácio	343
------------------	------------

José Luiz Rodrigues

Sobre as autoras e os autores	347
--------------------------------------	------------

- APRESENTAÇÃO -

*Marina Brasiliano Salerno
Rubens Venditti Júnior*

A idéia principal de organizarmos esta obra consiste sim em organizar um livro didático clássico, um intuito de atualizar e gerar e produtos derivados de nossas pesquisas, atuações e rede de colaboradores e colegas de profissão; mas que seja, ao mesmo tempo que embasado de modo acadêmico e científico (trazendo teorias e referenciais clássicos e tradicionais dentro da Inclusão e da Educação Física Adaptada), também seja orientado na vanguarda interdisciplinar inclusiva e que contemple a diversidade humana, com respeito e reconhecimento das diferenças e individualidades nas atuações com populações de pessoas com deficiência (PCDs).

Nossa principal preocupação e objetivo ao estabelecermos os contatos e convites aos colaboradores desta obra foi enfatizar que nos textos fossem enfatizados os relatos de experiências inclusivas já experimentadas e que sejam facilmente aplicáveis, por meio de ações inclusivas exitosas em diversos contextos e cenários educacionais.

Esta é a base de nossa obra: Relatos de Experiências Inclusivas de sucesso e aplicações interdisciplinares para a Educação Física Inclusiva. Convém, contudo, lembrar que o livro não se trata apenas de obra relacionada à Educação Física Inclusiva, mas sim um enfoque, a partir das experiências dos organizadores e dos autores colaboradores do livro, que mostraram como é possível permear a interdisciplinaridade ao tratarmos de Educação Física e atendimento a populações de pessoas em alguma condição de deficiência, nestes vários cenários e contextos profissionais.

São 17 capítulos e relatos de experiências inclusivas (além de honrosos prefácio e posfácio com dois queridos professores de nossa graduação na FEF-UNICAMP) de 40 colaboradores nacionais e internacionais, todos voltados para populações de pessoas com deficiência (em vários contextos e ambientes) e diversas frentes de

atuação em práticas inclusivas, Atividade Motora Adaptada e Educação Física Inclusiva. Desta forma, reunindo olhares de pedagogos(as), psicólogos(as), profissionais de Educação Física, tutores(as), fisioterapeutas e sobretudo professores(as) e docentes das mais diversas áreas, além de alguns alunos e alunas de graduação de nossos laboratórios de pesquisas e atividades, convidamos os leitores e leitoras para um caloroso diálogo e reflexões a respeito de ações inclusivas efetivas em diversos contextos e áreas de atuação do profissional de EF e seus respectivos colegas.

Destacamos a pluralidade da obra em mostrar diferentes e possíveis contextos inclusivos, além de aspectos de alteridade e diversas perspectivas sobre questões inclusivas e de acessibilidade efetiva da Pessoa com Deficiência nestes contextos destacados, repleto de interdisciplinaridade e trocas entre as áreas de formação, uma vez que estamos atuando nestas intersecções educacionais dentro do ensino superior.

O foco da obra é mostrar estas ações, experiências de sucesso e trocarmos reflexões a respeito da formação e atuação profissional para a Educação Física Inclusiva, fazendo uso de recursos pedagógicos, psicológicos, práticas corporais e aspectos socioculturais presentes nos embasamentos de colegas que atuam na educação, saúde e qualidade de vida da Pessoa com Deficiência.

Este é nosso desafio!

Esperamos que a obra colabore nestas práticas.

E também que reflita na atuação profissional de nossos leitores e leitoras.

Que a inclusão seja possível! E que as diferenças nos tornem mais diversos e plurais!

Que se inicie a jornada! Ou melhor, QUE SE INICIEM AS JORNADAS...

De cada um(a)... E de todos nós!

Na diversidade, na alteridade, na coletividade e INTERDISCIPLINARIDADE!!!

Boa(s) leitura(s)! E que compartilhemos e ampliemos estas reflexões!
Vamos em frente!

Rubens Venditti Jr e Marina Brasiliano Salerno
Dezembro de 2022

– PREFÁCIO –

Prefaciador é olhar para o passado e buscar as referências!
É olhar para a obra e entender a sua proposta!
É ver o tema como construção e a possibilidade de projetar o futuro!

É olhar para o novo e reconhecer nele a evolução e a constituição de uma identidade própria, formada com o tempo por aqueles que acreditam na educação como um dos pontos essenciais na formação do outro e de si mesmo.

Nestes sentidos reconhecemos o novo, por meio das impressões digitais de todos envolvidos nessa obra, principalmente, desses dois jovens pesquisadores: Marina Brasiliano Salerno e Rubens Venditti Júnior, que se lançaram em busca do novo.

Inicialmente, reconheço a ousadia de reunir em um livro as obras de 38 autores, com conteúdos organizados em três eixos claramente definidos como: aspectos conceituais, formação e atuação profissionais; conduzidos pela linha inclusiva distribuída em 17 capítulos, todos abrangendo a Educação Física e seus conteúdos, novas metodologias e as mais diferentes possibilidades, sendo sempre direcionados por dois pontos principais: Pessoas com deficiência (Pcd's) e Inclusão.

Destaco e reconheço ao longo da obra:

- A necessidade de ter as Tecnologias Assistivas como aliadas no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência ao longo de suas vidas;

- A ampliação de oportunidade para os jovens, quando esses estão inseridos adequadamente em programas de esporte e atividade física adaptadas;

- Ter a escola como a grande articuladora nas discussões, envolvendo o aluno em seus diferentes estágios e a sociedade; e a

escola como mediadora por meio de suas propostas pedagógicas, nas quais todos são parte do processo;

- Tornar presente, quando possível, os conteúdos da Educação Física na rotina do aluno quando esses não estejam inseridos no dia a dia da escola, mas sim, na vida de cada um, enquanto formação para a vida; e, finalmente

- Olhar para os conteúdos da Educação Física de uma forma ampla, não só como possibilidade de realização ou reabilitação, mas sim como ponto de novas superações nas diferentes formas de realizações e nas reflexões de todos como parte processual.

A obra ainda nos dá a dimensão das possibilidades, sem delimitar o espaço de cada um, sejam eles os diferentes profissionais, os familiares, os conteúdos da educação ou da Educação Física Escolar, seus recursos didáticos, as propostas pedagógicas e recursos tecnológicos, todos estes envolvidos em diferentes momentos, mas, tendo como centro a pessoa com deficiência e suas possibilidades. Como os próprios organizadores relatam, a intenção da obra é de reunir os diferentes olhares para provocar novos olhares e reflexões.

Já o torna uma obra inédita, seja como possibilidades de intervenção ou provocando novas reflexões e fortalecendo a Educação Física como área de conhecimento e a sua riqueza em possibilidades de novas pesquisas e aplicações, que ainda necessitam de novos olhares, quando a intenção é buscar o entendimento da diversidade presente em todo o processo educacional, como possibilidade de educação de todos os envolvidos.

Portanto, a obra reuniu os textos de vários autores sem delimitar a quem (40 colaboradores e colaboradoras), e sim convidou a todos(as), pois todos(as) estão envolvidos(as) no processo inclusivista, seja como aluno(a), professor(a), pesquisador(a), autor(a) ou simplesmente como parte da sociedade.

É com muito orgulho que externalizo o meu respeito e admiração pelos organizadores da obra, MARINA E RUBENS; além de pesquisadores, eu os conheço desde suas graduações e sempre dividimos grandes momentos.

Parabéns!

Saudade!
Sinto Saudade dos que se foram e de quem não
me despedi direito;
Daqueles que não tive como dizer adeus;
De pessoas que passaram na calçada contrária
a minha vida e enxerguei de vislumbre;
do futuro planejado, o que provavelmente
não será da forma que imaginei para mim.

14.10.2013

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo
Professor Titular FEF/UNICAMP

**PARTE I - ASPECTOS CONCEITUAIS GERAIS:
AS ALTERIDADES DA INCLUSÃO**

– CAPÍTULO 1 –

MINHA CADEIRA DE RODAS, MEU CORPO, MINHA (ou NOSSA?) EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIFERENÇAS E ALTERIDADES

Luis Henrique Domingues Verão das Neves
Marina Brasiliano Salerno

1. Introdução

A Educação como direito fundamental perpassou diferentes ideais que compreendem o seu estado atual. Neste sentido, a educação brasileira evidencia em seus aspectos históricos, evolução nos paradigmas sobre a inserção dos indivíduos no âmbito escolar. Tal evolução é caracterizada por aspectos legislativos, transformados e ressignificados de acordo com as especificidades de cada tempo e das compreensões individuais e coletivas como sociedade democrática de direito.

É em 1988, com a atualização da Constituição de 1934, que a Educação no Brasil ganha notoriedade e reconhecimento como direito social fundamental a toda população (BRASIL, 1988; OLIVEIRA, 1999; BRAGA; FEITOSA, 2016). Os aspectos constitucionais relacionados com outros marcos legislativos sobre a educação como direito, fundamentam possibilidades de inclusão da pessoa com deficiência (PCD) no âmbito educacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

Entendendo a pessoa com deficiência, como indivíduo que possui “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15), pode-se dizer que as primeiras formas de inserção deste público em unidade escolar, foram identificadas na França em instituições específicas, a datar do século XVIII, longe de estar dentro das realidades educacionais (BRAGA; FEITOSA, 2016).

O público em questão foi, por anos, alijado do contexto socioeducativo – representado pela dinâmica que conhecemos hoje –

, por serem considerados incapazes de realizar aspectos inerentes à escola e ao sistema educacional. Na atualidade, o acesso e a permanência destes indivíduos na educação, são frutos de políticas públicas, atualização dos aspectos normativos e legislativos, do trabalho de unidades representativas, as quais refletem a partir do eixo de inclusão, a garantia dos direitos fundamentais à PCD (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015; KRUG; KRUG, 2021).

Dentro da Educação Física (EF), especificamente na escola, as complexidades não se configuram diferentes. A PCD no âmbito da EF por muitos anos foi privada do direito à prática de esporte e atividades vinculadas às práticas corporais. Os primeiros registros referentes à realização de prática esportiva por este grupo, de forma sistematizada, são datados a partir do final da Segunda Guerra Mundial como forma de reabilitação dos soldados que adquiriram a condição de deficiência durante o período de combate (ARAÚJO, 2011).

No que se refere ao eixo educacional, em nível nacional, as discussões sobre a participação ativa dos alunos com deficiência nas aulas de EF, configuram-se demandas da última década, entrelaçadas à problemáticas que permeiam: o eixo estrutural da escola, como exemplo, a acessibilidade e espaços físicos (in)adequados; formação acadêmica (inicial, bem como, continuada) e prática pedagógica docente baseada no princípio da inclusão (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; SANTOS *et al.* 2020)

No que diz respeito ao aspecto de acessibilidade no ambiente escolar, este se configura ponto frágil, que por muitas vezes só é refletido com a verdadeira intensidade, quando a escola começa a receber o público em questão (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011). Em estudo que analisou a percepção docente sobre os espaços de prática destinados às aulas de Educação Física, Palma e Manta (2010), evidenciaram que tais espaços não possuíam acesso e tampouco acessibilidade, o que prejudicava a autonomia discente no ambiente escolar, no entanto, não privava o discente de realizar a prática propriamente dita.

Souza e Barro-Gomes (2021) ao analisarem o discurso da acessibilidade e silenciamento da pessoa com deficiência física sinalizam indícios relacionados às problemáticas intrínsecas a acessibilidade no âmbito escolar vinculada ao silenciamento da pessoa com deficiência frente aos seus direitos fundamentais.

No que se refere à participação efetiva, bem como aos desafios frente ao processo de inclusão e às estratégias utilizadas por professores e professoras de Educação Física, Frota e Silva (2021), ao realizarem análise de periódicos nacionais, identificaram que a formação de qualidade e o contato direto com a pessoa com deficiência, podem colaborar de forma significativa na efetivação do processo de inclusão, colaborando para o desenvolvimento integral do discente no âmbito escolar.

Em outras palavras, professores e professoras com formação para atuar de maneira inclusiva e trabalhar/lidar de maneira efetiva com as diferenças, fortalecem o ideário da participação e do pertencimento discente frente às aulas de Educação Física.

A partir da expansão dos conhecimentos frente ao processo de inclusão, alguns autores enfatizam a EF como importante componente curricular que, dentro de suas especificidades, precisa trabalhar de forma inclusiva a fim de propiciar qualidade do processo de ensino-aprendizagem à todos os alunos (TELLES; KRUG, 2014; KRUG; KRUG, 2021). A luz desse fato, questões frente ao processo de formação devem ser levantadas a fim de identificar a potencialidade docente para atuar de maneira inclusiva. Neste sentido, cursos de graduação passaram a inserir disciplinas que envolvem a Educação Especial e no caso da EF, a Educação Física Inclusiva e/ou Adaptada (SOUZA; SALERNO, 2019).

Mesmo com a presença destes componentes curriculares, Salerno (2014) identificou em estudo que analisou a percepção de discentes do curso de Educação Física sobre formação e o trabalho com a pessoa com deficiência, lacunas formativas inerentes à atuação com este público. Conforme a mesma autora, as problemáticas perpassam diferentes eixos, no entanto, como exemplo principal, o (não) trato direto com a pessoa com deficiência no curso de graduação, configura-se fator limitador para a atuação efetiva.

Silveira et al (2021), no trabalho intitulado “*Professores de Educação Física Escolar estão preparados para atuar com pessoas com deficiência?*”, em eixo específico que diz respeito à formação e o trabalho com a pessoa com deficiência, evidenciaram a partir dos dados que 25% dos professores entrevistados obtiveram conhecimento acerca da Educação Física Inclusiva e/ou Adaptada por intermédio dos cursos de graduação.

Em contrapartida, neste mesmo estudo, 94% dos entrevistados relataram que tiveram alguma disciplina que englobou, como objeto de conhecimento, conteúdos relacionados às pessoas com deficiência.

Martins (2014) ao analisar as atitudes docentes frente aos processos e eixos da inclusão, evidenciou que professores sentem dificuldade em trabalhar com este público. Conforme a autora, há redução na eficácia pedagógica frente à atuação com a pessoa com deficiência, e que de acordo com os professores, as aulas inclusivas demandam alteração e adequação das aulas voltadas às turmas de pessoas sem deficiência no ambiente escolar.

Por outro lado, professores acreditam que, a presença da pessoa com deficiência na escola, proporciona novas situações de ensino-aprendizado, havendo troca coletiva entre todos. Ainda, das dificuldades instauradas para a atuação e efetivação das aulas inclusivas, a formação torna-se elemento sinalizado pelos professores.

A formação inicial vinculada às atividades extracurriculares pode configurar-se primordial para a atuação profissional (SALERNO, 2014). Em outras palavras, a participação ativa do discente de graduação em atividades extracurriculares faz-se importante, uma vez que possibilita atuação direta no campo profissional. Dentre as atividades, o Estágio Extracurricular Remunerado (EER), torna-se mecanismo para reflexão da prática docente, pois auxilia no processo de formação por meio do contato direto com os estudantes, mesmo que tal relação seja de coadjuvante. Neste ínterim, objetiva-se com o presente capítulo, sintetizar percepções e experiências sobre as aulas de Educação Física para uma pessoa com deficiência físico-motora.

As experiências aqui relatadas foram construídas a partir da participação em EER em uma Unidade Escolar de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul no ano de 2018 e podem colaborar para uma melhor compreensão de como a prática pedagógica pode estar atrelada ao desenvolvimento discente e ao processo de inclusão no âmbito escolar – a partir de visão de um professor em formação (estagiário). As aulas de EF na época em questão tiveram como público-alvo turma do 5º ano com aproximadamente 30 alunos, dentre eles, uma aluna com deficiência físico-motora adquirida. O

diagnóstico mantinha-se em investigação, no entanto, havia paralisia dos membros inferiores.

Para alcançar o objetivo proposto, o trabalho está dividido em eixos de discussão, a saber: o primeiro retrata de forma dinâmica episódios de experiências vividas ao longo do EER; o segundo evidencia a face da Educação Física inclusiva a partir da visão de professor em formação.

Antes de iniciar a discussão dos pressupostos deste manuscrito, é interessante sinalizar que as experiências foram construídas a partir da prática propriamente dita correlacionada com o saber didático da professora colaboradora de estágio, uma vez que, não havia realizado nenhuma disciplina específica em graduação e o contato com a PCD, estava vinculado à prática esportiva no âmbito de rendimento em projetos de extensão na graduação. Além disso, o autor do texto possuía experiência prévia com esse público dentro de projeto de extensão envolvendo o esporte para a pessoa com deficiência, mais especificamente, a Bocha Paralímpica, coordenado pela co-autora do texto.

Os episódios a serem descritos a seguir são excertos discutidos pelos dois autores, sendo que o primeiro foi o estagiário e vai relatar suas impressões em primeira pessoa, uma vez que a segunda autora é a coordenadora do projeto e revisora dos relatos, além de organizadora desta obra coletiva. Vamos então aos episódios destacados para este texto, como relatos pessoais do estagiário (primeiro autor) do capítulo.

2. Episódios de experiências

Episódio Um: planejamento das aulas

O planejamento de aulas é, em síntese, a parte inicial do processo de inclusão dentro da escola no contexto de sala de aula. É a partir das perspectivas pensadas, dialogadas nas diferentes dimensões e sistematizadas de acordo com as demandas do contexto, que se insere e incorpora o conteúdo frente aos alunos e suas especificidades. Neste ínterim, recordo-me de uma estrutura de aula vinculada à ausência de diferenças, pensada no generalismo e no comum. O comum que me refiro aqui é no sentido de prática pela prática, diante planejamento

fechado ao diálogo e às condições discentes. Ou seja, sem incorporação real das práticas da cultura corporal do movimento e dos aspectos que a constituem. O planejamento não levava em conta as individualidades dos alunos sem deficiência, e quando observada as condições da aluna com deficiência, a ausência de um planejamento com objetivos para o pleno desenvolvimento no ambiente escolar, se constituía mais evidente.

O viés pedagógico adotado não englobava a explicação do esporte de modo geral, incluindo o esporte adaptado. Poucas foram as vezes que tiveram atividades específicas ou atividades com objetivos que contemplavam o processo de inclusão (participação ativa da discente com deficiência nas aulas).

O único momento de uma aula que explorava outros caminhos (fora do convencional) foi em aula teórica sobre basquetebol, na qual a docente supervisora de estágio trouxe uma imagem que referenciava o basquetebol em cadeira de rodas. No entanto, os aspectos de “inclusão” e do esporte adaptado permaneceram ali, naquela imagem de primeiro *slide*. Não houve discussão, não houve apresentação do basquetebol em cadeiras de rodas. O processo se rompeu ali. O conhecimento, de fato, não foi construído.

Posteriormente ao indagar à docente se haveria uma aula sobre o basquetebol em cadeiras de rodas, teórica ou prática – no entanto, prática que proporcionasse a todos a vivência esportiva fora do convencional –, a resposta veio a partir do gesto de negação com a cabeça, seguida da frase “só coloquei porque lembrei da aluna, quis mostrar que ela pode”. Neste momento, pudemos observar que a fragilidade do processo educacional instaurada, ultrapassou meus conhecimentos práticos e teóricos na época, pois mesmo com poucas experiências, julgava importante a explanação do conteúdo, uma vez que, havia possibilidade de vivência e de conhecimento.

Devido à inexperiência e as atribuições de estagiário, poucas vezes pude participar ativamente do planejamento de aulas. No entanto, das vezes que participei ou quando era pedida uma sugestão de aula, tentava sempre partir do coletivo, das possibilidades de prática inerente a todos.

O que se percebe nos aspectos supracitados, é uma lacuna entre os processos da práxis pedagógica. A realidade deste desafio é evidenciada por diferentes autores (BEZERRA; ALEMAN, 2020; SÁ et

al., 2017; ALVES DA COSTA, 2015; DOS REIS SILVA; SOUZA; VIDAL, 2008). Ao analisar a percepção dos professores de Educação Física sobre inclusão, Missias-Moreira (2017), relata que o maior desafio instaurado pauta-se em promover a educação de qualidade para todos baseada nas diferenças e na diversidade humana, sendo esta, não considerada como barreira para o pleno desenvolvimento educacional, mas como aspecto que evidencia as relações culturais e sociais, enfatizando o saber e o aprendizado da comunidade escolar.

As questões sobre corpo, deficiência e diferenças, permaneciam camufladas dentro do contexto escolar, sem possibilidade de fala. Com posicionamento oposto aos propostos pelo ambiente escolar, as tensões eram evidentes. Ao dialogar a possibilidade de uma visitação de uma equipe de Bocha Paralímpica em aula, para apresentar o esporte adaptado, os caminhos sempre perpassam por questões burocráticas institucionais, recaindo em problemáticas passíveis de resolução, no entanto, nunca solucionadas.

Aspectos como a inserção do conteúdo no plano de aula e as possibilidades do desenvolvimento teórico-prático do referido esporte, eram questionadas como se não houvesse motivo e/ou “motivos predeterminados” para execução do mesmo em âmbito escolar. Tal atitude foi observada também por Scarpato, Fernandes e Almeida (2020), ou seja, os professores e professoras compreendem a relevância do esporte adaptado como um conteúdo da educação física escolar, entretanto, sua execução mostra-se ineficiente.

Silva et al (2021) evidenciaram a possibilidade de prática do esporte adaptado em ambiente escolar. Como objeto de intervenção a *Petra Race Running*, os autores sinalizaram que a vivência do conteúdo proporcionou maior motivação e autoestima no aluno com deficiência, além de possibilitar melhor engajamento, participação ativa e inclusão de todos os alunos na aula. De modo similar, dentre as contribuições do esporte adaptado para os alunos com ou sem deficiência, Bezerra (2021) ao realizar um estudo de caso, identificou que para os alunos com deficiência as contribuições perpassam o conhecimento de novas possibilidades de prática, o reconhecimento das potencialidades discentes e a influência na autoestima dos alunos.

Para fechar este tópico, e nos encaminharmos para discussão a qual enfatiza a relação teórico-prática vivenciada pela aluna, é interessante sinalizar e retomar a importância do planejamento escolar

frente às especificidades da turma. Os aspectos envolvidos na construção das aulas de Educação Física inclusiva demandam observação e reflexão crítica sobre o contexto e suas possibilidades de desenvolvimento. Momentos de diálogo sobre esportes não-convencionais e a apresentação de práticas com ênfase na vivência e na experiência, constituem conteúdos reais da EF que podem ser utilizados nas aulas como mecanismo para inclusão da pessoa com deficiência.

A partir disso, propostas interdisciplinares também podem ser desenvolvidas com o mesmo intuito, cabe apenas um (re)direcionamento do conteúdo frente às dinâmicas possíveis. Neste sentido, pensar e planejar as possibilidades de prática a partir dos contextos vinculados à inclusão configura-se estratégia importante para professores e professoras de Educação Física desenvolverem dinâmicas vinculadas aos esportes adaptados em aula.

Episódio Dois: O caráter de instrumentalização teórico-prático — segregação, integração ou inclusão?

O tópico anterior evidenciou lacunas no tocante do planejamento frente às relações dinâmicas que compunham a turma e a aluna com deficiência. O elo entre planejamento e o desenvolvimento de aula é um aspecto primordial para boa prática pedagógica. É observado também, incoerência nas relações de conteúdo vinculadas à prática, uma vez que, a proposta pedagógica não evidencia eixos inclusivos da Educação Física e pouco se debate sobre isso, mas o conteúdo em si era evidenciado para turma. Na junção da práxis pedagógica, compreendo a complexidade da realização de aulas práticas e entendo que há diferentes fatores que levam à problemáticas vinculadas a sua não realização. No entanto, dinâmicas teóricas também se configuraram problemáticas intrínsecas ao processo.

As aulas expositivas colocavam a aluna em momentos integrativos com perguntas e respostas relacionadas ao conteúdo discutido. Percebo que as aulas teóricas eram o único momento que se estabelecia conexão mais profunda entre aluna com deficiência, conteúdo e relações interpessoais (com demais estudantes). Neste sentido, tais aulas poderiam ser utilizadas para discussão do esporte adaptado, da condição de deficiência, das diferenças e alteridades

presentes no ambiente escolar, com intuito de ampliar os saberes dos infantis e enfatizar a potencialidade dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A problematização que busco evidenciar aqui, refere-se a construção do conhecimento entre as aulas teóricas e práticas. A representação prática do conteúdo, por parte da aluna com deficiência, ficava restrita a observação da execução dos colegas frente ao proposto, sem direcionamento, sem vivência efetiva, sem problematização das relações que constituíam as práticas corporais trabalhadas. Neste sentido, a prática se configurava longe de uma realidade coletiva, havia na maioria dos casos segregação da aluna com deficiência das aulas. Tal segregação não se caracterizava apenas pela não prática, mas por práticas isoladas que pouco se relacionavam com os conteúdos.

Discurso, a partir de agora, sobre dois pontos: o primeiro relacionado a uma aula na qual a proposta era “criar algo diferente” e o segundo, evidenciado a partir das perspectivas de apresentação coletiva da escola, utilizada dentro do conteúdo “dinâmicas expressivas”. Ambos nos remetem a posicionamentos diferentes com representações diversas que precisam e podem ser dialogados no eixo da Educação Física escolar.

Recordo fielmente da aula que a proposta era criar algo diferente, sendo o conteúdo trabalhado o handebol. Neste dia, as propostas eram práticas, mas como já sinalizado, havia um hiato entre as dinâmicas convencionais e dinâmicas adaptadas. Indaguei sobre quais seriam as atividades que foram planejadas, sem uma resposta concreta, apenas os exercícios que iriam compor o bloco de prática da aluna com deficiência. Isso evidenciou que a professora não compreendia a turma como sendo composta por pessoas com e sem deficiência, havia a aula planejada e um bloco de atividades voltadas à aluna com deficiência e que não estavam vinculadas às propostas da turma.

Ao longo do processo, fui tentando relacionar os momentos práticos com as possíveis vertentes do esporte e de maneira generalista, até possuía um viés pedagógico, no entanto, sem fundamento. As percepções trabalhadas permeavam a coordenação óculo-manual, comum a todos. No entanto, o fato da discente não estar realizando a prática com os demais alunos me incomodava. Vi

que o “algo diferente” estava relacionado a especificidade das atividades para a aluna com deficiência, mas que ao meu ver, pouco se diferenciava das atividades elencadas aos demais alunos e que poderiam ser desenvolvidas em conjunto. Quando o desenvolvimento da aula prática ocorre de maneira integralizada e conjunta, aspectos como socialização, pertencimento, troca de experiências, fortalece as relações que compõem o processo de inclusão (SANTOS *et al.* 2020).

Ao contrário do exposto anteriormente, as aulas de dinâmicas expressivas, as quais visavam trabalhar com espontaneidade, as possibilidades de não apenas dançar, mas também as formas gerais de expressão foram consideradas por mim, exemplos significativos e interessantes de inclusão. O conteúdo em si, foi articulado com outras disciplinas; no entanto, a parte prática e metodológica, de apropriação da coreografia e da compreensão dos movimentos, foi de responsabilidade da EF. O mecanismo interdisciplinar estava ligado à problematização e reflexão do conteúdo entre as disciplinas envolvidas (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), a partir da leitura e produção textual, composição da coreografia e representações visuais do grupo. Quero sinalizar, as recordações vinculadas ao social, que logo de início, os alunos foram orientados a fazerem duplas, e rapidamente foram elencadas diferentes pessoas que queriam ser o par da aluna com deficiência.

A partir disso, possibilidades foram construídas, intenções à prática efetivadas e mesmo que todo o processo demandasse uma percepção crítica, era notório o viés inclusivo e o sentimento de pertencimento vindo da aluna. O pensamento integral sobre como ocorreria a coreografia, suas possibilidades de movimentação frente a aluna com deficiência e a sua cadeira de roda, o diálogo com o corpo, com as potencialidades do indivíduo e a sua representatividade, foram primordiais. O entusiasmo crescia a cada aula, era visível a troca de experiências, o incentivo, o (re)conhecimento das potencialidades e fragilidades, dentre outros fatores importantes no contexto educacional.

3. A Educação Física Inclusiva e suas perspectivas: diferenças e alteridades

No que se refere às perspectivas instauradas durante a participação no EER, algumas relações foram observadas a partir das vivências já construídas no interior da academia. A participação em projeto de extensão vinculado a atender pessoas com deficiência no âmbito esportivo de rendimento, mesmo se configurando algo fora do eixo educacional, proporcionou saberes inerentes à prática.

As relações sociais e culturais que constituem o interior dos projetos possibilitam ressignificação dos saberes elencados no contexto da EF. No eixo esporte, por exemplo, um dos principais (se não o principal) eixo trabalhado por professores e professoras de EF, há maior evidência no esporte convencional, o que limita a compreensão do esporte adaptado/inclusivo como conteúdo real da EF. Nesse sentido, participar de dinâmica que demonstra a totalidade esportiva e as potencialidades de inseri-la no âmbito escolar, nos remete a (re)pensar na execução de atividades/aulas/projetos que (re)orientam as práticas, visando o entendimento de uma educação inclusiva.

Nas palavras de Borges e Montoya (2015, p. 33) *“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”*¹. Neste sentido, a apropriação dos conteúdos pouco explorados no âmbito escolar, quando remetidos ao viés inclusivo, torna-se importante mecanismo para afirmação e potencialidade da pessoa com deficiência no âmbito socioeducacional, bem como, dos alunos sem deficiência. Tem-se, portanto, que o processo se constitui via de mão dupla. Ambos os grupos se favorecem, pois há troca de saberes, culturas e novas formas de aprendizagem. No que se refere às propostas elencadas pela professora nas aulas, evidenciaram atitudes incoerentes a partir da execução prática não pensada diante a potencialidade do indivíduo.

Poucos foram os conteúdos explorados frente ao eixo paradesportivo, limitando o reconhecimento e a vivência real das

¹ “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” – tradução livre dos autores.

peessoas sem deficiência (bem como, da pessoa com deficiência), num contexto extraordinário das suas relações. Em contrapartida, o discurso instaurado de autonomia e da própria potencialidade frente às dinâmicas escolares, permeavam de forma clara e objetiva a partir de locuções como: “a deixa fazer sozinha”; “ela consegue”; “ela é capaz”, que foram falas ouvidas ao longo do estágio dita por seus colegas e pela professora.

No eixo educacional e social, observam-se paradigmas que perpassam possibilidades reais que evoluíram e/ou estão em processo de evolução conforme as perspectivas sociais, a saber: segregação, integração e inclusão (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008). As problemáticas inerentes ao eixo de segregação envolvem diferentes complexidades vinculadas ao desconhecido, ao medo e a estigmatização da pessoa com deficiência.

Por décadas este público foi privado de acesso educacional na rede básica de ensino, em conjunto com a população de modo geral, sendo restrito aos ensinamentos das escolas especiais e/ou especializadas. Na atualidade a segregação na escola se desfaz a partir da incorporação de atos pedagógicos inclusivos que perpassam o planejamento de aulas, e que conseqüentemente, influenciam e podem proporcionar prática efetiva a todos.

O pensamento integralizado ultrapassa o discurso de segregação, no entanto, deve-se ter atenção no que se refere à integração. Este, neste contexto, diz respeito às mais variadas formas de inserção da pessoa com deficiência nas aulas, porém, de forma descentralizada das demais, como discutido no episódio dois na aula de handebol.

A ausência de coletividade, de discussão e de prática comum a todos pode recair no contexto integrativo, o que deve ser observado pelo docente para que momentos como este, sejam pensados e refletidos sob a ótica do processo de inclusão. Este, por sua vez, é constante e multifatorial: demandam da articulação de saberes, aspectos subjetivos e coletivos.

O ato de incluir sobressai perspectivas e demandas instauradas no contexto de ensino, sendo o papel docente, fundamental para o fortalecimento deste aspecto. Outro ponto que demanda explicação refere-se a não identificação de momentos de exclusão, o que constitui fator importante. Em outras palavras, a ausência de

momentos que geram exclusão, ou seja, a não vivência prática das aulas, mesmo diante uma perspectiva que não atribui (re)significado às aulas de EF no eixo inclusivo, configura-se parte do processo, pois, oportuniza à pessoa com deficiência vivência das práticas corporais vinculadas ao domínio da EF.

A luz desses fatos, o que proponho de reflexão, é que a composição das aulas inclusivas, deve ser pautada numa lógica de democratização de acesso educacional de qualidade a todos os alunos, diante suas especificidades, diferenças e alteridades que compõem os diversos grupos sociais. De maneira específica para este estudo, as diferenças instauradas foram identificadas com ênfase nas aulas de Educação Física para uma pessoa com deficiência físico-motora, o que não evidencia, por exemplo, outras dimensões de diferenças e alteridades entre os demais discentes da mesma classe. A partir dos expostos, o campo dos Estudos Culturais, abre discussão sobre os pontos de tensão e problematização construídos de maneira cultural sobre determinados grupos.

Nesta linha de raciocínio, as concepções intrínsecas vinculadas e determinadas por aportes culturais, podem se tornar estratégias interessantes para produção de aulas inclusivas. Em outras palavras, a profissão docente é composta por diferentes fatores ligados à prática em conjunto com a teoria, sendo o produto final, o que denominamos aqui como prática docente inclusiva, evidenciado de forma a contemplar de maneira qualitativa, um maior quantitativo de alunos. As diferenças e alteridades presentes nas aulas de Educação Física, refletem em escala proporcional, a heterogeneidade social demarcada pelos marcadores sociais das diferenças.

Gallo (2008) em sua produção intitulada *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*, dialogam entre as dimensões: *o outro tomado como representação, que redunde que o outro nada mais é do que o mesmo; o outro tomado enquanto tal, por si mesmo – o que significa pensar o outro como diferença.*

Nestas possibilidades evidenciadas pelo autor, entre as complexidades das relações e o saber como o outro é representado, pode-se dizer que os aspectos das diferenças se vinculam a dinâmicas estabelecidas pela produção cultural e interdependentes sendo, neste segmento, possível identificar o outro como diferença, dentro das suas singularidades.

Dentro de tais singularidades, especificamente ao público com deficiência, alguns autores já evidenciaram aspectos das aulas de Educação Física numa dimensão inclusiva.

Alonso *et al.* (2020) ao realizarem estudo sobre a inclusão dos alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física, identificaram problemáticas intrínsecas ao processo no âmbito escolar. A percepção discente sobre as aulas vincula-se a distintos questionamentos frente ao processo de inclusão, perpassando acessibilidade, interação nas aulas, vivências em atividades de forma a compartilhar experiências, qualificação docente entre outros pontos. Os fatos corroboram com determinados aspectos já discutidos neste manuscrito e (re)orientam a (re)pensar as demandas específicas para este grupo.

Miyashiro e Salerno (2021) em estudo de caso que avaliou a interação de um aluno com deficiência múltipla nas aulas de Educação Física evidenciaram aspectos que fortalecem com os expostos neste manuscrito. Um dos exemplos a ser descrito, pauta-se no planejamento docente frente à dinâmica de participação efetiva e equitativa dos alunos em aula. Em outras palavras, professores e professoras de Educação Física que demonstram atitudes positivas frente às aulas, as quais partem desde o planejamento das aulas, colaboram para o fortalecimento dos ideais inclusivos e do direito social do educando ao acesso à educação de qualidade.

Em diálogo parecido, Santos *et al* (2020) nos leva a refletir sobre as múltiplas variáveis, os personagens e os contextos que o processo de inclusão possui como mecanismo intrínseco, o que corrobora com os pressupostos iniciais desta discussão. O estudo em questão, também abre questionamentos e inquietações sobre a potencialidade da escola e do trabalho docente, correlacionados aos sistemas familiar e cultural que abarcam diferentes dimensões. Neste sentido, estudos que enfatizam o processo de inclusão são de importância significativa para o entendimento das manifestações deste no âmbito escolar.

4. Considerações finais

O presente manuscrito objetivou sintetizar percepções sobre as aulas de Educação Física para uma pessoa com deficiência físico-motora. Os aspectos englobados e relatados partiram da participação em Estágio Extracurricular Remunerado e permearam o planejamento de aulas e das relações teórico-práticas que constituem a prática docente. De acordo com os supracitados, tem-se que as aulas de Educação Física escolar na referida instituição eram restritas à uma perspectiva sem diálogo sobre a deficiência.

Os eixos apresentados, de caráter intencional, possibilitam reflexão sobre as estruturas das aulas e das atitudes profissionais que podem colaborar para a efetivação do processo de inclusão no âmbito escolar.

Compreender a inclusão como princípio norteador e orientador das relações sociais, como política e práticas educativas (BORGES; MONTROYA, 2015), auxilia no processo de rompimento de barreiras e acesso da pessoa com deficiência no contexto socioeducacional, se estendendo para democratização de acesso educacional a todos os alunos. A instrumentalização do sujeito e a troca de experiência são mecanismos congruentes para a prática pedagógica.

Em tempos de afirmação da pessoa com deficiência no âmbito social, a luta diária, no que se refere ao processo educacional, para contemplar de forma dinâmica e eficiente o maior quantitativo de alunos, faz-se importante. O fazer docente, para tanto, não deve estar atrelado ao comum, à prática pela prática, à instrumentalização sem apropriação crítica do conteúdo, bem como, fora do princípio da inclusão.

Seguir linhas inclusivas significa proporcionar construção do conhecimento frente aos diferentes desafios que constituem as potencialidades e fragilidades dos indivíduos. E por falar em desafios, estes estarão presentes no cotidiano docente, pois estão arraigados nas dinâmicas sociais e refletidos no âmbito escolar, cabendo ao professor e à professora, materializar-se de pressupostos pedagógicos inclusivos, a fim de articular conteúdos e dinâmicos efetivos a todos.

Chegando ao fim, os propostos evidenciados, portanto, permeiam a face da Educação Física inclusiva, abrindo diálogo e

reflexão para as práticas pedagógicas, as quais podem ser construídas a partir de uma visão crítica das aulas. Ainda, fortalece a efetivação do direito da pessoa com deficiência à educação de qualidade.

Neste sentido, as ponderações realizadas ao longo do capítulo não esgotam os questionamentos e problematizações frente às demandas e possibilidades das aulas de Educação Física no viés inclusivo, no entanto, configuram-se pressupostos reais e que podem ser incorporados a fim de delimitar estratégias e possibilidades.

Referências

ALONSO, E. M. *et al.* 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.

ALVES DA COSTA, V. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 28, núm. 52, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313138442012.pdf>. Acesso em: 15 jan 2022.

ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil**. São Paulo: Phorte Editora, 2011.

BEZERRA, A. S.; ALEMAN, J. C. A inclusão social e os desafios da práxis docente dos profissionais de educação física na região do alto do rio negro/amazonas. Anais: VI Congresso Nacional de Educação, v. 2, Campina Grande: **Realize Editora**, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65214>. Acesso em: 10 jan 2022.

BEZERRA, M. V. **As contribuições do esporte adaptado para alunos com ou sem deficiência no ensino fundamental: um estudo de caso**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2021.

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,

P. R. M. (org.). **Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-América**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 31-40.

BRAGA, J. C. F.; FEITOSA, G. R. P.. Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: Transformações Normativas e a Expansão da Inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí, n. 8, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

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.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 23 abr 2022.

DOS REIS SILVA, R. H.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da Educação Física, diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1793>. Acesso em: 22 abr 2022.

FROTA, J.; SILVA, E. E. B. **Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física escolar: um estudo a partir de periódicos nacionais da Educação Física**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física Bacharelado) - Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HWcyz3zrkHLwYRMMCHT9j6D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar 2022.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R.. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: que momento é este? **Form@re. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, v. 9, n. 2, 2021.

MARTINS, C. L. R. Educação física inclusiva: atitudes dos docentes. **Movimento**, v. 20, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115330607011.pdf>. Acesso em: 28 jan 2022.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S.. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/smsPWPv8NHq4P6K7RLLcSBv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar 2022.

MISSIAS-MOREIRA, R.. Percepções de professores de Educação Física sobre educação inclusiva. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2017.

MIYASHIRO, N. V. L.; SALERNO, M. B.. 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/sobama/article/view/11017>. Acesso em: 23 abr 2022.

OLIVEIRA, R. P.. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999.

PALMA, L. E.; MANTA, S. W.. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. **Rev. Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2080/1254>. Acesso em: 22 fev 2022.

SÁ, M. G. C. S. et al. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, 2017.

SALERNO, M. B.. **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.

SANTOS, M. O. et al. 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.php/motrivivencia/article/view/2175-80402.2020e67312/43445>. Acesso em: 23 abr 2022.

SCARPATO, L. C.; FERNANDES, P. T.; ALMEIDA, J. J. G.. Inclusão e o Esporte Adaptado na Educação Física escolar: o que pensam os professores da rede pública de ensino? **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 21, n.1, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/10111>. Acesso em: 09 mar 2022.

SILVA, J. P. V. *et al.* Petra Racerunning: uma experiência na Educação Física escolar. **RevistAleph**, Especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48132>. Acesso em: 09 mar 2022.

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

SILVEIRA, A. B. A. *et al.* Professores de Educação Física escolar estão preparados para atuar com pessoas com deficiência? **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9001>. Acesso em 21 fev 2022.

SOUZA, B. D.; 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.

SOUZA, S.; BARROS-GOMES, J. S.. Discurso da acessibilidade e silenciamento da pessoa com deficiência física. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1809/772>. Acesso em: 14 abr 2022.

TELLES, C.; KRUG, H. N.. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar. **Revista Gestão Universitária**, v. 7, 2014.

– CAPÍTULO 2 –

DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS NO ESPORTE: APLICAÇÕES NO CONTEXTO INCLUSIVO

Evandro Morais Peixoto
Bartira Pereira Palma
Tatiana de Cassia Nakano

1. Introdução

O conceito de desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) tem atraído a atenção de pesquisadores de diferentes áreas do desenvolvimento, especialmente a partir da década de 1990, impulsionado pelo desenvolvimento do movimento intitulado Psicologia Positiva (FERNANDES *et al.*, 2021). O DPJ baseia-se em uma concepção de adolescência enquanto um período de desenvolvimento que pode ser visualizado dentro de um modelo positivo, concentrando-se nos pontos fortes dos jovens como ferramentas para promover o desenvolvimento saudável, sugerindo que os jovens possuem recursos que podem ser desenvolvidos, nutridos e cultivados (KADIR; MOHD, 2021).

O modelo refere-se às maneiras pelas quais cada criança ou adolescente pode acumular experiências de desenvolvimento favoráveis, através da participação em atividades organizadas para esse fim (HOLT; NEELY, 2011). Essa compreensão tem guiado uma série de programas de intervenção conduzidos por profissionais de diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de promover experiências positivas, preparação para a vida e sensibilização para comportamentos de risco (SANTOS; CORTE-REAL; REGUEIRAS; DIAS; FONSECA, 2016a). Segundo os autores, o DPJ pode ser compreendido como um conceito amplo, que envolve diferentes contextos, benefícios e abordagens e que tem, como objetivo maior, possibilitar uma transição bem-sucedida da adolescência para a vida adulta.

Uma das principais bases que sustentam o DPJ é o conceito de plasticidade, ou seja, a presença de um potencial de mudança ao longo da vida. No caso, características próprias dos jovens e de seus contextos que, juntas, podem ser modificadas, servindo como base para a elaboração de políticas e programas voltados ao desenvolvimento positivo e da otimização de oportunidades favoráveis (HOLT; NEELY, 2011). Para que isso seja possível, o modelo sugere que os caminhos que os jovens percorrem ao longo da vida podem ser maleáveis, ou seja, independentemente de onde eles começaram a sua vida, as experiências adversas que experimentaram e o contexto, seu desenvolvimento pode ser melhorado a partir do alinhamento entre o aproveitamento dos pontos fortes que o indivíduo apresenta e os recursos que ele encontra no ambiente (LERNER *et al.*, 2021).

Por meio de um conjunto de estratégias, o DPJ visa alinhar as potencialidades dos jovens com os recursos necessários para um desenvolvimento positivo, visando o alcance de uma vida adulta bem-sucedida (ESPERANÇA *et al.*, 2013). Esse modelo, além de buscar a promoção do desenvolvimento, também tem servido como base para atuações voltadas para a prevenção e intervenção, mostrando-se benéfico especialmente para os estudantes em situação de risco psicossocial (EDWARDS; MUMFORD; SERRA-ROLDAN, 2007) ou pertencentes a grupos específicos de jovens, considerando-se, por exemplo, diferentes raças e etnias (WILLIAMS; DEUTSCH, 2015).

Essa perspectiva se embasa na ideia de que todos os adolescentes possuem forças e potenciais que podem ser estimulados e utilizados a favor de um desenvolvimento positivo, atuando como fatores de proteção (SHEK *et al.*, 2019). Com base nessa compreensão de adolescência, o presente capítulo foi desenvolvido, propondo que o esporte pode ser uma prática promotora e facilitadora do desenvolvimento positivo juvenil.

2. Modelos teóricos

Diferentes modelos de DPJ foram desenvolvidos ao longo das últimas décadas. Apesar de serem utilizados de diferentes formas e contextos, eles apresentam diversos pontos em comum, especialmente o fato de enfatizarem a plasticidade do desenvolvimento humano, concordando que, quando o indivíduo e o

contexto são alinhados, o desenvolvimento pode se dar de forma saudável e positiva (LERNER *et al.*, 2021). Os principais modelos serão apresentados a seguir.

2.1 40 Ativos de Desenvolvimento de Benson

O modelo é baseado em uma perspectiva ecológica de desenvolvimento e enfatiza a importância do alinhamento entre as necessidades individuais e os requisitos externos. Os pontos fortes de cada indivíduo foram denominados como "ativos do desenvolvimento" sendo que o autor elencou um total de 40, divididos entre ativos internos e ativos externos. Tais ativos descrevem os valores, relacionamentos, recursos e habilidades que os jovens precisam para alcançar um desenvolvimento adequado (FERNANDES *et al.*, 2021).

Os ativos internos referem-se a traços positivos, habilidades e competências, refletindo os valores e crenças do indivíduo (HOLT; NEELY, 2011). Tais ativos foram classificados em quatro categorias (Quadro 1).

Quadro 1 - Ativos internos

Categoria	Definição	Exemplos
<i>Compromisso com a aprendizagem</i>	valorização da importância da aprendizagem contínua e crença nas suas próprias capacidades	motivação para realização, envolvimento escolar, vínculo com a escola
<i>Valores Positivos</i>	princípios que ajudam a tomar decisões saudáveis	cuidado, igualdade, justiça social, integridade, honestidade, responsabilidade
<i>Competências sociais</i>	habilidades relacionadas à capacidade de estabelecer relações interpessoais e enfrentamento de situações novas e desafiadoras	planejamento, tomada de decisão, resolução pacífica de conflitos, competência interpessoal
<i>Identidade positiva</i>	senso de controle e propósito e reconhecimento de suas forças e potenciais	autoestima, senso de propósito, visão positiva de futuro

Fonte: Shek *et al.* (2019).

Já os ativos externos representam as características do ambiente, as quais os jovens acessam por meio da interação com diversos sistemas de socialização (família, escola, comunidade). Eles também foram agrupados em quatro categorias (Quadro 2).

A literatura tem demonstrado que, quanto mais ativos os indivíduos possuem, maior a probabilidade de prosperar e ter sucesso como jovens adultos (HOLT; NEELY, 2011). Segundo Shek et al. (2019) a maior presença de ativos encontra-se relacionada a níveis mais altos de desenvolvimento positivo, bem-estar, sucesso futuro e melhor desempenho acadêmico, níveis mais baixos de comportamento de risco e reprovação escolar, independente do gênero, etnia, status socioeconômico e local de residência. De modo geral, essa visão abrangente do desenvolvimento, a qual inclui recursos internos e externos, auxilia no processo de resiliência, prevenindo resultados negativos em relação ao desenvolvimento, saúde mental e baixo engajamento social (FERNANDES et al., 2021).

Quadro 2 - Ativos externos

Categoria	Definição	Exemplos
Apoio	apoio emocional, cuidado e aceitação por outras pessoas	apoio familiar, clima escolar favorável, envolvimento dos pais na escola
Capacitação	sentimento de valorização e de poder contribuir com os outros e para a comunidade	servir aos outros, segurança, valores e recursos
Limites e expectativas	presença de regras claras e consequências no caso de sua violação; incentivo para que façam seu melhor	limites da família, limites da escola, influência positiva dos pares, altas expectativas
Uso construtivo do tempo	oportunidades de desenvolver outras habilidades fora da escola	atividades criativas, comunidade religiosa, tempo livre em casa

Fonte: Shek et al. (2019).

2.2 Modelo dos 5Cs de Lerner

O modelo representa uma perspectiva multifacetada de desenvolvimento positivo, tendo sido baseada em extensas revisões de literatura sobre desenvolvimento juvenil (FERNANDES *et al.*, 2021).

Compõe-se por cinco domínios interativos e que devem ocorrer conjuntamente (Quadro 3) visto que, quando se manifestam dessa forma, é mais provável que o adolescente apresente uma trajetória de vida saudável e marcada por contribuições para si mesmo, família e sociedade, mostrando-se menos propensos a comportamentos de risco e demais problemas (abuso de substância, delinquência, depressão, violência, etc.) (CONWAY; HEARY; HOGAN, 2015).

Quadro 3 - Domínios do modelo 5C's

Indicador	Definição e elementos
Competência	Habilidade para lidar com os desafios, tarefas e estresses da vida, sendo composto por competência cognitiva, social, acadêmica e vocacional
Conexão	Relacionamento positivo com outras pessoas (família, amigos e comunidade em geral) e instituições
Caráter	Respeito de um indivíduo pelas regras sociais e culturais, envolvendo senso de respeito pela moralidade, integridade, padrões internos de comportamentos corretos
Confiança	Visão positiva sobre seus valores e capacidades, crença positiva no seu próprio valor e eficácia
Cuidado	Capacidade de ter simpatia e empatia pelos outros

Fonte: Shek *et al.* (2019).

Os 5Cs representam os resultados desejados ao longo do desenvolvimento de jovens sendo importante ressaltar que, quando os cinco Cs estão presentes, um sexto C (contribuição) pode ocorrer, possibilitando que os jovens possam contribuir, de forma efetiva e positiva, para a sociedade e comunidade (HOLT; NEELY, 2011).

2.3 15 construtos do DPJ de Catalano

O modelo foi elaborado após revisão de literatura e consulta a especialistas. Inclui 15 construtos desenvolvimentais relacionados ao DPJ (Quadro 4).

Quadro 4 - Construtos do modelo de Catalano

Construto	Definição
<i>Vínculo</i>	Representa o apego emocional e os relacionamentos com grupos (pares, família, comunidade)
<i>Resiliência</i>	Capacidade de se adaptar às mudanças de vida e eventos estressantes de forma saudável e flexível
<i>Competência emocional</i>	Capacidade de reconhecer suas emoções e dos outros e responder a essas emoções
<i>Competência social</i>	Conjunto de habilidades interpessoais que facilitam o alcance de seus objetivos sociais e interpessoais
<i>Competência cognitiva</i>	Habilidades cognitivas incluindo resolução de problemas, tomada de decisões, pensamento lógico e autoconsciência
<i>Competência comportamental</i>	Representa comportamentos eficazes e tomadas de ação
<i>Competência moral</i>	Capacidade de avaliar e determinar os aspectos éticos e morais de uma situação
<i>Autodeterminação</i>	Auto pensamento e consciência entre ação e pensamento
<i>Espiritualidade</i>	Capacidade de relacionar-se, concernir ou possuir crenças
<i>Autoeficácia</i>	Capacidade de atingir seus objetivos por meio do reconhecimento da sua capacidade de realizar determinadas atividades
<i>Identidade clara e positiva</i>	Senso de identidade integrado e coerente
<i>Crença no futuro</i>	Internalização do otimismo sobre os resultados futuros possíveis

Reconhecimento de Respostas positivas dos outros aos comportamentos
comportamento positivo desejados

Oportunidades para Oportunidades de participar de eventos que possam
envolvimento pró-social incentivar os jovens a realizar ações pró-sociais

Promoção de normas pró- Ajuda aos jovens para o desenvolvimento de crenças e
sociais expectativas saudáveis de ação

Fonte: Shek et al. (2019).

Apesar do fato da maior parte dos programas desenvolvidos com base nessa compreensão enfocarem somente um ou alguns dos 15 construtos, resultados positivos decorrentes da sua aplicação são relatados (SHEK et al., 2019).

2.4 Aprendizagem Socioemocional

O modelo tem sido usado como uma abordagem voltada à estimulação das características positivas dos jovens, estabelecimento de contextos de apoio e promoção de interações construtivas entre o indivíduo e seu ambiente, especialmente o escolar (SHEK et al., 2019). Compõe-se de cinco domínios que contemplam competências cognitivas, afetivas e comportamentais (Quadro 5).

Quadro 5 - Domínios que compõem o modelo de Aprendizagem Socioemocional

Domínio	Descrição	Habilidades envolvidas
Autoconsciência	Capacidade de identificar emoções, identificar os próprios pensamentos, emoções, crenças, bem como forças e limitações relacionadas de uma maneira imparcial.	Identificar emoções, autopercepção precisa, reconhecer pontos fortes, autoconfiança e autoeficácia
Autogestão	Capacidade de regular os próprios pensamentos, emoções e comportamentos em diferentes situações, bem como motivar-se para objetivos pessoais de forma eficaz	Controle de impulsos, gerenciamento de estresse, autodisciplina, automotivação, estabelecimento de metas e habilidades organizacionais

<i>Consciência social</i>	Capacidade de compreender e respeitar os outros com origens diferentes e mostrar empatia para com eles	Assumir perspectivas, empatia, valorizar a diversidade, respeito pelos outros
<i>Habilidades de relacionamento</i>	Competência para construir e manter relacionamentos saudáveis e construtivos com os outros	Comunicação, engajamento social, construção de relacionamento e trabalho em equipe
<i>Tomada de decisão responsável</i>	Capacidade de fazer boas escolhas pessoais sobre como se comportar e interagir com os outros, de acordo com os padrões morais, princípios de segurança e normas sociais	Identificar problemas, analisar situações, resolver problemas, avaliar, refletir e assumir a responsabilidade ética

Fonte: Shek et al. (2019).

As intervenções nesse modelo visam estimular habilidades sociais e emocionais de forma direta, por meio das suas competências pessoais ou melhorando os ambientes de aprendizagem que fomentam o desenvolvimento de competências socioemocionais. De modo geral, os estudos têm indicado a relação que as competências socioemocionais estabelecem entre desenvolvimento, aprendizagem e formação integral de pessoas (NAKANO; MORAES; OLIVEIRA, 2019).

A revisão dos principais modelos de DPJ aponta para diversos pontos em comum entre eles. Shek et al. (2019) destacam que os modelos enfatizam: a) os pontos fortes dos jovens; b) plasticidade de desenvolvimento; c) aspectos relacionados ao desenvolvimento interno (como competência psicossocial) e aspectos relacionados ao desenvolvimento externo (como influência na comunidade). Tais princípios, aplicados ao contexto do esporte, serão explorados no tópico a seguir.

3. DPJ de jovens no esporte

O conceito do DPJ começou a se tornar um tópico de interesse do esporte nos últimos anos. Em 2000, no famoso número especial da revista da revista *American Psychologist* dedicado a psicologia positiva, Larson (2000) defendia a potencialidade da prática esportiva

para o desenvolvimento positivo de jovens. Em síntese, o autor enfatizava que o esporte é uma das atividades que crianças e jovens se engajam de forma voluntária, tendo como base a motivação intrínseca e alto nível de concentração durante a sua realização.

Adicionalmente, o esporte apresenta uma complexidade quanto a interações sociais e desafios da própria modalidade. Com esses elementos, o esporte pode ser considerado um contexto com grande potencial para o DPJ, haja vista as possibilidades de desenvolvimento de características positivas a partir da intencionalidade na organização das atividades esportivas.

A participação esportiva, em suas diversas manifestações, contribui com o desenvolvimento da nossa compreensão de mundo e da nossa participação nele. Por isso, o acesso ao esporte está previsto em lei no Brasil, garantindo esse direito a todo cidadão (BRASIL, 1998). Partindo do pressuposto que o acesso ao esporte é essencial ao desenvolvimento humano, é importante que essa experiência festeja presente ao longo da vida das pessoas sendo que, para que isso aconteça, é importante que as experiências esportivas oferecidas sejam de qualidade, a fim de garantir a permanência e engajamento das pessoas por toda a vida.

A realização de atividades esportivas possibilita não só a promoção e aquisição de hábitos de vida saudáveis, mas, também, o desenvolvimento de diversas características positivas que podem ter seu uso ampliado para outros contextos. Por exemplo, pode-se citar a educação para a cidadania, de modo a favorecer a saúde física, mental, social e capacidade funcional na vida adulta (ESPERANÇA *et al.*, 2013), satisfação com a vida, formação do caráter, da identidade, relações com pares e qualidade de vida (RIZZO *et al.*, 2014).

Outros benefícios são indicados por Ciampolini *et al.* (2020) e incluem habilidades interpessoais (trabalhar em equipe, comunicar-se com eficácia, respeitar os outros, ser líder) ou intrapessoais (concentrar-se durante uma atividade, tomar decisões assertivas, resolver problemas, manter o autocontrole, definir metas, perseverar em situações difíceis) ou ainda satisfação da necessidade de competência, autonomia, esforço, afiliação com colegas de equipe, motivação para superação das próprias capacidades e obstáculos (RIGONI; BELEM; VIEIRA, 2017).

Pode-se verificar que a participação no esporte tem se mostrado relacionada a diversos desfechos positivos, tais como níveis mais elevados de autoestima, regulação emocional, resolução de problemas, alcance de metas, habilidades sociais, desempenho escolar e frequência educacional (HOLT; NEELY, 2011).

Nesse contexto, os modelos teóricos apresentados anteriormente foram adaptados e novos modelos foram desenvolvidos a fim de explicar e orientar a participação esportiva para que ela seja uma experiência positiva e promotora de desenvolvimento humano saudável. Nessa direção, o Modelo de Desenvolvimento da Participação Esportiva (*Developmental Model of Sport Participation* – DMSP) propõe estratégias que consideram a formação esportiva como um processo holístico, considerando variáveis físicas, psicológicas, sociais e intelectuais através da promoção de atividades adequadas para o nível desenvolvimental de cada pessoa e boas influências sociais.

Esse modelo é baseado em pesquisas com atletas e inclui características que visam o DPJ por meio do esporte. Os pressupostos do DMSP incluem algumas fases:

- *Diversificação antes da especialização*, ou seja, em fases iniciais da formação esportiva, tipicamente na infância, é importante possibilitar o envolvimento com uma diversidade de práticas esportivas. Envolve a prática de diferentes esportes e de diferentes atividades no mesmo esporte, o jogo livre ou orientado e cobrança pela participação e não pelo desempenho em fases iniciais, aproximadamente entre 6 e 12 anos, na chamada etapa dos anos de experimentação. Dessa forma, as crianças terão oportunidade de identificar uma ou mais modalidades que gostam, terão adquirido repertório motor, cognitivo e psicossocial que permitirão a escolha do caminho a seguir, o que possibilitará um envolvimento duradouro com atividades esportivas.

- *Especialização em uma modalidade*, tipicamente entre 11 e 13 anos, com variações a depender da modalidade esportiva, oportunizada somente após a diversificação. Nessa etapa os jovens já fazem uma escolha por qual ou quais modalidades vão seguir praticando e pela forma de engajamento nos próximos anos, que poderá seguir com um contato recreativo com as modalidades escolhidas, ou seguir para os anos de especialização, em que a

quantidade de jogo livre diminui e o foco passa gradativamente a ser a melhora do desempenho.

- *Direcionamento para o alto rendimento*, com aumento gradativo do volume e intensidade de treinamento. A partir de aproximadamente 15 anos, aqueles que escolheram o caminho recreativo se mantêm com esses objetivos, e aqueles que seguiram para os anos de especialização entram na fase de investimento, em que o foco passa para somente uma modalidade, com aumento do volume e intensidade de treino, além de aumento gradativo da cobrança por resultados esportivos expressivos. Ao final dessa fase, com aproximadamente 18 anos, atletas já estão no alto rendimento (CÔTÉ; FRASER-THOMAS, 2015).

Considerando-se essa proposta, a especialização precoce em uma modalidade só e com cobranças de desempenho inadequadas ao nível desenvolvimental das crianças não deve ocorrer de forma precoce (CÔTÉ; VIERIMAA, 2014). Todo o percurso de envolvimento com o esporte, mesmo no caminho que leva ao alto rendimento, deve ser saudável e envolver experiências positivas, garantindo um envolvimento de longo prazo com o esporte e um desenvolvimento humano adequado a todos.

O DMSP considera a participação esportiva desde a infância até a idade adulta. Espera-se que, se seguidos os princípios e respeitadas as etapas descritas o envolvimento com o esporte será de longa duração, possivelmente para o resto da vida, uma vez que um engajamento saudável e sustentável será garantido

Contudo, é importante ressaltar que a influência da prática esportiva sobre o desenvolvimento dessas habilidades não ocorre de forma automática. Ou seja, depende de diferentes aspectos que compõem o ambiente esportivo; por exemplo, da forma como as relações interpessoais e intrapessoais são estabelecidas.

Quando uma criança ou adolescente pratica esporte na companhia de outras crianças, há promoção de sentimentos de pertencimento, afetos positivos, cooperação e desenvolvimento de responsabilidades.

Além disso, quando a prática esportiva é planejada baseando-se no objetivo de promover mudanças positivas e desenvolvimento de características socioemocionais (e. g. autoestima, confiança e autonomia), o que foi aprendido naquele ambiente passa a fazer

parte do repertório de aprendizados das pessoas, e pode, desde que estimulado, ser extrapolado para outros ambientes, o que é denominado, na literatura especializada, como transferência de habilidades para a vida.

Portanto, o ambiente esportivo se configura como um contexto em que jovens fortalecem valores e atitudes positivas, e isso poderá ser aplicado em suas práticas esportivas futuras, bem como no ambiente escolar, familiar e em sua comunidade (HAUDENHUYSE; THEEBOM; NOLS, 2013; JONES *et al.*, 2017; WEISS *et al.*, 2013).

Assim, a literatura tem buscado compreender os papéis de diferentes agentes no DPJ no esporte como treinadores e familiares, bem como das próprias características psicológicas dos atletas que podem atuar como facilitadoras deste desenvolvimento.

Esforços nessa direção foram propostos em pesquisas nacionais e internacionais. Dentre as perspectivas nacionais destaca-se o estudo de Vieira e Vieira (2001), que sugere o conceito de triângulo esportivo, que faz alusão aos três ângulos do triângulo como componentes que contribuem para o desenvolvimento de atletas: atributos dos próprios atletas, dos treinadores e características familiares.

Dentre as características psicológicas dos atletas se mostraram relevantes a participação voluntária na atividade, força de vontade e determinação em relação à prática. Em relação aos familiares destacou-se o suporte oferecido aos jovens atletas para enfrentamento dos desafios da modalidade esportiva. Características dos treinadores como apoio aos atletas e capacidade de manejar o ambiente esportivo de forma positiva mostraram-se positivas para o desenvolvimento de jovens.

No contexto internacional existem propostas de estudo destes agentes influenciadores do DPJ no esporte com maior foco em jovens atletas, como o *Personal Assets Framework* (PAF) (CÔTÉ; TURNIDGE; VIERIMAA, 2016), a qual sugere uma estrutura de organização da prática esportiva voltada para o DPJ. Tal proposta compreende elementos semelhantes aos descritos anteriormente, a saber: o envolvimento pessoal na atividade, qualidade dos relacionamentos e características do ambiente.

O engajamento pessoal diz respeito à forma de envolvimento da criança ou adolescente na prática esportiva que, a depender das características, pode estar associado a um envolvimento prolongado,

saudável, com motivação intrínseca, que culmina em resultados favoráveis ao desenvolvimento do indivíduo envolvido, na interrupção precoce da prática ou na prática prolongada culminando em resultados desfavoráveis ao indivíduo envolvido na prática.

O segundo elemento da PAF, a qualidade dos relacionamentos, considera as pessoas diretamente ligadas às crianças e adolescentes no ambiente esportivo, como familiares, treinadores e treinadoras, pares ou amigos de equipe e adversários. A relação de atletas com treinadores é um elemento chave para o DPJ em contexto esportivo, uma vez que treinadores serão responsáveis por facilitar tal desenvolvimento por meio da garantia que o ambiente físico de prática seja seguro, que os relacionamentos sejam saudáveis, que atletas se sintam pertencentes, e que as atividades sejam oportunas para o desenvolvimento de competências relacionadas ao DPJ.

Cabe aos treinadores também contribuir para que as crianças e adolescentes compreendam que o esporte é parte da vida, e que os aprendizados que ocorrem ali podem ser utilizados em diversos contextos.

O último elemento, adequabilidade do contexto, refere-se ao ambiente em que o esporte é desenvolvido, o espaço onde as atividades ocorrem, e também o ambiente cultural, político e social. O ambiente de prática deve oferecer segurança física, psicológica e emocional, além de oferecer condições de prática, como espaço físico e materiais esportivos adequados. Aspectos culturais também devem ser observados por gestores e treinadores, como, por exemplo, a participação de meninas no esporte que é desfavorecida em algumas culturas e demandam ações afirmativas específicas. Os aspectos sociais a serem observados dizem respeito condições de vulnerabilidade social das crianças participantes e suas famílias, o envolvimento da família na prática das crianças, que é primordial para a manutenção da prática, dentre outras questões sociais que influenciam a prática de crianças e jovens (CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014).

A interação entre os três elementos do PAF, envolvimento pessoal na atividade, qualidade dos relacionamentos e características do ambiente caracteriza a experiência esportiva de crianças e adolescentes, e quando essa interação é positiva leva ao DPJ descritos no modelo dos 5Cs (competência, confiança, conexão, caráter e cuidado). Vale ressaltar que, quando aplicado ao contexto

esportivo, esse modelo deve ser compreendido a partir de características e comportamento específicos deste contexto.

Assim, a dimensão competência compreende as competências da modalidade esportiva, como habilidades técnicas, táticas, psicológicas e capacidades físicas. A confiança reflete as crenças que os atletas apresentam sobre suas capacidades de obter sucesso no seu esporte. A conexão diz respeito ao nível da qualidade dos relacionamentos estabelecidos nos contextos esportivos, como treino e competição, com colega de equipe, treinadores, equipe técnica, entre outros.

O caráter compreende o desenvolvimento moral do atleta que se expressa por meio dos comportamentos pró-sociais junto aos companheiros de equipe, adversários (*fair-play*, por exemplo). Por fim, o cuidado corresponde ao senso de empatia/compaixão pelos colegas de equipe e adversários, bem como ao senso de autocuidado/autocompaixão (VIERIMAA et al., 2012; PALMA; PEIXOTO; 2020).

Ao longo do tempo, o desenvolvimento dessas competências promoverá resultados esportivos como a participação continuada, que pode compreender diferentes níveis de especialização, melhoria no desempenho; mas, acima de tudo, o desenvolvimento pessoal do atleta (CÔTÉ; TURNIDGE; VIERIMAA, 2016). Nesse contexto de aplicação do DPJ ao esporte, fatores contextuais assumem papel essencial, sendo que, dentre eles, o papel do treinador, pais e pares e sua contribuição na forma como o esporte é experienciado (HOLT; NEELY, 2011). Os tópicos a seguir irão abordar esses elementos.

3.1 Contribuições dos treinadores para o DPJ no esporte

Pesquisadores têm sugerido que as características e habilidades pessoais dos treinadores são elementos essenciais nos programas voltados ao DPJ no esporte (HOLT; NEELY, 2011). Segundo os autores, o treinador pode aplicar seu conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal para melhorar a competência, confiança, conexão e caráter dos atletas.

No Brasil a profissão de Educação Física é regulamentada desde 1998, de forma que treinadores esportivos devem possuir graduação na área para poderem atuar. Isso é baseado na compreensão de que

professores de Educação Física exercem função essencial para o desenvolvimento humano, ou seja, um papel educativo potencializador desse desenvolvimento.

Dessa forma, espera-se que os treinadores esportivos, independente do contexto de atuação (escolas, clubes esportivos, projetos sociais, recreação e alto rendimento), lidem com uma diversidade de demandas relativas ao desenvolvimento humano no contexto esportivo, como obter resultados esportivos, promover o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e físico adequados às diferentes fases do desenvolvimento (SANTOS *et al.*, 2018).

Nesse contexto, os treinadores devem estar cientes da importância do seu papel na formação de crianças e jovens, independente do contexto em que trabalham e, para isso, é importante que conheçam estratégias que possam auxiliá-los nessa tarefa (REVERDITO *et al.*, 2020). Dentro dessa perspectiva, os treinadores exercem um papel essencial na promoção de um ambiente adequado para o desenvolvimento esportivo do ponto de vista do DPJ. De forma prática, o trabalho daqueles responsáveis por planejar e ministrar as atividades esportivas vai além de organizar o conteúdo esportivo do programa e passa também por considerar o desenvolvimento positivo.

Nessa direção, o interesse em compreender a forma como os treinadores aplicam o conceito de DPJ e estimulam as competências englobadas nesse modelo durante sua intervenção tem sido notada ao longo da última década (SANTOS *et al.*, 2016b). Após extensa revisão de literatura acerca do papel de treinadores de jovens na promoção do DPJ através do esporte, os autores verificaram que os treinadores relataram o emprego de diferentes estratégias e intervenções voltadas ao desenvolvimento dos jovens, destacando a construção de uma relação positiva, a manutenção de um ambiente de confiança e a comunicação como aspectos fundamentais tanto para o desenvolvimento esportivo quanto para o desenvolvimento de aspectos relacionados ao DPJ.

É importante ressaltar, no entanto, que a maior parte dos estudos incluídos nesta revisão foi conduzida nos Estados Unidos e Canadá, sendo restritas as pesquisas em outros países e que uma diferença importante entre o discurso e a prática foi percebida, de modo a indicar dificuldades na operacionalização prática desse conceito.

Dentre suas possibilidades de atuação, os treinadores podem ensinar competências para a vida (respeito, esforço, autonomia, liderança, transferência para a vida), contribuindo para a integração dos jovens na sociedade por meio da promoção de um clima positivo, especialmente no trabalho junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (SANTOS *et al.*, 2016b).

No entanto, na prática, segundo os autores, apesar de valorizarem o DPJ, ainda é comum encontrar treinadores que fazem uso de estratégias negativas de ensino, como o castigo. Parte das dificuldades pode ser explicada pelo fato dos treinadores reconhecerem a necessidade de exercer um papel de proximidade, devem, ao mesmo tempo, ser disciplinadores. Conseqüentemente, o desconhecimento das ferramentas para promover o DPJ tem feito com que sua prática seja pautada, em sua maior parte, nas experiências próprias.

Nesse sentido, tem-se enfatizado a relevância da formação de profissionais de educação física voltada para a capacitação na aplicação intencional de experiências esportivas positivas, marcadas por oportunidades de desenvolvimento pessoal para crianças e jovens (SANTOS; GOULD; STRACHAN, 2019).

Para tanto, faz-se necessário que os treinadores possam estimular seus atletas, agindo com proximidade aos atletas, fazendo considerações individualizadas a respeito do que foi aprendido durante a prática esportiva e possibilitando que essas vivências possam ser generalizadas para outros contextos além do esporte, como família, comunidade e escola, por exemplo.

Neste sentido, uma relevante literatura tem sido desenvolvida quanto aos desafios da transferência das habilidades aprendidas ou desenvolvidas no contexto esportivo para outras esferas da vida (BEAN *et al.*, 2018). Pierce, Gould e Camiré (2017) compreendem esse processo como interativo e que envolve experiências prévias (tanto no ambiente esportivo como as demais vivências sociais), ativos internos (características do sujeito que influenciam sua relação com o esporte) e externos (relações estabelecidas na prática esportiva e, também, aquelas construídas na comunidade). Desse modo, o jovem é compreendido de forma integral, tornando-se protagonista no processo de aprendizagem e transferência de habilidades para a vida.

Assim, compreendendo essa transferência como uma via de mão dupla, faz-se necessário que os treinadores também estejam abertos para acolher experiências desenvolvidas em outros contextos, que possam contribuir para a compreensão dos desafios esportivos ou relacionais vivenciados durante a prática esportiva. Isso pode ser feito através da implementação de estratégias específicas para a promoção de habilidades para a vida que se mostram úteis dentro e fora do esporte (HOLT; NEELY, 2011).

Os treinadores podem atuar de modo a incentivar os jovens a fazerem escolhas, compartilharem as responsabilidades relacionadas à tomada de decisão, fornecendo *feedback* técnico relacionado ao desempenho, elogios, bem como valorizando o engajamento, de modo a promover autoestima, competência, prazer e, conseqüentemente, vontade de continuar participando do esporte.

3.2 Contribuições da família para o DPJ no esporte

A compreensão de que as experiências esportivas positivas de crianças e adolescentes podem influenciar seus comportamentos em outras áreas da vida, mas que também pode ser influenciada por experiências advindas de outros contextos, tem feito com que pesquisadores voltem sua atenção para outros potenciais agentes que podem influenciar o DPJ. Neste sentido, destaca-se a maneira como a família interage com a prática esportiva.

Conforme apontado por Côté (1999) a família tem papéis relevantes nas diferentes etapas do desenvolvimento dos atletas. Nos anos de experimentação os pais exercem a função de promover oportunidades para que as crianças experimentem diferentes modalidades esportivas, possam se divertir e estabelecer suas primeiras identificações com a prática.

O autor também observa a importância das crianças, nesta etapa da formação, experimentarem atividades além do esporte, como atividades artísticas, de literatura, entre outras. Nos anos de especialização, os pais devem dar suporte às escolhas do adolescente quanto às modalidades esportivas de preferência, devem contribuir para que esses consigam administrar adequadamente as exigências de treinamento e demandas escolares e mostrar interesse pelas experiências atléticas dos filhos.

Adicionalmente, os pais são exigidos quanto ao suporte financeiro desses atletas com custeio de alimentação, material esportivo, deslocamento para treinos e jogos, entre outros. Em relação aos anos de investimento, os pais devem dar suporte ao aumento exponencial do número e da intensidade dos treinamentos esportivos em uma modalidade específica.

Conversar sobre os desafios esportivos e necessidades do atleta, acompanhar os eventos esportivos, entre outros, contribui para o enfrentamento das demandas inerentes à carreira esportiva como cansaço físico e mental, pressões psicológicas, lesões, entre outras. Por fim, os pais ainda podem ter que lidar com desafios inerentes à própria família, como a necessidade de atenção às demandas de outros filhos, que não necessariamente possam se interessar por esporte, mas apresentam as exigências provindas de outros contextos, como o escolar.

Embora pareça simples o cumprimento destes apontamentos por parte dos familiares, é preciso refletir que o envolvimento familiar no esporte é um fenômeno complexo e cheio de nuances sociais. Toma-se como exemplo famílias brasileiras em situação de vulnerabilidade social, em que os pais não dispõem de tempo e recursos financeiros para oferecer essas diferentes oportunidades aos seus filhos. Neste contexto, o esporte (geralmente o futebol) pode ser visto como uma das poucas esperanças de mobilidade social.

Adicionalmente, pode-se pensar em uma família, que embora conte com recursos financeiros tem, nos filhos, as projeções dos sonhos dos próprios familiares de se tornar um atleta famoso de determinada modalidade, situação que impede, inclusive, que esta criança possa experimentar a prática de outras modalidades.

Neste sentido, alguns pesquisadores defendem a participação ativa de familiares em programas que visam o DPJ por meio do esporte (HODGE *et al.* 2017; CHRISTOFFERSON; STRAND, 2016) pois, ao compreenderem o seu papel neste processo, os pais podem contribuir para o desenvolvimento, manutenção e extrapolação dos aspectos positivos desenvolvidos no contexto esportivo. Pesquisas têm demonstrado que os jovens relatam maior prazer com o esporte quando seus pais se mostram positivamente envolvidos e satisfeitos com sua participação no esporte (HOLT; NEELY, 2011).

Nesse sentido, os autores argumentam que o contexto familiar impacta o bem-estar, autonomia, motivação intrínseca, tomada de decisão, sendo favorável quando uma mínima pressão para agir de determinada maneira é exercida sobre as crianças e adolescentes e diretrizes, expectativas e regras claras e consistentes se mostram presentes.

Dada a relevância da família, Christofferson e Strand (2016) propuseram um programa de educação para pais com objetivo de favorecer experiências positivas de jovens atletas. Tal programa focou-se nas principais dificuldades usualmente relatadas, enfatizando a necessidade de: a) ensino da filosofia e da estrutura do programa para ajudá-los a compreender os valores essenciais e os resultados esperados em curto, médio e longo prazo, todos decorrentes da participação no esporte, b) de redução de comportamentos agressivos (verbal e não verbal) contra as crianças e adolescentes, treinadores e árbitros; c) a comunicação afetiva com ênfase em acertos e suporte/encorajamento diante dos erros, d) e o reconhecimento/controlar das emoções para traduzi-las em comportamentos positivos que apoiam os jovens praticantes. Esse modelo pode ser seguido em diferentes níveis de prática e modalidades esportivas, de modo a oferecer um suporte aos pais e adequação de suas práticas dentro do modelo do DPJ.

3.3 DPJ no contexto inclusivo

O DPJ pode subsidiar uma prática profissional voltada à prevenção de dificuldades e promoção da saúde. A partir da valorização das qualidades positivas do indivíduo, tal concepção pode ser aplicada na busca pela equidade e participação social de todos os sujeitos, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou limitação. No entanto, apesar dos pesquisadores, nas últimas décadas terem defendido o potencial de desenvolvimento do ser humano, na prática, a deficiência ainda se mostra associada a presença de algum tipo de desvantagem, de modo que pouca atenção tem sido dada ao desenvolvimento positivo das pessoas com deficiência (ALMEIDA; BARBOSA, 2014).

De acordo com os autores, “a Psicologia Positiva representa uma importante alternativa de entendimento e trabalho com pessoas com

deficiência intelectual, pois não negligencia seus déficits e enfatiza suas forças, virtudes e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 48). Dentre os construtos a serem incluídos nas práticas inclusivas, pode-se citar, como exemplo, a autoeficácia, ou seja, a crença que os indivíduos possuem sobre sua capacidade para estabelecer metas, executar tarefas e tomar decisões visando alcançar determinado desempenho (FRANCO; RODRIGUES, 2018), pode ajudar as pessoas a estabelecerem objetivos mais desafiadores e persistir mesmo diante de obstáculos (PACICO; FERRAZ; HUTZ, 2014).

Também o DPJ pode embasar intervenções voltadas à promoção da autonomia e iniciativa de crianças e adolescentes com deficiência intelectual, de desenvolvimento e transtornos, sendo importante destacar, no entanto, Franco e Rodrigues (2018), após revisão de literatura, concluíram que um número maior de estudos voltados aos déficits ainda é maior do que o número de estudos voltados às forças e virtudes das pessoas com deficiência.

A mesma percepção é compartilhada por Freire et al. (2021) ao afirmarem a escassez de estudos com a população deficiente praticante de modalidades esportivas. Essa situação pode ser compreendida diante do fato de que “ater-se aos aspectos positivos de mostrar uma tarefa desafiadora quando o alvo são as pessoas com deficiência” (FRANCO; RODRIGUES, 2018, p. 51).

Assim, mostra-se essencial o aumento das pesquisas sobre o tema, a fim de que se possa analisar o impacto de intervenções pautadas no DPJ no desenvolvimento de potencialidades de pessoas com deficiência. Tal compreensão visa favorecer a vivência de trajetórias de desenvolvimento mais promissoras e menos limitadoras aos indivíduos acometidos por algum tipo de deficiência ou transtorno. Nesse sentido, “compreender como o contexto esportivo afeta a percepção de desenvolvimento de habilidades para vida e o desenvolvimento positivo de jovens com deficiência é de extrema importância para buscar o maior desenvolvimento destes jovens” (FREIRE et al., 2021, p. 258).

Dentro dessa premissa, o DPJ pode promover ambientes acolhedores e que sejam marcados por atividades adequadas ao desenvolvimento juvenil, através do envolvimento em atividades esportivas. Tal prática pode auxiliar no enfrentamento de desafios e maximizando as oportunidades, de modo a melhorar os resultados

educacionais e de saúde, autoestima, percepção da qualidade de vida, autoeficácia, imagem corporal e motivação, sendo que os benefícios podem ser expandidos para demandas dentro e fora do contexto esportivo, independente do público alvo portar ou não alguma deficiência.

4. Considerações finais

A proposta de desenvolvimento positivo de jovens tem recebido grande atenção dos pesquisadores nas três últimas décadas, o que tem fomentado o desenvolvimento de um número relevante de modelos teóricos para orientar a compreensão de como crianças e adolescentes podem desenvolver-se em seu pleno potencial. Neste capítulo foram discutidas possíveis contribuições da prática esportiva voltadas para esse conceito.

Foram apresentados diferentes modelos teóricos do DPJ, bem como sua aplicação ao contexto esportivo. Por fim, buscou-se destacar os papéis de diferentes agentes (treinadores/professores, tutores e familiares) e como estes podem contribuir para o desenvolvimento integral desses indivíduos, além de reforçar seu papel enquanto facilitador da transferência das habilidades sociais e emocionais desenvolvidas no contexto esportivo para outros domínios da vida (família, escola e comunidade).

Contudo, é necessário refletir acerca do fato de que a maior parte desses modelos teóricos foi desenvolvida em países com realidades sociais muito diferentes do Brasil (geralmente, Estados Unidos e Canadá), não havendo muitos dados acerca da sua eficácia e aplicação no país. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de pesquisas brasileiras que busquem avaliar os efeitos de programas esportivos voltados ao DPJ no esporte. Investimentos desta natureza contribuirão para melhor compreensão da potencialidade e limitações destes programas quando aplicados a esse contexto específico.

Referências

ALMEIDA, B. R.; BARBOSA, A. J. G. Psicologia Positiva e deficiência intelectual: análise da produção científica. **Revista CES Psicología**, v. 7, n. 2, p. 44-58, 2014.

BEAN, C. et al. The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. **Quest**, v. 70, p. 456-470, 2018.

BRASIL. **Lei número 9.615 de 24 de março de 1998**. Brasília, DF, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm

CIAMPOLINI, V.; KRAMERS, S.; NASCIMENTO, J. V. What are life skills and how to integrate them within sports in Brazil to promote positive young development? **Journal of Physical Education**, v. 31, e3150, 2020.

CONWAY, R. J.; HEARY, C.; HOGAN, M. J. An evaluation of the measurement properties of the Five C's model of positive youth development. **Frontiers in Psychology**, v. 6, e1941, 2015.

CÔTÉ, J. The influence of the family in the development of talent in sport. **The Sport Psychology**, v. 13, p. 395-417, 1999.

CÔTÉ, J.; VIERIMAA, M. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Science & Sports**, v. 29, S63-S69, 2014.

CÔTÉ, J.; TURNIDGE, J.; EVANS, M. B. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14-26, 2014.

CÔTÉ, J.; FRASER-THOMAS, J. Youth involvement and positive youth development in sport. In: CROCKER, P. R. E. (Ed.). **Sport and Exercise Psychology: a Canadian perspective**, p. 256-258, Toronto: Pearson, 2015.

CÔTÉ, J.; VIERIMAA, M. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Science & Sports**, v. 29, S63-S69, 2014.

CHRISTOFFERSON, J.; STRAND, B. Mandatory parent education programs can create positive youth sport experiences. **Strategies**, v. 29, n. 6, p. 8-14, 2016.

EDWARDS, O. W.; MUMFORD, V. E.; SERRA-ROLDAN, R. A positive youth development model for students considered at-risk. **School Psychology International**, v. 28, n. 1, p. 29-45, 2007.

ESPERANÇA, J. M.; REGUEIRAS, M. L.; BRUSTAD, R. J.; FONSECA, A. M. Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 2, p. 481-487, 2013.

FERNANDES, D.; PIVEC, T.; DOST-GÖZKAN, A.; UKA, F.; GASPAR DE MATOS, M.; WIIUM, N. Global Overview of Youth Development: Comparison of the 5 Cs and Developmental Assets Across Six Countries. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 685316, 2021.

FRANCO, G. R.; RODRIGUES, M. C. Autoeficácia e desenvolvimento positivo de jovens: uma revisão narrativa da literatura. **Trends in Psychology**, v. 26, n. 4, p. 2267-2282, 2018.

FREIRE, G. L. M. et al. Percepção do desenvolvimento de habilidades para a vida em jovens praticantes de modalidades esportivas com e sem deficiência. **Psicologia e Saúde em Debate**, v. 7, n. 1, p. 2560267, 2021.

GAION RIGONI, P. A.; BELÉM, I. C.; VIEIRA, L. F. Revisão sistemática sobre o impacto do esporte no desenvolvimento positivo de jovens atletas. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, e-2854, 2017.

HAUDENHUYSE, R.; THEEBOM, M.; NOLS, Z. Socially vulnerable young people in Flemish sports clubs: investigating youth experiences. **European Physical Education Review**, v. 20, n. 2, p. 179-198, 2014.

HODGE, C. J. A Family Thing: Positive Youth Development Outcomes of a Sport-Based Life Skills Program. **Journal of Park and Recreation Administration**, v. 35, n. 1, p. 34-50, 2017.

HOLT, N. L.; NEELY, K. C. Positive youth development through sport: a review. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte**, v. 6, n. 2, p. 299-316, 2011.

JONES, G. J.; EDWARDS, M. B.; BOCARRO, J. N.; BUNDS, K. L.; SMITH, J. W. An integrative review of sport-based youth development literature. **Sport in Society**, v. 20., n. 1, p. 161-179, 2017.

KADIR, N. B. A.; MOHD, R. H. The 5Cs of Positive Youth Development, Purpose in Life, Hope, and Well-Being Among Emerging Adults in Malaysia. **Frontiers in psychology**, v. 12, 641876, 2021.

LARSON, R. W. Toward a psychology of positive youth development. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 170-183, 2000.

LERNER, R. M.; LERNER, J. V.; MURRY, V. M.; SMITH, E. P.; BOWERS, E. P.; GELDHOF, J.; BUCKINGHAM, M. H. Positive Youth Development in 2020: Theory, Research, Programs, and the Promotion of Social Justice. **Journal of Research on Adolescence**, v. 31, n. 4, p. 1114-1134, 2021.

NAKANO, T.C.; MORAES, I. D. T.; OLIVEIRA, A. W. Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 37, n. 2, p. 407-424.

PACICO, J. C.; FERRAZ, S. B.; HUTZ, C. S. (2014). Autoeficácia – Yes we can! In: HUTZ, C. S. **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014. p. 111-119.

PALMA, B. P.; PEIXOTO, E. M. 2020. Paixão pelo esporte e exercício físico: aplicações teóricas e empíricas do modelo dualístico da paixão.

In: NAKANO, T. C.; PEIXOTO, E. M. **Psicologia Positiva aplicada ao esporte e ao exercício físico**. São Paulo: Vetor, p. 95-112, 2020.

PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 186-211, 2017.

REVERDITO, R. S., GALATTI, L. R.; STRACHAN, L., SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. coaching and continuity make a difference: competence effects in a youth sport program. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 20, n. 4, p. 1964-1971, 2020.

RIZZO, D. S.; FONSECA, A. M. L. F. M.; SOUZA, W. C. Desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) através do esporte: perspectivas em países da língua portuguesa. **Conexões**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 106–120, 2014.

SANTOS, F.; CORTE-REAL, N.; REGUEIRAS, L.; DIAS, C.; FONSECA, A. As Percepções de Treinadores acerca do Papel do Futebol no Desenvolvimento Positivo de Jovens em Risco de Exclusão Social: Que Realidade? **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v.2, n.18, p. 214-227, 2018.

SANTOS, F.; CORTE-REAL, N.; REGUEIRAS, L.; DIAS, C.; FONSECA, A. O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: o que sabemos ao que precisamos saber. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte**, v. 11, n. 2, p. 289-296, 2016a.

SANTOS, F.; CORTE-REAL, N.; REGUEIRAS, L.; DIAS, C.; FONSECA, A. A perspectiva do professor de educação física na implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. **Boletim SPEF**, v. 40, p. 69-76, 2016b.

SANTOS, F.; GOULD, D.; STRACHAN, L. Research on Positive Youth Development focused coach education programs: future pathways and applications. **International Sport Coaching Journal**, v. 6, n. 1, p. 132-138, 2019.

SHEK, D. T.; DOU, D.; ZHU, X.; CHAI, W. Positive youth development: current perspectives. **Adolescent health, medicine and therapeutics**, v. 10, p. 131–141, 2019.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L. (2008). Estudo dos atributos pessoais dos atletas paranaenses no atletismo. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 12, n. 1, p. 7-17, 2001.

VIERIMAA, M. et al. Positive Youth Development: A measurement framework for sport. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 7, n. 3, p. 601-614, 2012.

WILLIAMS, J. L.; DEUTSCH, N. L. Beyond between-group differences: Considering race, ethnicity, and culture in research on positive youth development programs. **Applied Developmental Science**, v. 20, n. 3, p. 203-213, 2016.

- CAPÍTULO 3 -

AÇÕES FACILITADORAS DA INCLUSÃO: PROPOSTA DE FREINET

Camila Lopes de Carvalho

1. Introdução

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 10).

Acesso, participação, autonomia e voz ativa! Esses vocábulos estão imbuídos em um paradigma inclusivo que exigiu a reconstrução de olhares, de conceitos, de ações e de atitudes em todas as esferas sociais. Na conjuntura educacional, a Declaração de Salamanca, resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) publicada no ano de 1994, respaldou o estabelecimento de uma educação inclusiva, clamando pelo oferecimento de oportunidades de ensino com equidade a todos, com as crianças aprendendo juntas e a escola respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

A normativa chamou a atenção para a urgência na adequação de currículos, recursos, formas de avaliação e estratégias de ensino para que as instituições educacionais contemplassem a diversidade inerente a todos os alunos e compreendessem cada um como único. Para isso, orientou o estabelecimento de uma educação centrada no aluno para se adaptar e atender às suas necessidades em substituição à tentativa de adequá-lo para um sistema educacional padronizado, além de uma atuação incisiva no combate às discriminações, para fortalecer uma sociedade acolhedora (BRASIL, 1994).

A referida declaração influenciou a legislação educacional brasileira, que se reorganizou por meio de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a qual prescreveu a educação escolar de alunos com deficiência a ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a adequação de recursos, técnicas e currículos segundo as necessidades de cada um (BRASIL, 1996).

De forma a corroborar e complementar, na data de 2015, a primeira Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) reafirmou o direito a um sistema educacional inclusivo, almejando a eliminação de barreiras e ações para proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem a todos, com igualdade de oportunidade e combate a todo tipo de discriminação.

A sociedade e educação inclusivas se conjecturam como acessíveis a todos, mas tal configuração tem exigido constantes ações para a superação das barreiras ainda existentes, visando uma contínua transformação de obstáculos em adaptações. Para além das barreiras urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, nos transportes, comunicação e informação, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), também elencou a barreira atitudinal como um entrave à consolidação inclusiva por impor atitudes e comportamentos prejudiciais à participação dos que possuem deficiências, privando-os de equidade e oportunidades quando da manutenção de ações capacitistas inundadas de preconceitos e estigmas.

Sabendo que a escola influencia, e ao mesmo tempo é influenciada por aspectos socioculturais, as barreiras atitudinais transparecem nas instituições educacionais, mas também podem ser transpostas com o auxílio da sua atuação.

Nesse ensejo, o pedagogo *Célestin Baptistin Freinet*, nascido em 1986, já havia organizado uma proposta pedagógica que, apesar de não se referir ao conceito inclusivo por ser anterior à sua construção, adentrava pelas necessidades de valorização e consideração das diversidades. Sua visão pedagógica fundamenta-se no entendimento de a escola articular-se com os ideais e discussões sociais em vigência, com uma educação vinculada às necessidades do aluno e da sociedade (FREINET, 1975).

Célestin Freinet elaborou uma proposta de ensino que, mesmo ainda não pertencendo a um período temporal em que as discussões inclusivas vigoravam, direcionou o seu olhar para uma educação respeitosa e cidadã. Criando técnicas que permitiram o trabalho com os conteúdos pedagógicos de forma alicerçada por vivências práticas e associada à formação cidadã, o pedagogo as divulgou para serem exploradas por professores de todo o mundo.

Usufruir das técnicas de *Freinet* para contribuir com as interações entre os alunos com e sem deficiência vão ao encontro das normativas legais por favorecer a construção de conhecimento com o afeto e acolhimento às diversidades que propiciam a formação de um ser humano respeitoso e contributivo à formação de uma escola e sociedade inclusiva. Atuar perante as interações entre os alunos é imperioso, já que segundo Dias (2014), nas barreiras atitudinais originam-se todos os demais entraves por infundir conceitos equivocados de impossibilidade que inviabilizam a atuação na organização de adaptações e modificações que garantam a acessibilidade e participação ativa dos alunos em nas atividades pedagógicas e também da sociedade.

Isto posto, neste manuscrito é relatada uma intervenção empreendida com uma turma de alunos a partir da exploração da técnica do *Jornal de Parede*, proposta por *Célestin Freinet* para a superação de barreiras atitudinais e o estabelecimento de interações positivas.

1.1 Facilitando a interação positiva por meio do jornal de parede

Célestin Freinet (1975) projetou uma Escola Moderna assentada na livre expressão do aluno, organizando o processo de ensino aprendido a partir das vivências práticas com as suas sensações, dúvidas, experimentações e até mesmo erros, a partir das quais reflexões críticas seriam possíveis e conhecimentos construídos de forma associada aos valores humanos. Essa propositura apresenta-se em consonância com as exigências inclusiva vigentes, visto que *Sasaki* (2009) mencionou a necessidade de medidas direcionadas às percepções e reflexões acerca das diversidades para que preconceitos sejam superados e uma convivência cooperativa e harmoniosa seja estabelecida.

Para isso, a técnica do *Jornal de Parede*, também designada como *Jornal Mural*, foi identificada como contributiva para a mediação de interações positivas entre os alunos com e sem deficiência. Nessa técnica, um canto de uma parede do local da aula é coberto por uma folha grande, a qual é trocada semanalmente.

Nesta, ao menos três colunas são organizadas – “*Eu Proponho*”, “*Eu Critico*” e “*Eu Felicito*” -, nas quais os alunos

redigem os seus pensamentos sobre os acontecimentos da aula e, ao final da semana, uma discussão coletiva sobre os escritos é estabelecida (SAMPAIO, 1989).

A técnica do Jornal de Parede foi, por conseguinte, explorada com uma turma de alunos do 2º ano do ensino fundamental I, que continha uma aluna com deficiência física. A condição da aluna se referia à espinha bífida do tipo mielomeningocele com hidrocefalia, manifestada por paralisia dos membros inferiores, com utilização de cadeira de rodas para a sua locomoção, e comprometimento cognitivo.

A espinha bífida é uma circunstância em que há uma alteração na formação da medula espinhal durante o seu desenvolvimento embrionário, desprotegendo parte dessa estrutura por ter aumentado os espaços entre algumas vértebras. Na mielomeningocele, a medula e os seus feixes nervosos se herniam para fora do canal vertebral pelos espaços excessivos entre as vértebras geralmente localizados na região lombossacral, gerando dificuldades motoras e sensoriais abaixo do nível da sua ocorrência, incontinência do esfíncter e bexiga.

Ademais, a condição está comumente associada à hidrocefalia, acúmulo de líquido no encéfalo, causando comprometimento motor, cognitivo e necessitando frequentemente da utilização de válvulas cerebrais para a drenagem do líquido excedente.

2. Proposta de adaptação do Jornal de Parede

O projeto decorreu aspirando ao alcance de três objetivos: conhecer as diferenças, desenvolver uma interação positiva e superar capacitismos. Sabendo que, de acordo com Freinet (1975), as técnicas não tinham delimitado a sua forma de aplicação por visar a sua exploração pelos professores com adaptações segundo os seus variados contextos e objetivos pedagógicos, a proposta foi moldada para o trabalho com anos iniciais.

Ao longo dos primeiros três meses de aula, em duas aulas por semana que totalizaram 24 aulas, construiu-se, conjuntamente com os alunos, imagens para representar as três ações: para o “Eu Felicito” um emoji sorrindo, para o “Eu Critico” um emoji triste, e para o “Eu Proponho” uma imagem de um balão de pensamento. As

imagens foram alocadas em um painel com envelopes, um para cada ação, em uma parede da quadra poliesportiva.

A participação dos alunos com essa proposta transcorreu por duas formas: durante as atividades eles poderiam escrever mensagens em anonimato e deixá-las no envelope correspondente para serem discutidas ao final da aula ou, no próprio momento de finalização da aula, poderiam pegar a imagem representativa e se expressar verbalmente em uma roda de conversa. Assim, eram contemplados os alunos já alfabetizados e também aqueles sem essa habilidade, bem como diferentes formas de expressões.

Durante a roda de conversa realizada ao final de cada aula, eram tratados os assuntos dispostos no painel e também expostos verbalmente, com liberdade aos alunos em indicarem os temas, seguindo a proposta de *Célestin Freinet* (1975, 2004).

Na última aula de aplicação do projeto, apenas o envelope e imagem “Eu Felicito” foi disponibilizado, visando desenvolver o direcionamento do olhar para a capacidade presente em cada um, superando atitudes e pensamentos capacitistas.

Durante a aplicação da intervenção, instigou-se a participação de todos que o desejassem, além de exploração das questões expostas não apenas durante a roda de conversa, mas também em posteriores atividades planejadas pelo professor, encaminhando-as para a reflexão de um conceito ou característica apresentada na reflexão.

3. Ações pedagógicas de mediação da interação entre os alunos com e sem deficiência

Para organizar as ações pedagógicas necessárias a partir das expressões dos alunos no Jornal de Parede, recorreu-se à explicitação de Lima e Correia (2013), ao afirmar que a atitude tem três componentes: cognitivo, acerca dos conhecimentos sobre algo; afetivo, sendo os sentimentos em relação a algo de acordo com os paradigmas e estereótipos vivenciados; e comportamentos, com a ação de aproximação ou afastamento da pessoa interagindo com os dois itens anteriores.

Buscando orientar a construção de conhecimentos cognitivos, a afetividade empática e o comportamento respeitoso, as ações

docentes delinear-se de quatro formas durante as rodas de conversa reflexivas dos itens dispostos no Jornal de Parede.

Essas formas, apesar de apresentadas em uma ordem sequencial a seguir, não se delimitam a uma sequência estática, com as ações se alternando, adiantando ou sendo retomadas ao longo das aulas segundo as necessidades e apontamentos referidos pelos alunos.

Ação 1: Desenvolver conhecimentos gerais sobre a diversidade humana

Sem se referir diretamente às condições de deficiência, por esse tópico iniciou-se a explanação da diferença enquanto característica inata do ser humano que exige compreensão e respeito coletivos. Dialogando sobre a inexistência da igualdade, estimulou-se uma ponderação empática com sobre a atuação em prol de ajudar o outro em suas dificuldades quando as suas capacidades se mostrarem contributivas, entendendo-as como um mecanismo de mão dupla, em que podemos ajudar e ser ajudados no momento seguinte.

Ação 2: Desenvolver conhecimentos específicos sobre a condição de deficiência e como interagir positivamente

A condição de deficiência do aluno foi explicada para a sala, sem inferiorizar nem expor o aluno, mas permitindo que o próprio fizesse as suas explicações, bem como orientações sobre como e quando gostaria de ser auxiliado, além de aspectos referentes à resolução de conflitos.

Atentando-se ao fato de que as interações vivenciadas por uma pessoa decorrem de suas concepções sobre as diferenças, que podem gerar estigmas (SILVEIRA, ENUMO, ROSA, 2012), a orientação docente mostra-se relevante nesta ação para a superação de conceitos equivocados e preconceituosos, bem como para o estabelecimento de conceitos vinculados ao princípio da valorização da diversidade.

Ação 3: Servir de modelo sobre como direcionar a visão da deficiência para a capacidade de uma pessoa

O professor é um exemplo de expressiva importância para os alunos. Por meio das suas próprias palavras e atitudes, tende a servir de modelo para os estudantes. Com dada intencionalidade pedagógica, a atitude docente respaldou-se por um agir com naturalidade perante as diferenças, exaltando o fato das dificuldades não se originarem da deficiência, mas das barreiras presentes, e empregando a forma mais adequada de ajudar à aluna (perguntando inicialmente se a aluna precisava de ajuda e de que forma ele preferia ser auxiliada), oferecendo adaptações, resolvendo conflitos por meio do diálogo e compreensão da existência de variados pontos de vista, ouvindo e dando voz ao aluno com deficiência. Além disso, a aluna com deficiência foi envolvida nas decisões e ações da aula, com constantes iniciativas de interações com ela, ação esta que se apresenta importante por estimular que os demais também o façam com maior frequência (SILVA; ARANHA, 2005)

Ação 4: Superar capacitismo estimulando a reflexão dos alunos

O docente necessita estimular que os alunos reflitam e criem estratégias para compreender e resolver os conflitos originados, dando voz ao aluno com deficiência e permitindo-o ser ouvido como os demais, mediando diálogos respeitosos e empáticos. Um ponto a ser destacado é o fato do educador *Célestin Freinet* não apenas recomendar uma educação que conduza a criança à visão crítica e autônoma, mas também agir de forma crítica e autônoma na construção dessa proposta educacional.

A partir dessas quatro ações, intencionou-se o alcance de interações positivas a partir da construção de conhecimentos e vivências afetivas com ações comportamentais que propiciavam uma atuação prática dos alunos respaldada no sentir, compreender-se e socializar-se. Estimulando os alunos a atuarem com base no questionamento, reflexão e tomadas coletivas de decisões empáticas, Freinet (2004) afirmou que se conjectura com o

desenvolvimento dos elementos democráticos em todo o contexto social, como o inclusivo nesse momento almejado.

4. A aplicação com os alunos

Durante cada aula da aplicação do Jornal de Parede com a sua respectiva discussão coletiva, as atitudes do docente não se restringiram a apenas uma das quatro ações anteriormente citadas, já que ao mesmo tempo em que se explica sobre a diversidade, as atitudes do professor continuam a se mostrar como modelo aos alunos, bem como quando se orienta pelo exemplo atitudinal do professor também se está construindo conhecimentos. Mas de forma a expor com maior didática, apresenta-se no quadro 01 (a seguir) a ação docente que predominou como foco intencional do professor nos principais conflitos verificados em cada aula.

Quadro 01– Principais conflitos decorrentes de interações entre alunos com e sem deficiência e as respectivas ações docentes, sendo (1) Desenvolver conhecimentos gerais sobre a diversidade humana; (2) Desenvolver conhecimentos específicos sobre a condição de deficiência e como interagir positivamente; (3) Servir de modelo sobre como direcionar a visão da deficiência para a capacidade; e (4) Superar capacitismo estimulando a reflexão dos alunos.

Aula	Interações ocorridas	Ação pedagógica de mediação docente predominante
<u>Aula 1</u>	Sem conflitos.	Ação 1 – Ênfase na diversidade presente em cada aluno, com diferentes habilidades e capacidades que exigirão necessidade de auxílio em alguns momentos e serão os auxiliares em outros.
<u>Aula 2</u>	A ACD mostrou a língua e emitiu palavras ofensivas para outros alunos como forma de iniciar uma interação.	Ação 2 – Explicação sobre a condição de deficiência da aluna, com busca de entendimento sobre o motivo dessas atitudes; orientação coletiva sobre como iniciar interações de formas positivas, como chamando pelo nome e utilizando palavras agradáveis, bem como instruindo a ACD a empregar outra forma de contato inicial.
<u>Aula 3</u>	A ACD expôs preocupação por um aluno ter se machucado durante a aula.	Ação 3 – Oferecimento de espaço e atenção para a explanação da ACD, mostrando a todos a necessidade de oferecer abertura a todos para se expressarem e serem ouvidos.

<u>Aula 4</u>	Sem conflitos.	Ação 1 – Exaltação das diferentes habilidades de cada aluno apresentadas durante a aula, estimulando que identificassem de forma coletiva que todos haviam apresentado bons feitos, também citando de forma natural os potenciais da ACD dentre os das demais crianças.
<u>Aula 5</u>	ASD expuseram uma insatisfação pela ACD não ter recebido a bola durante um jogo.	Ação 4 – Naturalização da ocorrência evitando vitimização, mostrando que em algum momento isso pode ter acontecido com vários outros alunos também, com reflexão sobre o motivo e busca de uma solução coletiva (como reorganização das regras para que a bola passe por todos antes de ser lançada ao alvo).
<u>Aula 6</u>	ASD questionaram que a ACD não seguiu as regras do jogo.	Ação 2 – Orientações pelo professor sobre como auxiliar a ACD, perguntando a ela sobre o que precisa, bem como oferecendo possibilidades, como ao ter um participante próximo para reforçar as regras e ajudá-la durante a atividade.
<u>Aula 7</u>	ASD demonstraram impaciência com a explanação da ACD durante a roda de conversa final, por não compreenderem a atividade que a mesma estava propondo.	Ação 4 – Estímulo à empatia, reforçando como se sentiriam se quisessem se expressar e os demais não os compreendessem. Reflexão sobre auxiliá-la a organizar os seus pensamentos e a se expressar com maior facilidade (como mostrando a atividade por desenho ou realizando um demonstrativo da atividade).
<u>Aula 8</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas.
<u>Aula 9</u>	ASD questionaram que a ACD não seguiu as regras do jogo novamente e reforçaram as regras, mas de forma mandatória.	Ação 4 – Reflexão sobre o motivo da ocorrência do não seguir as regras, bem como sobre a forma de auxílio fornecido (se os alunos gostariam de ser ajudados de forma mandatória também), abrindo espaço para a aluna reforçar como gostaria de ser assistida.
<u>Aula 10</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas.
<u>Aula 11</u>	ASD citaram que a ACD iniciou interação chamando-a pelo puxar do cabelo.	Ação 2 – Conversa coletiva identificando que a ASD estava sentada no chão e a ACD estando na cadeira de rodas alcançou apenas a sua cabeça para iniciar a interação. Orientação para os ASD se sentarem na mesma altura para ficar confortável a todos, e à ACD sobre outras possibilidades de interação, como pelo nome.
<u>Aula 12</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas.

<u>Aula 13</u>	Sem conflitos.	Ação 1 - Ênfase nas habilidades de cada aluno, estimulando reflexões sobre as realizações que haviam desempenhado na aula, demonstrando que todos podem apresentar necessidade de ajuda em algum momento e expor grande habilidade em outro.
<u>Aula 14</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas.
<u>Aula 15</u>	Os ASD retomaram a ocorrência da aula em que a ACD usou o puxar de cabelo para iniciar interações, para se referirem a um conflito entre dois alunos sem deficiência.	Ação 4 – Estimulação para que os alunos recordassem e citassem como superaram essa situação e que exemplo isso poderia fornecer para solucionar a situação vivenciada no dia.
<u>Aula 16</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas.
<u>Aula 17</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas.
<u>Aula 18</u>	Sem conflitos.	Ação 1 – Estímulo para que cada aluno reconhecesse o seu próprio progresso, comparando-o a si mesmo e notando o seu aprendizado, sem comparar-se com os demais.
<u>Aula 19</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas.
<u>Aula 20</u>	ASC e ACD não concordaram durante a criação de um nome que deveriam dar a seu grupo para uma atividade.	Ação 1 – Diálogo orientador sobre a diversidade de opiniões, sendo que ora haverá predomínio da própria ideia e ora darão lugar a outras, com as ideias sendo apenas diferentes e não superiores ou inferiores ao do outro e discussão do princípio de democracia para a escolha do nome.
<u>Aula 21</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas.
<u>Aula 22</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas.
<u>Aula 23</u>	Sem conflitos.	Sem necessidade de intervenções específicas. A ACD expôs as suas opiniões sobre a aula enquanto os demais a ouviram com naturalidade, respeitando a sua forma de expressar-se e auxiliando-a a organizar os seus pensamentos por questionamentos e citação de palavras que fugiam à aluna.
<u>Aula 24 aula final</u>	A ACD foi escolhida por vários alunos para ter as suas capacidades exaltadas, atestando um processo de socialização por interações positivas desenvolvido.	

Legenda: *ACD: aluno com deficiência. *ASD: aluno sem deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

As discussões sobre as interações afastaram-se de imposições forçadas ao delinear-se de forma suave, na medida em que os conflitos se apresentavam. Se em algumas aulas, questões sobre a diversidade foram exaltadas sem citar a condição de deficiência, em outras se deixou que a discussão fosse guiada pelos alunos sem imprimir ênfase repetitiva na questão.

Nas aulas iniciais de intervenção, os alunos sem deficiência manifestaram questionamentos acerca das atitudes da aluna com deficiência pela incompreensão das mesmas. As interações negativas se originam de um mecanismo social que todos são submetidos, de negação da diversidade e de conseqüente busca por dado padrão estipulado como adequado, associando os que se afastam do modelo estabelecido a algo negativo e inferior, ou incompreensível quando crianças.

Nota-se que o entrave não se encontra na condição de deficiência, mas nos conceitos e ações sociais que impõe a uma pessoa um ideal a ser alcançado, que pode até divergir entre o decorrer temporal ou as diferentes constituições culturais. Já nas aulas seguintes, as atitudes dos alunos alternam-se entre ponderações que algumas vezes defendiam a participação da aluna e em outras criticavam a sua forma de participar, denotando um conflito cognitivo a partir do momento que passaram a refletir sobre a condição da aluna, mas ainda sem conhecimento e reconstrução atitudinal suficiente sobre como interagir com as suas particularidades.

A mediação docente orientando a construção reflexiva dos alunos de forma a evitar uma orientação aos ideais capacitistas revelou-se fundamental. O capacitismo se refere a uma opressão direcionada especificamente às pessoas com deficiência, que a inferioriza pela existência da condição (MELLO, 2016). Ela pode se dar tanto por ações e pensamentos negativos voltados às pessoas com deficiência, como sentimentos de a mesma ser incapaz de realizar dadas ações, não notando as suas capacidades para além da condição; ou por excesso de valorização da deficiência oferecendo auxílio e cuidados excessivos.

Ambas as formas se respaldam em um entendimento da pessoa com deficiência como vítima da sua condição, inferior aos demais pela particularidade que apresenta, impedindo que as pessoas com

deficiência se desenvolvam, enxerguem e sejam vistas por suas potencialidades. Tais barreiras atitudinais surgem quando o foco se volta para a limitação da pessoa e, segundo Amaral (1998), as atitudes se apresentam desfavoráveis à pessoa com deficiência pelo desconhecimento das suas potencialidades para além do ideal estipulado como a ser alcançado.

Não é por uma fala docente ou dada instrução em uma única aula que as interações se transformam e essas atitudes capacitistas são superadas. Mas o interagir é construído ao longo do tempo pelo reforço das orientações durante as vivências naturais que se sucedem nas aulas.

Diferentes formas de auxílio podem ser necessárias até que as interações se reconstruam, como na situação de respeito às regras do jogo pela aluna com deficiência, que inicialmente foi realizada pela explicação do professor sobre como auxiliá-la, e depois pela reflexão coletiva sobre as atitudes de todos e criação de alternativas complementares.

Em alguns momentos o professor precisará oferecer uma orientação mais diretiva, como para que todos se sentem na mesma altura da cadeira de rodas para facilitar a interação de forma mais confortável em uma roda de conversas, e em outros, a reflexão deve predominar a partir do momento em que os alunos já vivenciam conhecimentos suficientes para elencar ações possíveis para superarem os seus conflitos, como ao apoiar a aluna com deficiência durante um jogo reforçando as explicações das regras.

O educador Freinet (2004) apontou que avanços educacionais decorrem da expressão dos alunos e vivência com os conceitos e conteúdos de forma prática e vinculada à realidade social em que estão inseridos. Assim, a reflexão precisa estar entrelaçada à construção de conhecimentos para orientar a organização das ações adequadas.

Logo, as interações conflituosas que ocorriam regularmente até a sétima aula, diminuíram e deram lugar para conflitos inerentes à prática educativa e não específicos à condição de deficiência.

Na penúltima aula, os alunos atuaram com proatividade e autonomia ao interagirem com naturalidade e respeito com a aluna com deficiência e, na última aula acompanhada, uma análise com viés

sociométrico apontou a aluna com deficiência sendo vista como pertencente e considerada afetuosamente pelo grupo.

5. Fases da interação entre os alunos com a diversidade

A forma como se desprende a interação entre os alunos não é algo específico da ocorrência entre pessoas que possuem a condição específica de deficiência, mas decorrem de como o alunado interage com a diversidade e compreendem as particularidades de cada um. Influências múltiplas interferem nesse processo, como o contexto familiar que pode naturalizar ou não características variadas das pessoas, além da cultura em que a família está imersa acerca de estereótipos.

Segundo Ribas (2017), o estereótipo pode ser designado como a ação de agrupar as características das pessoas em categorias que podem ser positivas ou negativas, a depender de uma suposição e pré-julgamento sociocultural sobre as mesmas. A partir do momento em que dado estereótipo é interiorizado por um grupo sociocultural, ele tende a ter continuidade de aplicação de forma automática e não reflexiva ao longo de um decorrer histórico.

O autor destacou que, a partir dessa conceitualização das características como aceitas ou não, deriva-se o preconceito que se apresenta como sentimentos e atitudes em relação a uma pessoa de acordo com a sua proximidade ou afastamento do estereótipo vigente. Dessa avaliação emocional do preconceito procede, por conseguinte, a discriminação abarcando comportamentos negativos em direção a essas pessoas, como falas e ações de recusa de interações.

O paradigma inclusivo trouxe consigo a busca pela superação de tais estereótipos que associam a deficiência à incapacidade e inferioridade, redirecionando o olhar da condição de deficiência para a pessoa que a possui e as suas potencialidades. Com um ideal que ainda enfrenta desafios imensuráveis para ser efetivado, os alunos vivenciam em suas famílias e ambientes que frequentam os estereótipos embutidos na cultura vigente, e podem ainda ter acesso a essa anterior e equivocada conceituação da diferença como inferioridade.

Às interações entre os alunos no ambiente escolar são infundidos tais conflitos paradigmáticos que levam as crianças a três fases no interagir com a diversidade: um estranhamento, um início da construção de interações positivas e um acolhimento e valorização da diversidade (figura 01).

Figura 01 – Fases da construção da interação entre os alunos com a diversidade



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da intervenção pedagógica, identificou-se que inicialmente houve um estranhamento entre os alunos com e sem deficiência, o qual pode se mostrar predominante nos alunos desprovidos de vivências anteriores com a dada diversidade e, assim, desconhecedores de como interagir com ela.

Nesse estágio, as ações pedagógicas voltadas à construção de conhecimentos sobre as diferenças e as condições de deficiências revelaram-se facilitadoras no estabelecimento desse contato inicial. A partir do momento em que os conhecimentos se construíram sobre as diferenças, bem como sobre a inata diversidade presente em todos os seres humanos, pode ser iniciado o estabelecimento de interações positivas, com o aluno passando a compreender as características do próximo e a como interagir com as diferenças.

Em tal conjuntura, as ações pedagógicas orientando as interações pelo direcionamento do olhar da deficiência para as capacidades de cada um e estimulando uma reflexão contínua dos alunos em prol da busca por soluções dos problemas de forma respeitosa às diferenças conduziram à terceira fase. Esta última se apresentou como uma interação fundamentada no respeito pelas diferenças e no reconhecimento de elas não tornarem as pessoas

superiores ou inferiores aos demais, com o desenvolvimento do acolhimento e valorização da diversidade como presente a todos.

Esse longo processo de estabelecimento de relações sociais positivas do professor com o aluno com deficiência e entre os alunos com e sem deficiência originam significados para os alunos que se inserem em sua esfera intrapsíquica, dando sentido ao que está vivenciando e produzindo novas formas de compreender as interações com a diversidade (PADILHA, 2015).

A técnica do Jornal de Parede estrutura-se na pedagogia humanista de Freinet de forma que propicia a colaboração, solidariedade, conhecimento empírico e real na prática, fatores esses necessários, e algumas vezes faltantes na atual escola, para a consolidação de ideais inclusivos. Com isso, os conceitos de respeito e valorização das diversidades não foram apenas discutidos em teorias, mas vivenciados no decorrer das aulas, permitindo a superação de equivocados estereótipos e o ressignificar das relações.

A partir da identificação dessas fases de interação entre os alunos com e sem deficiência, denota-se o considerável papel do professor para mediar tais relações para que ocorram de forma positiva e em direção ao paradigma inclusivo.

Tendo em vista que os alunos tendem a ser julgados principalmente pela sua possibilidade ou não de realizar as atividades pedagógicas, a atuação docente na organização de aulas com atividades que abarquem adaptações para que todos possam participar e que explorem a capacidade de cada um incide diretamente na organização da teia de relações intraescolares (CARDOSO; MELO; LIMA, 2019).

O desenho universal da aprendizagem manifesta-se nesse contexto trazendo conceitos e orientações que facilitam o agir no processo de ensino aprendizagem de forma inclusiva.

Essa concepção estruturou-se por um ideal da neurociência de que dois cérebros não aprendem da mesma maneira, sendo natural a variabilidade entre os alunos na forma de aprender e não uma padronização (PRAIZ, 2017).

O ato de simplificar o processo pedagógico o realizando de uma única forma para todos não condiz com essa real forma de diversidade de funcionamento entre os cérebros humanos, já que não considera as particularidades que cada aluno possui em seu

desenvolvimento da aprendizagem. E no planejamento didático, é importante oferecer aos alunos uma grande variedade de possibilidades para que eles realizem uma ação, com o emprego de várias estratégias para executar uma mesma atividade, com diferentes formas para apresentar o conteúdo e envolver os alunos.

Não menos importante, associado ao conhecimento docente no planejamento de adequações das atividades, a sua compreensão sobre as deficiências e sua forma de relacionar-se com a diversidade despontaram como impactantes na educação inclusiva, já que atitudes docentes negativas em direção a um aluno com deficiência influenciam os demais na não crença de sua capacidade, gerando preconceitos que dificultam a efetivação plena da inclusão (PÔNCIO, 2019).

É preciso uma formação humana sobre o respeito a todos, dar voz ao aluno com deficiência, não o tendo como receptor de adaptações pré-elaboradas, mas como partícipe das ações, desempenhando autonomamente as decisões e orientações acerca das adaptações necessárias, fazendo ouvir as suas opiniões e participando ativamente de todas as ações pedagógicas (ALONSO et al., 2020).

Com as técnicas de Freinet, como o Jornal de Parede, explorou-se o conhecimento conceitual e atitudinal dos professores, auxiliando aos demais na construção de conceitos positivos acerca das capacidades de todos e do estabelecimento de interações positivas ao longo da sua formação enquanto cidadãos.

6. Considerações finais

Estereótipos arraigados em contexto familiar, social e cultural vivenciados pelos alunos persuadem a forma como os mesmos estabelecem as interações com a diversidade. Aja vista o estabelecimento legal de uma educação inclusiva no território brasileiro, atestados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), além de barreiras estruturais, arquitetônicas e contêudinais, as atitudinais também despontaram como necessitadas de intervenções no ambiente escolar.

Sabendo que as interações entre os alunos com e sem deficiência podem passar pelas fases de desconhecimento e início de interações positivas até estruturar-se no respeito e valorização das

diferenças, as ações docentes necessitam estruturar-se associando discussões teóricas com vivências práticas, discorrendo sobre os conhecimentos sobre as diversidades de forma geral e sobre as condições de deficiência, interagindo como modelo e explorando reflexões de forma a redirecionar o olhar dos alunos da deficiência para as capacidades de cada um.

É preciso naturalizar as diferenças e exaltar as potencialidades presentes em cada pessoa. E a técnica do Jornal de Parede, bem como a pedagogia proposta por Célestin Freinet favorece a construção de interações positivas e aponta rumos para a formação cidadã, possibilitam o acesso, a participação, a autonomia e a voz ativa no contexto da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALONSO, E. M. et al. Inclusão na educação física escolar na concepção dos escolares com deficiência visual. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 18, p.1-17, 2020. DOI 10.20396/conex.v18i0.8656129

AMARAL, L. A. Sobre Crocodilos e Avestruzes: Falando de Diferenças Físicas, Preconceitos e sua Superação. In: AQUINO, Júlio Groppa. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. 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 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: 01 jul. 2021.

CARDOSO, E.; MELO, J.; LIMA, J. **Os desafios para a superação das barreiras atitudinais na educação escolar**: Estudo de Caso com Alunos de um Colégio Público. In: PERRY, G. T.; CARDOSO, E.; KULPA, C. C. (org.). **Informática na educação**: recursos de acessibilidade da comunicação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p.237-263.

DIAS, G. N. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência**. 2014. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014.

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, M.; CORREIA, I. Atitudes: medida, estrutura e funções. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B.. **Psicologia social**. 9. ed. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 201-243.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, ed. espec., p. 313-332, fev. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-52462015019686>.

PÔNCIO, E. R. **Acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino**: o caso do IFRS. 2019. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PRAIS, J. L. de S. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: contribuições do desenho universal para a aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: As relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2017.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300005>.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre Inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez., 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>.

– CAPÍTULO 4 –

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS

Breno Brey D´auria
Lucas Barbosa Silva
Dirceu Santos Silva

1. Introdução

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi fundado, no ano de 1979, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e inicialmente teve o nome de *Programa Especial de Treinamento*. Em sua origem, o PET foi pensado para contemplar os discentes com melhores desempenhos acadêmicos, com bolsas de estudos para os mais diferentes cursos para fomentar e potencializar a formação dos acadêmicos por meio do método tutorial de aprendizagem.

Esse modelo é baseado nos *Honor Programs* das universidades britânicas e americanas, que concediam bolsas para treinamentos avançados dos melhores discentes. Os preceitos básicos do PET envolvem os pressupostos de uma formação cidadã e global, com impactos no curso e na graduação em que os bolsistas estão vinculados (ROSIN; GONÇALVES; HIDALGO, 2017; GAMA; SANTOS; SCHNEIDER, 2018).

Ao longo de sua história, o PET sofreu reestruturações e esteve vinculado a várias secretarias e órgãos do Governo Federal. Em 1999, o PET foi desvinculado da CAPES e transferido para a gestão da Secretaria de Educação Superior (SES), do Ministério da Educação (MEC), sob a gestão do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM). Em 2004, houve novas alterações, quando foi concedida uma nova nomenclatura ao programa, que passou a ser identificado com o seu atual nome: *Programa de Educação Tutorial* (ROSIN; GONÇALVES; HIDALGO, 2017).

O período que antecedeu a reestruturação do PET iniciada em 2004, foi marcado pela inexistência de portarias e de legislações que regulassem o funcionamento do programa, além da ausência de uma secretaria responsável pela sua estrutura administrativa. Como consequência, o PET não ultrapassou a concepção de política de governo, que dependia das posições ideológicas dos governantes e partidos que assumiram a presidência da república (ROSIN; GONÇALVES; HIDALGO, 2017).

Com a aprovação da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, o PET se tornou uma política de Estado, um programa com uma base legal e estrutural de funcionamento. Dentre as portarias que ofereceram suporte legal ao programa, destacam-se a Portaria nº 343, de 24 de abril de 2013 e a Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010. As resoluções de maior destaque são: Resolução nº 36, de 24 de setembro de 2013, que define procedimentos quanto aos valores destinados ao custeio das atividades dos grupos PET e a Resolução/CD/FNDE nº 42, de 4 de novembro de 2013, que concede orientações sobre o pagamento de bolsas aos discentes de graduação e aos professores tutores no âmbito do PET (BRASIL, 2006).

Com essa nova configuração, dada a partir de 2005, o PET passou a ter como objetivo atender os grupos de discentes dos mais diversos cursos de graduação com potencial e habilidades destacadas. O programa é composto por grupos tutoriais compostos pela figura de um Tutor, 12 alunos bolsistas e até seis alunos não bolsistas, com o intuito de realizar atividades acadêmicas extracurriculares e que complementam a formação dos alunos de graduação.

Uma das principais características do PET é a interdisciplinaridade, que se apresenta a partir do desenvolvimento de ações e projetos que envolvam a tríade que constituem a base da universidade brasileira, o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável (BRASIL, 2006; GAMA; SANTOS; SCHNEIDER, 2020).

Para além das atividades já mencionadas, o PET como um programa federal, abrange todas as regiões do país, organiza eventos anuais de nível local (INTERPET), eventos regionais (SulPET, EnePET, EcoPET, NortePET, SudestePET) e eventos em âmbito nacional, que reúne os grupos PETs, com destaque para o Encontro Nacional dos

Grupos PET (ENAPET). O Manual de Orientações Básicas (MOB) garante que as ações de divulgação e reflexão acerca do funcionamento do programa ocorra em todo território nacional (BRASIL, 2006). Atualmente o PET é regido pelo MOB, elaborado em 2006, que estabelece uma série de normativas e orientações no que diz respeito aos agentes envolvidos com o programa (comissão de avaliação, pró-reitoria, curso de graduação, tutor, aluno bolsista e aluno não bolsista) e visa dar orientação ao funcionamento do programa e manter a sua unidade nacional. Dentre as principais normativas, destacam-se os critérios de seleção e substituição de tutores e bolsistas, planejamento e execução de atividades, acompanhamento, avaliação e benefícios (BRASIL, 2006). O PET tem a intenção de formar profissionais com elevada qualificação técnica, científica e acadêmica, a partir da inovação e modernização do ensino, exercício da cidadania e função social da educação superior (BRASIL, 2010).

De acordo com Gama (2018), a formação do PET ocorre de duas formas: a) método tutorial a partir de uma proposta de treinamento, com ênfase na formação acadêmica e prática da pesquisa; b) formação de modo mais amplo, em consideração aos aspectos acadêmicos, políticos e sociais.

1.1. Programa de Educação Tutorial (PET Educação Física Faed/UFMS)

O grupo PET Educação Física da UFMS, foi fundado no dia 1º de junho de 2006 e passou por diversas ações da tríade universitária (Ensino, Pesquisa e Extensão). Entre os anos de 2006 e 2018, o PET Educação Física, trabalhou os conteúdos temáticos de maneira bem diversificada (Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Atividades Circenses e Pedagogia do Esporte), abordagens pedagógicas, posteriores ao movimento renovador da Educação Física (Crítico-emancipatória, Construtivista, Psicomotricidade e Saúde Renovada) e metodologias de ensino dos esportes pautadas na tática e técnica (Modelo Pendular, Teaching Games for Understanding e Play and Stay), o que contribui de forma significativa com a formação dos petianos e não petianos no cenário acadêmico/científico (SILVA, 2018).

O trabalho do PET, em Educação Física, justifica-se por atender a formação de professores para atuação dentro e fora do contexto

escolar de forma autônoma, com ênfase nas competências do trabalho em equipe, no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, que potencializam experiências técnicas, científicas e acadêmicas. Assim, a materialização de práticas colaborativas se configura como um elemento importante para transformação para o desenvolvimento profissional docente em Educação Física, com base na integralidade, no envolvimento dos acadêmicos e professores, em parceria com a sociedade.

Diante deste contexto do PET, a partir da participação de dois autores do presente capítulo como bolsista, surge o interesse em realizar um relato de pesquisa sobre o PET Educação Física da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Dessa forma, selecionamos como documento principal de análise o SIGPET de 2019, os planos de aula, bem como os relatos das atividades inclusivas durante o desenvolvimento das atividades.

Em 2019, o PET Educação Física na UFMS, foi planejado para desenvolver quatro subgrupos compostos por petianos sob a orientação do tutor, além das ações específicas como a Colônia de Férias, o PET Sangue Bom, a Mostra de Ensino do PET e a Recepção dos Calouros. Os subgrupos foram compostos por três petianos cada, que juntos desenvolveram uma proposta de ensino, pesquisa e extensão com base em uma determinada temática pensada para ocorrer no ambiente escolar e que fosse diferente dos demais subgrupos.

Em 2019, as temáticas trabalhadas foram: Saúde e Qualidade de Vida para alunos do ensino médio; Jogos Digitais no contexto escolar; Jogos de Simulação e as suas possibilidades pedagógicas e O impacto que o PET Educação Física na UFMS tem na formação de acadêmicos do curso de Educação Física da UFMS. Dos quatro subgrupos, destacamos as ações relacionadas à inclusão na aplicação de aula do subgrupo “Jogo de simulação: *Paintball* nas escolas e suas possibilidades pedagógicas”, que teve como objetivo desenvolver uma proposta de intervenção a respeito do *Paintball* e dos jogos de simulação como conteúdo da educação física escolar.

Outra ação a ser descrita e contextualizada será a Colônia de Férias, que se constitui como uma iniciativa recorrente do Grupo PET Educação Física UFMS e que consiste em oferecer a crianças e adolescentes durante uma semana no período de férias de verão, a possibilidade de participarem de ações recreativas e de lazer.

2. Relatos de experiência do grupo PET educação física da UFMS

2.1. Experiência em contexto escolar (Paintball na Educação Física Escolar)

Como acadêmicos de graduação e integrantes do grupo PET, anualmente elaboramos e desenvolvemos ações de ensino, pesquisa e extensão permeadas por uma temática central. Em 2019, a proposta de trabalho foi desenvolvida para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola regular e intitulada “Jogo de simulação: *Paintball* nas escolas e suas possibilidades pedagógicas”. O *Paintball* corresponde a um esporte individual ou em equipes, em que o combate ocorre por meio de um marcador de ar comprimido, que atiram bolas de tinta colorida.

No caso da escola, pensamos na construção coletiva do jogo de simulação. Essa proposta de trabalho foi composta por um conjunto de seis aulas organizadas da seguinte maneira: 1 - Apresentação do grupo e do projeto/análise diagnóstica; 2 - Jogo de simulação e suas características; 3 - Construção do jogo: narrativa e regras; 4 - Construção do jogo: narrativa e regras; 5 - Jogo dos alunos; 6 - Fechamento dos conteúdos, avaliação da proposta. Os objetivos envolveram: apresentar a modalidade esportiva *Paintball* como uma proposta pedagógica para Educação Física Escolar; evidenciar o caráter pedagógico do *Paintball*; proporcionar um olhar ampliado ao jogo de simulação do *Paintball* (SIGPET, 2019).

Ao longo dessas seis aulas, nós trabalhamos juntos com os alunos o conceito de jogos de simulação. Experimentamos alguns jogos simulados e pensamos juntamente com os mesmos, regras, cenários, enredos e funções que compuseram um jogo construído coletivamente e com a prática na penúltima aula da nossa proposta.

Ao realizarmos na primeira aula a apresentação do grupo, do projeto a ser desenvolvido e a avaliação diagnóstica da turma, constatamos a presença de uma aluna com o acompanhamento de uma Professora de Apoio Educacional Especializado (PAEE). Dessa forma, buscamos contato com o professor regente da disciplina para planejarmos uma acessibilidade metodológica na proposta.

A PAEE também foi contatada para obtermos maiores informações a respeito da aluna como forma de organizarmos a

proposta pedagógica e o funcionamento das aulas. Após conversa inicial que tivemos com os professores, foi possível obter informações breves como a condição da aluna (deficiência intelectual).

No entanto, por sermos acadêmicos de Educação Física e estarmos temporariamente na escola para o desenvolvimento do projeto, não nos foi dado maiores informações como laudos médicos, também não foi possível nos aprofundarmos para entendermos a maneira como o professor da turma e a PAEE mediarão o processo de aprendizagem da aluna e da participação dela nas aulas. Dessa forma, foi possível nos organizarmos previamente com mínimas informações.

Vale destacar que por mais que o nosso caso se enquadre como exceção, por sermos naquele momento não pertencentes de maneira regular ao ambiente escolar, problemas administrativos como a ausência de laudo médico e a quantidade de informações limitadas a respeito de alunos com algum tipo de deficiência é muitas vezes uma realidade no cotidiano de muitos professores que precisam lidar com informações limitadas a respeito de seus alunos para o desenvolvimento de ações que incluam o mesmo durante as aulas regulares (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018).

A segunda aula teve um caráter totalmente teórico, o Paintball foi apresentado junto com as suas características e funções que cada jogador pode desempenhar. Discutimos os principais conceitos a respeito dos jogos de simulação e como eles estão presentes em nossas vidas por meio de jogos infantis, brincadeiras, jogos digitais e vídeo games.

Na terceira aula, trabalhamos juntos com os alunos para a construção do jogo, nos deslocamos para o pátio da escola, em que desenvolvemos um jogo de simulação com os alunos (jogo conhecido popularmente como “polícia e ladrão”). A dinâmica do jogo se deu inicialmente com a parte prática, na sequência, houve uma pausa para os alunos sugerirem alternativas e modificações para melhora da experiência do jogo, os alunos voltaram a jogar e por fim, a aula foi encerrada com o fechamento dos conteúdos que foram trabalhados no dia. Por fim, encerramos com a explicação dos conteúdos que seriam trabalhados na aula seguinte.

A aula subsequente foi teórica e destinada à construção das regras que seriam empregadas pelos alunos no jogo da aula seguinte. Inicialmente explicamos a proposta, espalhamos diversos materiais pelas mesas para que os alunos pudessem ver e pensar em como utilizá-los, desenhamos o mapa da escola no quadro e foi construído com os alunos as regras. Sempre com a indagação sobre as possibilidades, com o objetivo de construir algo consistente pedagogicamente e aplicável no contexto escolar ao qual estavam inseridos.

Na penúltima aula da intervenção, o objetivo foi vivenciar num primeiro momento o jogo planejado na aula anterior e na sequência, refletir sobre a experiência, com ênfase nos pontos positivos e negativos. A primeira parte da aula se deu em sala, onde foi feita a divisão das equipes e a apresentação aos alunos do manual do jogador, com todas as regras e funções que cada equipe deveria executar no jogo.

Na sequência, fomos todos para o pátio e os alunos tiveram a experiência de jogar o jogo que foi construído nas aulas anteriores. Durante o jogo foi observado a intensa participação e envolvimento por boa parte dos alunos. No entanto, foi percebido que alguns alunos estavam bem resistentes em se envolver com a proposta. Ao término, foi feita uma roda de conversa e os alunos tiveram a possibilidade de compartilhar as suas experiências. Os alunos destacaram os pontos positivos e negativos do jogo e as sensações que foram despertadas.

A última aula foi totalmente destinada para discutirmos e realizarmos a avaliação do projeto. A aplicação do questionário foi destinada especificamente para a proposta desenvolvida, visto que estávamos desenvolvendo uma proposta como agentes externos à escola. Ou seja, não foi realizada avaliação dos alunos, dos professores e nem da aluna com deficiência.

Como foi possível observar pela descrição das aulas ministradas, as ações se alternam entre atividades teóricas dentro da sala de aula e atividades práticas em outros ambientes da escola (pátio e quadra poliesportiva). Apesar dessa separação de aulas teóricas e práticas, buscamos superar essa dicotomia com a preparação para a prática nas aulas teóricas e uso/reflexão sobre a teoria na prática. Ao longo de todo o processo, nossa relação com a aluna com deficiência foi a

mais diversa possível, mas foi possível observar a forma distinta que ela se envolvia durante as aulas teóricas e práticas.

Dentro da sala de aula, o professor regente e especialmente a PAEE sempre estavam próximos e faziam a interlocução entre nós, a aluna, a turma e os conteúdos ministrados. No entanto, o maior desafio se deu nas aulas práticas, devido ao receio que o professor regente e a PAEE tinham a respeito do envolvimento da aluna com as atividades e o jogo que foi construído.

Nas conversas que tivemos com ambos, fomos orientados de que a aluna ocuparia um papel mais “discreto” e “limitado” no jogo. Podemos perceber que cada um tinha um desafio e uma dificuldade diferente na forma de lidar com a aluna. O professor regente geralmente delega a PAEE a responsabilidade de “cuidar” da aluna e do seu processo de aprendizagem. Ou seja, era um professor que não tinha metodologia inclusiva para lidar com alunos com deficiência.

Por outro lado, a PAEE tinha dificuldade durante as aulas práticas devido ao fato de não ter formação na área da Educação Física, logo, sua percepção a respeito do envolvimento da aluna com movimentos corporais (correr, pular, girar) era limitado e ela se apresentava em certa medida receosa de colocar a aluna para participar. Por fim, vale destacar que nós também tivemos nossas dificuldades ao longo do processo em pensar sobre as melhores alternativas e soluções que realmente incluíssem a aluna nas aulas práticas.

Dentre as principais dificuldades, podemos citar o fato de não sermos professores da escola, ou seja, não estávamos adaptados ao ambiente. Outro ponto era o fato já mencionado de que tínhamos poucas informações disponíveis a respeito da aluna, além do fato de que o nosso projeto era composto por apenas seis aulas, um tempo de certo modo insuficiente para nos adaptarmos ao ambiente, conhecermos os alunos, professores e pensarmos em alternativas e adaptações.

É possível observar que essas dificuldades apresentadas (receio, falta de preparo, desconhecimento, sentimento de impotência e a insegurança) com relação ao processo de inclusão nas aulas de Educação Física também são encontradas na literatura (KRUG; KRUG; KRUG, 2019).

Com relação aos desafios da PAEE, isso é reflexo do contexto de formação desses professores, pois a maior parte dos professores de apoio que trabalham nas aulas de educação física, não possui formação na área, o que dificulta o diálogo entre o professor regente

e o professor de apoio. Nesse caso, para além da questão da formação é fundamental o estabelecimento de canais de comunicação entre os professores para o diálogo a respeito de questões concretas dos alunos (RODRIGUES, 2017).

2.2. Experiência em contexto não escolar (Colônia de Férias)

A IV Colônia de Férias, realizada em 2019, consiste em uma ação de extensão interdisciplinar, que ocorreu no período de férias, com atividades de jogos e brincadeiras para as crianças participantes. De acordo com Nascimento e Mattos (2020), existe um processo de mercantilização do lazer nas colônias de férias no contexto fora da escola. As oportunidades de atividades esportivas e jogos, no período de férias, é ofertada por empresas particulares, o que dificulta o acesso do lazer como direito, voltado para a emancipação, diversão e liberdade.

Para Silva (2012), as Colônias de Férias são atividades comuns, que atendem às necessidades dos pais e uma oportunidade de local para deixar seus filhos durante o período de férias. Por ter um número alto de participantes, as Colônias de Férias têm se constituído como uma demanda de mercado do setor privado, por meio de atividades funcionalistas e com os professores/recreadores no centro do processo.

Dessa forma, entendemos ser pertinente a oferta de forma gratuita da Colônia de Férias no âmbito da UFMS, sobretudo por considerarmos o direito ao lazer. Com relação a metodologia utilizada, foram ofertadas 100 vagas, ao público-alvo de crianças e adolescentes de 6 a 12 anos, que puderam se inscrever gratuitamente na Secretaria do Curso de Educação Física, no piso 2 da Unidade VIII, no período de 20 a 24 de janeiro de 2019. O evento ocorreu no período de 27 a 31 de janeiro, nas instalações esportivas da UFMS, Campo Grande, das 13 às 17h.

Dentre as atividades desenvolvidas constaram: jogos pré-esportivos, atividades aquáticas, esportes de aventura, jogos de mesa, lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras tradicionais, atividades artísticas, dentre outras. Na ocasião da inscrição, os responsáveis precisam apresentar cópia de documento com foto do menor e assinatura do termo de autorização de participação (SIGPET,

2019). Contudo, nesse ponto poderiam ser acrescentadas fichas que identificasse se era uma criança com deficiência ou não.

Nessa oportunidade, tivemos a participação de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante as atividades, os professores em formação não conseguiram incluir a aluna na atividade, que permaneceu distante do local onde aconteciam as dinâmicas dos jogos. Vale ressaltar que houve tentativas dos professores em tentar levar a criança para a atividade, mas sem êxito na participação, com demonstração de irritação quando convidada.

Nessa ótica, dentre os principais fatores mencionados pelos docentes em estudos, é possível destacar a pouca experiência com a população com deficiência e a dificuldade em adaptar conteúdos (ALVES; DUARTE, 2005; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Assim, os entraves do desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva nessa ação passam pelo pouco contato oferecido nos currículos durante a graduação em Educação Física, pois o modelo de corpo mais teorizado é o sem deficiência.

De acordo com pesquisa realizada por Salerno, Silva e Araújo (2022), as pessoas com deficiência formam um grupo com dificuldades de acesso ao lazer e práticas esportivas, uma vez que existem barreiras arquitetônicas e atitudinais. Ao entrevistarem discentes de graduação em educação física, destacaram que as metodologias e espaços de lazer devem ser adaptados para receberem a pessoa com deficiência de forma adequada.

No contexto de formação do curso de Educação Física da UFMS, reportou-se a importância do Programa Incluir pelo Esporte, um projeto de extensão realizado pela Coordenadoria de Cultura e Esporte (CCE/Proece) e o curso de Educação Física da universidade, que oferece a possibilidade de prática esportiva para as pessoas com deficiência.

Além de desenvolver esse processo de inclusão das pessoas com deficiência em práticas esportivas, o projeto pretende democratizar o seu acesso ao esporte, desenvolver a acessibilidade arquitetônica no âmbito da UFMS para que as pessoas com deficiência tenham acesso às práticas esportivas. No entanto, os acadêmicos não possuem o hábito de contribuir de forma voluntária com o programa, fator que corrobora para o sentimento de insegurança e que desencadeia a integração e exclusão, ao invés de inclusão desses alunos (PEREZ et al., 2021).

3. Considerações finais

Diante do exposto, longe de ser uma conclusão fechada, ressaltamos a importância que o PET Educação Física da UFMS desempenha na formação e na possibilidade dos petianos de se envolverem em experiências ampliadas no contexto universitário. No entanto, apontamos para as dificuldades relatadas e para a necessidade do programa de aproximar suas ações com a dos grupos de estudos e pesquisas do curso de Educação Física, bem como dos projetos esportivos de inclusão da própria universidade, como forma de garantir uma formação ampla e de qualidade acadêmica. De uma maneira geral, o PET deve integrar os projetos e fortalecer o curso de educação física, na tríade pesquisa, ensino e extensão. Logo, deve integrar os petianos aos projetos e grupos de pesquisa, ensino e extensão. Além disso, o PET é responsável também por reforçar a cidadania e responsabilidade social para com as pessoas com deficiência em seus processos de formação de futuros professores. A parceria mencionada pode concretizar ainda mais a confluência entre os aspectos filosóficos do programa e uma pedagogia inclusiva.

Referências

- ALVES, M. L. T; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 27, n. 2, p. 231-237, 2005.
- BRASIL. **Programa de Educação Tutorial: Manual de Orientações Básicas**. Ministério da Educação. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior, 2006.
- BRASIL. **Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010**. Diário Oficial da União, p. 103-104.
- GAMA, J. C. F. **O Programa de Educação Tutorial Educação Física da Ufes: histórias e memórias de um projeto de formação (1994-2017)**. [Dissertação em Educação Física]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2018
- GAMA, J. C. F.; SANTOS, W.; Schneider, O. O programa de tutoria em educação física do CEFD / UFES: desmontando monumentos e

construindo uma história (1994 - 2018). **Journal os Physical Education**, v. 31, n. 1, e3104. 2020. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3104>

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 33-44, 2018.

KRUG, H. N.; DE ROSSO KRUG, R.; KRUG, M. M. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 7, p. 19-34, 2019.

NASCIMENTO, S. de S.; MATTOS, R. S. A educação fora da escola: a mercantilização e a disciplina do lazer nas Colônias de Férias. **Educar em Revista**, 2020, v. 36, e68789. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68789>

PEREZ, Matheus Henrique Ferraz, et al. Incluir Pelo Esporte: relato de experiência do período remoto. *In: Integra UFMS*, 5., 2021, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Editora UFMS, 2021. p.879.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24-25, p. 73-81, 2017.

ROSIN, S. M.; GONÇALVES, A. C. A.; HIDALGO, M. M. Programa de educação tutorial: lutas e conquistas. **Rev Coming**, v. 2, n. 1, p. 70-9, 2017.

SALERNO, M. B.; SILVA, D. S.; ARAÚJO, P. F. Leisure for people with disability: perceptions of undergraduate students in physical education. **Journal of Physical Education**, v. 33, n. 1, p. e-3316, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v33i1.3316>

SIGPET. Planejamento do PET Educação Física da UFMS. **Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial**, 2019

SILVA, D. A. M. S. **Experiências com o lazer em colônias de férias temáticas**. Campinas: Alinea, 2012.

SILVA, J. W. P. Política Educacional: Programa de Educação Tutorial e a Formação de Professores em Educação Física na UFMS. *In. GOLIN, Carlo Henrique; SILVA, Júnior Wagner Pereira da; NETO, Manuel Pacheco. Educação Física e suas pluralidades*. 1 ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2018, p. 177-198.

**PARTE II - ATUAÇÃO PROFISSIONAL E
EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E PLANOS DE AÇÃO**

- CAPÍTULO 5 -

O CORPO DANÇANTE E ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO COM OS ESTUDOS CULTURAIS

Marcos Nathaniel Pereira
Marcelo Victor da Rosa

1. Introdução

Este texto relata uma transição de momento, das experiências vividas por um dos autores², que proporcionou processos de aprendizagens e transformações, tanto pessoais quanto profissionais. As vivências, envoltas ao momento deste relato de experiência, fazem parte de uma importante transformação de pensamentos, que ainda influenciam nas diferentes formas pedagógicas, no âmbito de ensino e aprendizagem em que atuo na área de dança, Educação Física e educação inclusiva.

Para iniciar, recordo que em meados de 2018 iniciava em um projeto de dança, nos períodos de contraturno escolar, nas escolas públicas de Campo Grande – Mato Grosso do Sul (MS). Ao mesmo tempo, fechava o estúdio particular que era proprietário desde 2013. Em meio a essa turbulência, recebi o convite para montar uma coreografia, em um festival de encerramento das atividades do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades e Superdotação (CEAM/AHS), instituição do Estado de Mato Grosso do Sul.

Não sabia ao certo como funcionava o local; a orientação que tive era que os alunos apresentavam condições de excepcionalidade em determinadas habilidades. Fiquei por seis meses de forma voluntária; nesse tempo coreografei, junto de alguns alunos interessados, a música “Thriller”, do artista norte-americano Michael Jackson.

² O capítulo é escrito por dois autores, contudo este texto é baseado na experiência vivida por Marcos Nathaniel Pereira. Por isso, a escrita será realizada principalmente na primeira pessoa, e em certos momentos do texto utilizaremos o termo “autor 1” para identificar o mesmo, naqueles trechos relacionados a estas experiências.

No final daquele ano, os alunos que realizavam o atendimento educacional especializado (AEE) em música, no centro, participaram do festival apresentando as performances de seus aprendizados, realizados durante todo o ano. Foi assim que tive os primeiros contatos junto ao CEAM/AHS. *Performance*, para este texto, é entendida a partir da seguinte compreensão:

Uso o termo *performer* em vez de ator me referindo àquele que não se restringe à interpretação teatral no sentido convencional, mas transita por diferentes campos do conhecimento, desfrontera as linguagens, amplia as noções espaço-temporais e fricciona as relações entre o real e o ficcional incorporando estados emocionais, subjetividades, memórias, criando a sua poética particular (LOPES, 2009, p. 135).

Nesses primeiros seis meses, os encontros ocorreram uma vez por semana, e meu intuito era focar na coreografia; não me aprofundi no entendimento referente à forma de trabalhar especificamente com pessoas de habilidades excepcionais. Um erro meu, pois desde a primeira aula percebi a maneira dinâmica com que eles realizavam as tarefas estipuladas. A sequência de movimentos de toda coreografia estava pronta em quatro encontros, um terço do tempo e mais rápido do que o planejado.

Os primeiros encontros foram tranquilos. Os alunos que tiveram interesse em participar da coreografia se mostraram envolvidos na execução tanto dos movimentos propostos como na relação do festival e a criação dos figurinos. A coreografia usada para o processo foi a original do próprio videoclipe do artista.

Nesse processo de experiência vivido com os alunos, recordo-me de um acontecimento negativo que ocorreu em uma determinada aula, quando passei o videoclipe da coreografia para eles assistirem. Um dos alunos – que apresenta dupla excepcionalidade, uma em altas habilidades e a outra o transtorno do espectro autista – se assustou com o vídeo, pois apresentava algumas cenas com zumbis. Então, desse momento em diante ele não quis mais participar das aulas.

Até então, ele era muito dedicado às aulas, executava todos os movimentos, e enquanto a contagem³ da coreografia era feita em português, o mesmo realizava em inglês, sem alterar a execução do

³ A contagem musical para dança é realizada por uma marcação de oito tempos, sendo contado de zero a oito os pulsos métricos da música inteira.

movimento proposto. Infelizmente, após esse fato não consegui reestabelecer contato com o aluno, que perdeu o interesse em dar continuidade às aulas.

Outro acontecimento – dessa vez de forma positiva – foi quando, entre conversas e brincadeiras informais com os estudantes durante o intervalo das aulas, uma aluna, de forma espontânea, realizou uma risada “assustadora”. A risada foi tão real que assustou todos que estavam em volta. Naquele momento, sabia que podia colocar aquela expressividade em algum trecho da coreografia.

Com isso, direcionei a aluna para o papel de “noiva cadáver”. Sua função ficou de executar a risada ao final da coreografia, a mesma que assustou todos em outro momento. A coreografia ensaiada foi a última apresentação do festival.

Os alunos apresentaram conforme foi ensaiado. O final ficou com a “noiva cadáver” e outros “zumbis”, percorrendo os corredores do teatro, no intuito de interagir diretamente com a plateia e “aterrorizá-los”.

A risada da “noiva cadáver” foi o destaque da apresentação, por ser realizada de forma natural por uma criança de nove anos de idade. Ela também possuía um apoio familiar bem forte. O figurino, providenciado pelos pais, foi confeccionado especialmente para o evento. Ainda a mesma foi presenteada pela família com um buquê de flores, ao final da apresentação. O apoio dos pais, principalmente na fase infantil, é um dos fatores que auxiliam o desenvolvimento das habilidades dessas pessoas.

[...] é importante notar que as famílias são imprescindíveis no processo educacional dos filhos, pois, as crianças demonstravam que estavam desenvolvendo autonomia, conscientização do outro e a convivência em grupo. Lembra que vale salientar que é fator fundamental a parceria escola/família, pois são agentes de transformação em termos individuais e, coletivamente, favorecem a mudança de visão, ainda distorcida, que a sociedade tem a respeito do deficiente (CAMBRUZZI, 1998, p. 90).

No ano seguinte, em 2019, recebi o convite para integrar o grupo de professores especialistas para atender os alunos do CEAM/AHS. Devido à minha formação em Educação Física, propus que o atendimento fosse voltado não somente à dança, mas para a linguagem corporal cinestésica, buscando possibilitar a percepção e o desenvolvimento dos processos relacionados às características da

cultura do corpo. Sendo assim, a primeira ação que realizei foi a de aprofundar os conhecimentos que envolviam a cultura do corpo, os processos pedagógicos para as pessoas com altas habilidades e superdotação e a expressão corporal.

Essa vivência profissional se constituiu como a base para a realização deste texto, que tem por objetivo relatar as experiências do processo experimentado pelo autor quanto aos estudos sobre educação inclusiva, no âmbito das altas habilidades e superdotação, bem como aos conceitos da cultura do corpo e à construção de artefatos pedagógicos em estudos culturais.

Este capítulo está organizado em cinco seções: os *estudos culturais*, descolonizando os processos de ensino e aprendizagem; a *segunda narrativa*, em que apresentamos os caminhos por onde começou o contato com as altas habilidades e superdotação; em os *três anéis da superdotação*, informamos as características que possuem as pessoas com essa especialidade; na *inteligência corporal cinestésica*, relatamos as condições que o corpo apresenta como produtor de conhecimento; e por fim, em *abordagem centrada na pessoa*, percorremos as formas de atendimentos que podem ser relacionadas ao atendimento especializado.

Estudos culturais

O corpo e a mente por muito tempo foram trabalhados com formas distintas de pedagogias, o primeiro voltado à “expressividade”; e a outra ao “conhecimento”; um dentro das salas de aulas; a outra em espaços abertos. Pensar em moldes e processos que subvertem esses pensamentos possibilita novas fronteiras para construções sociais.

Para Mignolo (2017), repensar um novo molde não é apresentar um novo verdadeiro, é apresentar uma opção que, mesmo estando exposta aos pensamentos ainda coloniais, seja uma forma de fugir de ser referência da legitimidade epistêmica. “Pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço descolonial” (MIGNOLO, 2017, p. 20). O mesmo ainda salienta:

Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes

ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.) (MIGNOLO, 2017, p. 15).

A cultura corporal como produção de conhecimento, de forma que a mente e o corpo estejam em sintonia, constitui-se como forma de descolonizar os processos de conhecimento estabelecidos pelo colonizador. Não existem formas de separar o corpo da mente, mas acreditou-se que isso fosse possível.

Sendo assim, o corpo precisa fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem; os sujeitos que apresentam a inteligência corporal cinestésica como habilidades de maior desenvolvimento se deparam com grandes dificuldades, quando precisam ignorar essa condição e se submeter a processos que ignoram esse tipo de saber.

O epistemicídio desses sujeitos fica nítido quando olhamos para os padrões da intelectualidade e vemos que seus processos de aprendizagem e expressividade de conhecimento ainda estão voltados à escrita e à leitura. As *performances* esportivas e artísticas não são consideradas, logo os *performers* também não são vistos como intelectuais.

O corpo dançante e as altas habilidades/supertodação se comunicam pela inteligência corporal cinestésica, que também pode ser incorporada pelas inteligências musical e espacial – todos esses processos presentes nos estudos sobre múltiplas habilidades propostos por *Howard Gardner*.

Trabalhar em um centro de altas habilidades, proporcionando aos estudantes diversas experiências para o enriquecimento dos processos de conhecimento corporal por meio da dança, valeu tanto para aprofundar os estudos em dança quanto para obter novos olhares a outras metodologias de ensino e aprendizagem.

Encruzilhar esses caminhos, como veremos a seguir, perpassa atingir condições de experiência que fomentam novas possibilidades a serem olhadas com mais carinho. O corpo não pode estar fora das metodologias de ensino e aprendizagem; a inteligência não é somente os vieses das medidas dos coeficientes.

O corpo está no sujeito, está vivo, pulsante, presente, ativo, vibrante, inteligente por camadas profundas, ainda a serem descobertas e estudadas. A expressividade passa por todas essas estruturas corporais, apresentando múltiplas formas de proferir, compreender e absorver conteúdo.

2. Segunda narrativa

Os primeiros olhares do autor 1 para o atendimento de pessoas com altas habilidades e superdotação se baseou nos estudos e pesquisa dos autores *Joseph Renzulli* e os anéis, que investigou para explicar a condição de altas habilidades, *Howard Gardner* e o seu conceito de múltiplas inteligências e *Carl Rogers* e seus processos pedagógicos centrados na pessoa. Outras referências também se fizeram necessárias, principalmente aquelas relacionadas aos processos de expressão corporal, dança e movimento. Conduzindo pelas técnicas de dança teatral da pesquisadora *Pina Bausch* e a teoria do domínio do movimento, estudada e desenvolvida por *Rudolf Laban*.

O aluno, ao chegar para o atendimento especializado, já passou pelas avaliações do grupo de psicólogas que o analisam, com a finalidade de identificar suas habilidades e assim melhor direcionar seu processo na busca por potencializar e enriquecer suas excepcionalidades. Os profissionais especialistas de cada área indicavam em uma planilha quais as linhas de estudos que iriam direcionar no decorrer do semestre e ano. Assim, os alunos escolhiam quais seus interesses e podiam também acrescentar opções de sua vontade.

Os atendimentos especializados se iniciavam partindo dos pensamentos de *Renzulli* (2005), apresentando em um dos anéis a importância de se levar em consideração as características do interesse do próprio aluno. Reforçado pelos pensamentos de *Rogers* (2004), que informa que o aluno apresenta maior possibilidade de aprendizado quando está relacionado a conteúdos de seus interesses.

Para aprofundar o assunto, serão apresentadas as condições do comportamento de altas habilidades e superdotação nos pensamentos e pesquisas a respeito dos três anéis propostos por *Renzulli* (2005) e seus estudos conceituais, de capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

3. Os três anéis da supertodação

Para *Joseph Renzulli* (2005), a forma de entender as características de uma pessoa com altas habilidades tem como referência estudos flexíveis de comportamentos. Vamos começar pelo processo de *capacidade acima da média*, sendo esse as condições

de processar informações, relacionar suas experiências para resultar em ações com novas possibilidades.

Outra característica dessas pessoas é o *comprometimento com a tarefa*, que pode ser traduzido como sendo uma condição de paciência, prática dedicada, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante, árduo, autoconfiança e perseverança (RENZULLI, 2005). Para estimular este processo junto aos alunos, era proposto que, tanto os professores quanto eles poderiam estabelecer os conteúdos a serem trabalhados durante o semestre ou ano. Com isso, aumentava a probabilidade do *comprometimento com a tarefa* no desenvolvimento de suas habilidades.

O último anel do pensamento de Renzulli (2005) diz respeito à *criatividade*, referindo-se à originalidade e versatilidade do pensamento motivacional. Ainda informa que o indivíduo com altas habilidades pode não apresentar todas as características presentes nos anéis e, mesmo assim, pode vir a desenvolver e dominar as habilidades. Dependendo dos estímulos aplicados, pode-se então desenvolver e dominar as características que, em um primeiro momento, não apresentou domínio.

Durante o atendimento especializado em *corpo e movimento*, era proposto aos alunos sempre um processo. No início, seja em grupo ou individualizado, eram realizados exercícios para aquecimento junto de algumas técnicas de conhecimento corporal dos estudiosos *Pina Bausch e Rudolf Laban (1978)*.

Bausch se interessava pelo drama. Antes de qualquer intervenção linguística, ela dramatizava de várias maneiras as cicatrizes psíquicas do ser humano contemporâneo: “Eu tento achar o que eu não posso dizer em palavras (...) embora eu conheça, eu estou olhando para achar o que é” (CALDEIRA, 2010, p. 123). Com o passar do tempo, entendendo o corpo como produtor de conhecimento, elas foram fundamentais para estabelecer base de parâmetros e ligação com os anéis de Renzulli.

Os exercícios de criatividade corporal apresentados aos alunos como forma de estímulo cognitivo foram baseados em exercícios das propostas desses dois estudiosos em movimento, sendo fundamentais para construir performances com conceituação de originalidade. Seguindo a proposta de Laban (1978) com o processo de conhecimento do próprio corpo, as atividades levadas até os

alunos tinham como base as subdivisões básicas necessárias à observação de ações corporais. Essas eram trabalhadas a partir das articulações corporais. Os alunos realizavam movimentos com o corpo, de forma isolada ou em conjunto com as demais articulações.

Estudos sobre a relação de habilidades acima da média relacionadas ao campo da cultural corporal não tinham sido encontrados até aquele momento. Junto desse processo agregaram-se os estudos de *Howard Gardner* (1995) e a teoria das múltiplas inteligências – mais especificamente a inteligência corporal cinestésica, que será apresentada a seguir.

4. Inteligência Corporal Cinestésica

Ainda no processo de aprofundar os conhecimentos a respeito da supertodação e altas habilidades com relação à cultura corporal, encontrei nas leituras de *Howard Gardner* outro conceito para associar aos estudos. O campo das múltiplas inteligências abriu outras bases de conhecimento para trabalhar como forma de enriquecimento curricular aos alunos.

Ritter (2017, p. 8) apresenta o conceito de inteligência como sendo “Destreza, habilidade, cumprir com inteligência uma missão”, podendo ser a capacidade de escolher e compreender o melhor caminho. A autora ainda informa que estudos sobre a neurobiologia relatam que o cérebro apresenta determinadas formas de cognição, implicando no reconhecimento de vários meios de processamento de informação que são captados pelo ser humano todos os dias.

O professor e psicólogo cognitivo *Howard Gardner* nasceu em 1943. Foi responsável pela publicação, em 1983, do livro “*The frames of mind: the theory of multiple intelligences*” (“Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas”), em que expôs pela primeira vez seus estudos sobre inteligências múltiplas, proporcionando novas reflexões sobre a concepção de inteligência (RITTER 2017).

Gardner (1995) defende a ideia de que o ser humano não possui somente um tipo de inteligência, que por muito tempo se entendeu apenas pelos escores do quociente de inteligência (QI). Ele considerou esse modelo de teste limitado. Seus estudos se aprofundaram para além dessa forma; assim, junto de sua equipe de pesquisa da Harvard University, apresentou a teoria das inteligências múltiplas.

Ainda expôs em seus estudos que os testes de QI não relatam fatos como a variação quanto à idade, o treinamento ou a experiência, que são atributos próprios de cada indivíduo. Assim, apresentam, em primeiro momento, sete competências das inteligências básicas, ampliando para uma oitava com o avanço de suas pesquisas. São elas: a linguística; a musical; a lógico-matemática; a espacial; a corporal cinestésica; e as pessoais (interpessoal e intrapessoal) (GARDNER, 1995).

[...] adentrar o campo da cognição humana é necessário incluir um conjunto mais amplo e universal de competências do que comumente se considerou. [...] existem diversas competências intelectuais humanas, relativamente autônomas e independentes uma das outras, que seriam as estruturas da mente humana. [...] essas competências podem ser adaptadas, modeladas e combinadas de várias maneiras pelas pessoas que compõem a sociedade e sua cultura (ROPELATO et al., 2011, p. 214).

Para fins deste estudo, focou-se especificamente na parte de inteligência corporal cinestésica. Segundo Barros (2015, p. 564), uma das características desta inteligência “é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos assim como voltados a objetos”. Desse modo, deixa evidente a existência de “duas capacidades – controlar os movimentos do próprio corpo e a capacidade de manusear objetos com habilidade – como os centros da inteligência corporal” (BARROS 2015, p. 564).

Laban (1978, p. 109) também reforça que “quando nos movimentamos, nós criamos relacionamentos mutáveis com alguma coisa. Esta alguma coisa poderá ser um objeto, uma pessoa ou mesmo partes de nosso próprio corpo, podendo estabelecer contato físico com qualquer um destes”. Acreditamos no corpo inteligente, que nos apresenta sinais de suas múltiplas formas para resolver problemas, quando se permitir sua expressão, a partir de movimentos de sua própria vivência cotidiana, é uma possibilidade de um atendimento mais humanizado ao ser.

Assim, nas propostas oferecidas aos alunos, esses tinham a opção de trabalhar com o corpo sozinho, com algum objeto ou na relação com outra/s pessoa/s as performances construídas em aula, utilizando materiais da sua escolha. Uma das performances ocorreu com os objetos carvão e giz, já a outra, com pincel e água. Seus

processos partiam da ideia de como os alunos poderiam se relacionar com eles, com um olhar para ampliar as possibilidades do movimento corporal. Aquele/s que utilizou/utilizaram o carvão e giz realizava/realizavam os movimentos corporais com os dois braços simultaneamente.

Sempre com as mãos com um pedaço de cada objeto: ou eram dois carvões, ou gizes, ou um de cada. Como estímulo sonoro, foi usada uma música instrumental, de escolha do aluno – neste caso, que tivesse significado emocional ao mesmo e determinasse o iniciar e o fim da performance.

Já na outra *performance*, utilizaram-se pincéis e água. O processo foi realizado em uma parede, pois enquanto a aluna performava, com movimentos que fluíam com o maior número de partes do corpo, realizava formas, figuras e desenhos que sumiam em frações de segundos. Aproveitando os últimos fragmentos, pois enquanto eles sumiam, outros eram realizados logo em seguida. Surgindo assim um processo que envolvia além de movimentos corporais e criatividade para construir, a todo momento, novas imagens.

Após a junção dos estudiosos já citados, partimos para as leituras de Carl Rogers como uma forma de abordar pedagogicamente o atendimento aos alunos. Rogers (2004) apresenta a abordagem centrada na pessoa, sendo uma forma de potencializar e direcionar as relações de estímulo partindo dos interesses dos próprios alunos.

5. Abordagem centrada na pessoa

Por fim, para conseguir estabelecer um atendimento que tivesse como foco principal o aluno, encontrei nos estudos de *Carl Rogers* e sua pesquisa sobre a pedagogia centrada na pessoa meios de estimular o enriquecimento dos alunos de uma forma centrada neles mesmos.

Carl Ransom Rogers nasceu nos Estados Unidos (1902-1987) e foi quem introduziu e aplicou, dentro da psicoterapia, a terapia centrada no cliente. Ficou famoso como psicólogo clínico e psicoterapeuta por exercer sua atividade, quer docente, quer profissional (FONSECA, 2010).

A “Terapia Centrada no Cliente” ou “Terapia Centrada na Pessoa” tem durante seu desenvolvimento a inserção de outros campos além do modelo psicoterapêutico já valorizado; áreas como

ciências sociais, educação, relações conjugais, comunicação interpessoal, relações familiares, gestão de recursos humanos, gestão de empresas, mediação de conflitos – interpessoais, políticos, raciais, sociais e até pessoais. Por fim, Rogers, lança em 1980 uma publicação, “*A way of being*” (“Uma maneira de ser”), apresentando a abordagem como modelo eficaz para todas as relações humanas (FONSECA, 2010).

A pedagogia rogeriana engloba os estudos sobre pedagogia de Rogers, que só começam a se desenvolver após suas publicações de “*Freedom to learn: A view of what education might become*” (“Liberdade de aprender: uma visão do que a educação pode se tornar”) e em “*Freedom to learn for the 80’s*” (“Liberdade de aprender para os anos 80”), que têm como fundamento essencial o fato de entender que o aluno apreende melhor, tem mais interesses, está mais participativo e motivado, conseguindo resolver problemas e sendo criativo quando se está em um ambiente que facilita seu aprendizado e traz confiança (FONSECA, 2010).

A pedagogia rogeriana tem como princípio a direção do próprio aluno sobre seus interesses, ficando a função do professor a orientação e o não julgamento para que ele alcance, em seu processo de transformação, sua autorrealização pessoal e o desenvolvimento de suas potencialidades.

O processo pedagógico foca na importância dos modos de sentir e não nos seus problemas, compreendendo que o esforço do aluno é construído a partir de relações positivas e ativas (ROGERS, 2004). Farinha (2015) apresenta o conceito considerado a espinha dorsal da teoria rogeriana, a tendência atualizante, sendo: “O homem tem uma tendência inata para desenvolver todas as suas capacidades destinadas que mantenham ou melhorarem seu organismo – a pessoa total, mente e corpo, esse é o único postulado básico da Terapia Centrada no Cliente” (p. 35).

Para explicar a tendência atualizante, Rogers e Stevens (1987) realizaram as experiências com batatas. Estas batatas, apesar das condições desfavoráveis, sem terra, água e quase sem sol, ganhavam rebentos que, embora esbranquiçados e frágeis, lutavam para viver e dirigir-se para a luz da janela. Esta imagem é uma expressão desesperada da tendência direcional e atualizante. Essas batatas

nunca iriam realizar todo o seu potencial, mas continuavam a lutar, e nada podia inibir esta força existente nelas.

Com essa experiência, Rogers (2004) informou que o processo com a pessoa é semelhante, uma vez que estar em ótimas condições faz com que todo o potencial seja explorado. Já em condições adversas, pode-se ter perspectivas da vida aparentemente instáveis. Apesar disso, a tendência atualizante entende que a pessoa está sempre fazendo o seu melhor nas circunstâncias que possui. Assim, para que se tenha escolhas mais positivas e construtivas é necessário um ambiente facilitador, que potencializará suas decisões.

Rogers, em uma entrevista com Buber, afirma: “(...) *minha experiência (...) tem mostrado que não é necessário fornecer motivação em direção ao positivo, em direção ao construtivo, isso existe no indivíduo. Em outras palavras, se pudermos libertar o que é mais básico no indivíduo, isso será construtivo*” (FARINHA, 2015, p. 37). Para se ter uma relação geradora de mudança construtiva, é necessário apresentar as condições básicas, enunciada por Rogers em 1957, conhecidas como as três atitudes essenciais da abordagem centrada na pessoa. Elas são a base para a criação de um ambiente voltado ao crescimento construtivo (ROGERS, 2004).

Essas condições básicas são apresentadas como: compreensão empática, aceitação incondicional positiva e congruência, atuando em conjunto, podendo ser considerada pessoa “plena” ou transformada aquela que atinge a compreensão de suas potencialidades conforme as circunstâncias físicas, psicológicas, culturais e sociais (FARINHA, 2015).

A pessoa plena seria aquela que conseguisse se deixar guiar pelo organismo, já que ele é mais sábio que a razão. Valoriza a influência social, enxergando, no entanto, uma oposição entre indivíduo-sociedade, interior-exterior, objetividade-subjetividade, deixando claro seu limite epistemológico de compreender a indissociabilidade entre os pólos. Resumidamente, podemos afirmar que a noção de pessoa rogeriana pressupõe centrada, autônoma, livre, individualizada (FROTA 2012, p. 172).

Sendo assim, a pessoa plena é aquela cujas potencialidades são bem desenvolvidas e que possui a concepção do *self* com a sociedade, partindo da sua própria compreensão de si e não a do olhar dos outros. Neste caso, partindo da percepção do ser, que propicia outras formas de pensamentos sociais, quanto aos estudos sobre a cultura do corpo, as pesquisas desenvolvidas na abordagem

centrada na pessoa apresentam suas condições básicas e facilitadoras para a tendência atualizante, que são:

- *Compreensão empática* – esse processo pode ser dividido em duas partes, sendo a primeira a experiência empática, que estabelece a percepção do sentimento de mundo, do outro como se fosse o seu; e a comunicação empática, que se trata da forma de comunicação com o cliente/aluno, o que a pessoa está vivenciando em seu próprio mundo (SALES, 2010).

A empatia é buscar entender as condições pessoais do outro e procurar a melhor forma de comunicar os procedimentos a serem feitos, tendo como intuito o não julgamento de suas atitudes e formas de se expressar. Quando se usa o corpo para se expressar a fim de passar algum sentimento, a responsabilidade do outro é entender ou estar o mais próximo desse entendimento, dessa expressão.

Por isso, na experiência desenvolvida no CEAM/AHS em nenhum momento dos atendimentos era discutida a qualidade quanto ao movimento. As formas de avaliação da sequência de movimentos proposta eram realizadas com os alunos assistindo suas próprias *performances* e decidindo quais movimentos eram mais agradáveis de realizar para aquele momento/*performance*. Cada ser possui seu próprio repertório corporal que é reflexo de suas vivências, sendo a vivência do outro diferente da nossa. Portanto, cada um apresenta repertórios com diferentes formas de movimentos expressos pelo corpo, não cabendo o julgamento do movimento do outro e sim sua compreensão.

- *Aceitação Incondicional Positiva* – relação de respeito entre cliente/aluno e terapeuta/profissional, dando a ele condições positivas para sua atualização. Para o processo de expressão corporal, essa condição se relaciona à aceitação de qualquer formato de movimento proposto; a forma do movimento não é o objeto de análise e sim quais sensações elas podem emergir a partir do aluno/cliente (SALES, 2010). Para essa relação com os alunos, eram aceitas todas as propostas de movimentos corporais que eles apresentassem, sempre buscando o cuidado da saúde física e mental, para que os movimentos executados por eles não viessem a ser condição para qualquer tipo de incidente, como uma lesão muscular ou um desequilíbrio emocional.

A importância do professor de Educação Física neste momento se mostra necessária, pois o aluno pode durante o processo performático criar movimentos que causem algumas condições negativas ao corpo, como nas articulações, variação cardiorrespiratória devido ao esforço físico, entre outros.

- *Pôr fim à congruência* – parte do entendimento de que o terapeuta/professor esteja em contato com sua própria experiência, evitando seu bloqueio consciente. Assim o terapeuta também faz parte do processo de atualização, pois sua experiência durante o processo e a compreensão de que a troca entre terapeuta e aluno é fundamental para a atualização de ambos os *selfs* (SALES, 2010).

Entender as condições básicas propostas por Rogers, as quais fazem com que o terapeuta/professor se abstenha de qualquer tipo de julgamento “técnico”, evidenciou que cada ser possui suas próprias individualidades performativas. Não é uma técnica específica de expressão corporal que possa validar a capacidade de expressão do ser/sujeito. O olhar para si de forma interna, na busca de condições confortáveis de aceitação dos seus próprios movimentos, é por onde também perpassa o desempenho do corpo, pois a potência não está somente na mecânica do movimento, mas junto das condições emocionais de aceitação da produção dos seus próprios movimentos.

Segundo as palavras de João Freire (2009), existe uma ligação do corpo com a mente, tendo sua importância no entendimento do ser “como organismo único e não no trabalhando separado. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para emancipar” (FREIRE, 2009, p. 11).

A ligação do corpo com a mente tem importância no entendimento do ser como organismo único e não na ação fragmentada. Já para Aline Teixeira e Sandra Pedroso (2019), o corpo é obra de arte, é expressão singular, é sexualidade, é movimento. Isso faz com que não seja uma ideia nem um objeto. Dito isso, lembramos que as performances são as formas que o performer tem para expressar suas poéticas, sejam elas quais forem. Não cabe a busca pela compreensão do que é expresso, cabe entender que a expressão faz parte da subjetividade de cada um. Moldar as individualidades do outro, nos conceitos de nossas vivências, é limitar

as possibilidades das formas de movimentos desses sujeitos, uma vez que o olhar é direcionado apenas para as formas as quais conhecemos.

6. Considerações finais

Percorrer esses caminhos, relacionando a cultura do corpo com os processos de aprendizagem, abre possibilidades da compreensão multicultural que o corpo pode apresentar. Ele possui uma infinidade de movimentos, derivados das vivências individuais de cada pessoa. Propor o atendimento não somente voltado aos alunos/as excepcionais, com o objetivo de enriquecimento curricular, voltado à cultura do corpo, mostrou-se uma forma de entender melhor as possibilidades que cada corpo pode exercer. Sendo ele um elemento único para cada ser humano.

Todas estas teorias e as práticas vividas durante os atendimentos possibilitam a condição de congruência ao autor 1. Compreender o corpo, com esse potencial de alternativas a serem estudadas e descobertas, abre os olhares para ângulos diferentes sobre as perspectivas da produção de conhecimento do corpo. O não julgamento dos processos criativos, fugindo de técnicas preestabelecidas, auxilia na compreensão da individualidade de ser/sujeito. Cada corpo, devido às suas vivências e experiências, vai aprendendo de formas diferentes, sendo impossível sua comparação a qualquer outro corpo.

Nos processos de inclusão social, as pessoas com necessidades específicas são uma realidade e devem ser tratadas com naturalidade. Seus corpos são construídos de formas igualmente diferentes. Suas vivências e experiências refletem em suas individualidades da cultura corporal. Sendo assim, olhar para os sujeitos com intensões pedagógicas centradas em suas individualidades, descobrindo o corpo e suas múltiplas potencialidades e as possibilidades de criações e foco para pessoas em condições excepcionais, foi um processo para além de desafiador. Porém, satisfatório por fluir por esses meios de conhecimentos, que até o momento não faziam parte dos processos do autor 1.

Referências

- BARROS, Kaled Ferreira. O desenvolvimento da inteligência corporal cinestésica por meio da modalidade capoeira no primeiro ano do ensino médio. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Edição Especial: Pedagogia do Esporte**, São Paulo, v. 7. n. 27. p. 563-567, 2015.
- CALDEIRA, Solange. A construção poética de Pina Bausch. **Revista Poiésis**, Rio de Janeiro, v.11. n. 16, p. 118-131, 2010.
- CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. Estimulação Essencial ao portador de Surdez. **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**, v. 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, p. 86-90, 1998.
- FARINHA, Cláudia Isabel Monteiro Andrade. **Condições Básicas da Abordagem Centrada na Pessoa: Um contributo para o Facilitador de Biodanza**. 2015, f. 67 (Monografia – Facilitador de Biodanza). IBF – International biocentric foundation, Lisboa, 2015.
- FONSECA, Maria de Jesus. Carl Rogers: Uma concepção holística do homem. **Millenium - Revista do Instituto Politécnica de Viseu (ISPV)**, Viseu, n. 36. s/p. 2010.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- FROTA, Ana Maria Montes Coelho. Origens e destinos da abordagem centrada na pessoa no cenário brasileiro contemporâneo: reflexões preliminares **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 168-178, 2012.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- LOPES, Beth. A performance da Memória. **Sala Preta (USP)**. São Paulo. v. 9, p. 135-145, 2009.
- MIGNOLO, Walter. “Desafios decoloniais hoje”. Trad. De Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR. v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.
- RENZULLI, Joseph. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), **Conceptions of giftedness**, Cambridge University Press, p. 246–279, 2005.
- RITTER, Miriã de Ramos. **A teoria das inteligências múltiplas e a inteligência tecnológica digital aliadas ao ensino comunicativo**. 2017

f. 42. (Monografia – Licenciatura em Letras). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

ROGERS, Carl. **Terapia Centrada no Cliente**. Lisboa: Moraes Editores. 2004.

ROGERS, Carl; STEVENS, Barry. **De pessoa para Pessoa: o problema do ser humano, uma nova tendência na psicologia**. São Paulo: Pioneira. 1987.

ROPELATO, Marcio; VIEIRA, Silvana Silva; DOMINGUES Maria José Carvalho de Souza; WALTER, Silvana Anita. Inteligências múltiplas: um comparativo entre diferentes centros de ensino de uma universidade. **Rege**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 211-224, 2011.

SALES, Yuri de Nóbrega. **Incursões metodológicas em pesquisa de tendência formativa na experiência de psicoterapeutas centrados na pessoa: na vanguarda do que Carl Rogers concebeu**. 2010 f. 179 (Dissertação – Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2010.

TEIXEIRA, Aline Vaz; PEDROSO, Sandra Mara Dias. Desenrole-se: a melhoria da comunicação verbal através da expressão corporal. **Anais XVII Jornada científica dos campos gerais**. Ponta Grossa, 2019.

– CAPÍTULO 6 –

A INCLUSÃO DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A GINÁSTICA PARA TODOS EM FOCO

Naiélen Rodrigues Silveira
Eduarda Vesfal Dutra
Andrize Ramires Costa
Michele Viviene Carbinatto

1. Introdução

A Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994) foram um marco nas tratativas sobre a educação de escolares com deficiência. Ao tratar da inclusão, expandiu-se a reflexão sobre a centralidade no indivíduo no processo educativo em busca de uma escolarização bem-sucedida.

Aos educadores, coube a incumbência de refletir sobre práticas educacionais reprodutoras (centrado no professor), para as potencializadoras do desejo de aprender (KUNZ, 2018). E, esse desejo, também aos escolares com deficiência. Muniz (2018) destaca que a acessibilidade, a aceitabilidade, inclusão e recursos materiais e físicos deve ser uma normativa geral da escola e perpassar todos os projetos, instâncias e conteúdos curriculares.

Enquanto disciplina reconhecida nos currículos escolares, a educação física não escapou dessa assertiva. Revisitar a forma de se pensar o corpo, afastando-se de sinônimos como o de corpo-máquina e o adjetivo eficiente e eficaz ou mesmo o de corpo-belo e suas peculiares indicações de padrão; reviver a competição em sua lógica da superação e autossuperação, ignorando discursos neoliberais; apresentar o “se-movimentar” como experiência ética e estética em prol da corporeidade do aprendente abriram caminhos a inclusão na EF escolar e, obviamente, à temática da ginástica.

Documentos oficiais brasileiros parecem coincidir sobre a oferta do vasto campo de conhecimentos da Educação Física aos escolares.

Ao que nos perguntamos: estão os escolares com deficiências inseridos nas aulas? Estão essas participações ativas?

Para efetivar a inclusão e participação de todos os escolares nas aulas, é preciso adequar e adaptar as formas de acesso ao conteúdo para as capacidades e potencialidades do grupo e de cada indivíduo (SANTOS, *et al*, 2018), sendo esta tarefa uma das maiores dificuldades do professor de EF (FIORINI; MAZINI, 2014).

É recorrente que características das deficiências dos escolares sejam interpretadas como fatores que geram atitudes negativas por parte dos professores; ou seja, quanto maior o grau e severidade da deficiência, mais negativa e pessimista acabam sendo a percepção do professor na inclusão do escolar na aula de Educação Física, em virtude de alegar, poucos recursos metodológicos, falta de estrutura, falta de materiais, falta de assistência profissional, ou até mesmo, pouco preparo e desconhecimento das limitações, características e a deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014, 2015; HODGE *et al.*, 2017; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018).

Não nos cabe, neste escrito, indicar receitas de processos para cada tipo de deficiência e suas variáveis individuais. A nós, cabe a responsabilidade de ampliar a percepção do conteúdo “ginástica”, propondo caminhos para sua prática ao escolar com deficiência.

Conceber e reproduzir o ensino da ginástica nos moldes de sua concepção histórica parece não fazer sentido. Afinal, suas intercorrências iniciais voltaram-se ao militarismo e as constantes guerras territoriais de alguns países europeus e à ordem, higienismo e eugenismo, evidentes nos tons políticos de sua argumentação. Uníssonos aos movimentos de ginástica apresentados quando da sua assertiva do alto rendimento, elevaram o tom da disciplinarização-obediência dos corpos dos ginastas (COSTA, *et al*, 2020). Ao contrário, na escola perspectivamos processos de ensino e aprendizagem de ginástica emancipatórios, que visem a autonomia do educando (LOPES, 2020), decoloniais (ALMEIDA, *et al*, 2021) e efetivamente inclusivos, como o que percebemos com a Ginástica para Todos (GPT).

A GPT é uma das práticas corporais que compõem o rol de formas de codificação social da Educação Física na escola, evidenciada no documento que normatiza a Educação Brasileira – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Importante explicitar que a BNCC faz alusão à GPT como Ginástica Geral (GG). De forma crítica, expomos que o termo GG fora substituído por GPT desde 2007 (GOMES e COSTA, 2020); e, portanto, carece de atualização no documento brasileiro. Torna-se pertinente indicar que a GG é tematizada nos anos iniciais do ensino fundamental e caracterizada como prática corporal que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade (BRASIL, 2018), conceito este que reflete a abrangência e emaranhado entre movimento “*per-si*” e princípios pedagógicos que pressupõe a GPT.

Neste capítulo, apossamo-nos da GPT e sua adjetivação “para todos” para defendê-la na escola, em quaisquer níveis educativos (infantil, fundamental e/ou médio), uma vez que pressupõe a ginástica para pessoas de todas as faixas etárias, gêneros, etnias, classes sociais, sem restrições técnicas e códigos específicos (FIG, 2020; AYOUB, 2003). Claramente, se “para todos”, inclui, com destaque, a ginástica como oferta para os escolares com deficiência.

2. Ginástica para todos: princípios que orientam uma efetiva inclusão

A GPT é uma prática que possui como núcleo central o ensino dos fundamentos das ginásticas. Esses fundamentos perpassam as prerrogativas do desenvolvimento da aptidão física, como a resistência, força, potência e flexibilidade, em concomitância a variabilidade dos padrões biomecânicos que são base para os elementos das ginásticas, quais sejam aqueles das posições estacionárias (apoios, equilíbrios e suspensões) e não-estacionárias (deslocamentos, saltos, rotações e balanços) (Federação de Ginástica de Portugal, 2008).

Logo, a exploração de movimentos é destacada na GPT. Inspiração em movimentos da ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica acrobática, ginástica de trampolim, ginástica aeróbica, em aparelhos oficiais de competição (como a trave de equilíbrio, as paralelas, as maçãs e fitas), em aparelhos complementares de ensino das ginásticas (como o plinto, trampolim de molas), em aparelhos adaptados (como galão de 20 litros de água) e/ou aparelhos construídos (como barangandã para as habilidades manuais da GR)

exemplificam a amplitude efetiva da prática e, portanto, sua sintonia com as premissas defendidas no âmbito escolar (BRATIFISCHE; CARBINATTO, 2016).

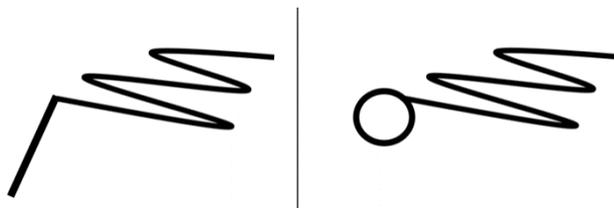
Sua abrangência é revelada, também, pela inserção de outras manifestações como as danças, os jogos, as lutas, os esportes e manifestações folclóricas (TOLEDO; TSUKAMOTO e CARBINATTO, 2016), sobretudo quando da organização de composições coreográficas que são comumente apresentadas em festivais de diferentes abrangências (local, regional, nacional e internacional) (CARBINATTO e REIS-FURTADO, 2019).

Para efetivar os fundamentos e esta versatilidade, dois princípios devem nortear o trabalho: a diversão e as relações sociais. A primeira suscita o caráter lúdico da organização didática da aula, em que se ressaltam as brincadeiras e jogos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. O segundo, a relevância de situações em que o trabalho em equipe, os diálogos e processos incentivem a interação entre os alunos.

Não é surpresa, portanto, que autores brasileiros enfatizem o estímulo à criatividade, colaboração, autonomia, liberdade, interação social no fazer GPT, em prol da formação humana (AYOUB, 2003; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

Assumir uma educação escolar efetivamente “para todos” é, ainda, desafiante. Estudos demonstram que a inclusão de escolares com deficiência nas atividades carece de envolvimento efetivo do sujeito (CHICON, 2013 e MUNSTER, 2013). Ora, se cada aluno está com uma fita de ginástica rítmica (oficial e/ou construída) realizando espirais, ondas e serpentinas e um destes escolares não consegue segurar a fita com as mãos e/ou dedos (falta de força nas mãos, não consegue fazer movimento de pinça ou garra), não se deve cancelar essa exploração de movimento para atender ao escolar com deficiência, mas sim, pressupor uma alternativa que permita que aquele vivencie o movimento. Na Imagem I, indicamos, por exemplo, a mudança do estilete para uma argola, o que permitirá com que o escolar consiga explorar os movimentos segurando-a no punho. Logo, sentirá o peso, conhecerá o movimento, analisará os desenhos no ar. Sentir-se-á ginasta!

Imagem I - Proposta de adaptação do aparelho fita de Ginástica Rítmica, ao invés de estilete para manuseio, o uso de uma argola (pode ser confeccionada com papelão grosso)



Fonte: Das autoras.

Relevante pontuarmos que a GPT é uma prática com caráter essencialmente não-competitivo e, mesmo os eventos em que a competição aparece - como o caso do *World Gym for Life Challenge* (FIG, 2021), há um trato menos eminente de poderio/ destaque entre os grupos. No evento citado, todos os grupos recebem uma premiação (primeiro, segundo ou terceiro lugar), a depender do número de grupos inscritos no evento. Além disso, para além das habilidades técnicas, a expressividade, temática, criatividade e originalidade das apresentações são consideradas.

Neste íterim, amenizam-se situações padronizadas de movimento e, portanto, estimula-se que os padrões gímnicos, os elementos das ginásticas e ginastas, busquem situações estéticas que diversifiquem e incluam a todos os praticantes. Na Imagem II, podemos perceber que o ginasta cadeirante compõe a pose estática exibida em uma apresentação.

Segundo Costa *et al.* (2020), o ensino da ginástica na escola, por exemplo, não deveria ser realizado em moldes tecnicistas que preconizam a movimentação padronizada, especialização precoce e a reprodução de gestos técnicos. O ensino da ginástica com todos e para todos que propomos aqui deve possibilitar experiências que sejam significativas e libertadoras, ampliando o leque de possibilidades de movimentação por meio de vivências prazerosas e respeitadas com cada corpo.

Imagem II - Ginastas com e sem deficiência em harmonia em uma apresentação de GPT.



Fonte: Arquivo pessoal Michele V Carbinatto.

Nessa perspectiva, os autores ainda explicam que crianças ao se-movimentarem em uma aula de Ginástica, não são crianças exercitando movimentos tecnicamente ginásticos, mas “são crianças ocupadas com algo que se-movimentam e neste se-movimentar exercem um efeito sobre si e o mundo que as cerca”, colocando-as praticante em permanente diálogo corporal com o mundo.

O corpo-sujeito é sempre ator e, portanto, sujeito das suas ações, do seu movimento, deste modo, o ensino da Ginástica pode ser entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Isto, portanto, só pode ser um acontecimento relacional e dialógico.

Pesquisas sobre ginástica na EF escolar denotam à falta de infraestrutura, falta de materiais, preconceito em relação à técnica dos movimentos (e uma perspectiva voltada ao perfeccionismo, e o desconhecimento por parte dos profissionais sobre a prática, como motivos para a pífia utilização da ginástica como conteúdo no

contexto escolar (AYOUB, 2003; SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2007; COSTA 2016; 2019).

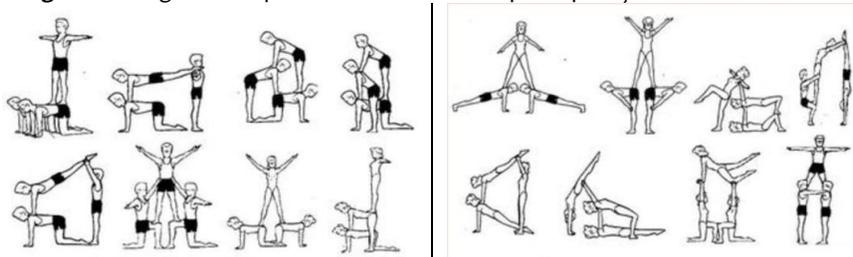
Costa e colaboradores (2016) indicam que a falta de conhecimento de propostas e ideias as barreiras mais preocupantes, pois o afastam – ao menos - de tentar ofertá-la. Por tal motivo, indicamos alguns caminhos para a sua efetivação, exemplificando situações de aulas em que escolares com e sem deficiência participarão de forma ativa e se movimentarão de forma gímnica.

3. Compreendendo as poses estáticas

Dentre as possibilidades de ensino e aprendizagem da ginástica, destacam-se as poses estáticas. Estas se caracterizam pela exploração de equilíbrios, apoios ou mesmo suspensão com um interesse primordial da ginástica: mostrar-se. Logo, as poses se aproximam, diretamente, como efeito estético de si mesma. As poses poderão ser realizadas de forma individual, mas é na perspectiva coletiva que aspectos mais amplos são acionados como, por exemplo, o trabalho em equipe e a percepção do uso de pesos e pontos de apoio corporal.

Das modalidades de ginástica conhecidas, a Ginástica Acrobática é uma das que se destaca no quesito “poses estáticas”. Reconhecidamente, três posições são conceituadas: a posição da base (sustentação à figura), a posição do intermediário (como o próprio nome diz, fica na posição mais mediada da figura e – por vezes- está ausente) e a posição do volante (está mais no alto da pose). A seguir (Imagem III), apresentamos propostas de poses estáticas em trios que podem suscitar a prática na escola.

Imagem III – Sugestão de poses estáticas em trios para aplicação na escola.



Fonte: Disponível em <https://acrobatica.weebly.com/figuras-de-trios.html>

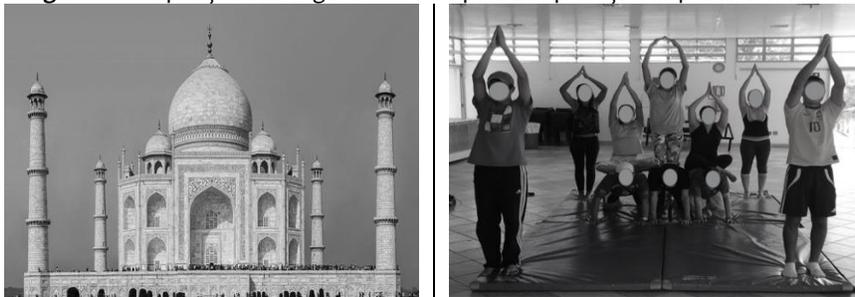
É importante que o professor avance às etapas com cautela. O trabalho de Carbinatto (2008) indica alguns momentos para o processo: a. apresentar situações em que as poses estáticas podem ser visualizadas – alto rendimento na ginástica acrobática, apresentações de dança ou circo, por exemplo; b. realizar dinâmicas em que os alunos possam se tocar e realizar a pega segura⁴; e c. compreender posições iniciais em duplas e, aos poucos, para trios, quartetos e grupos, sempre motivando a descoberta dos pontos de apoio para garantir a segurança dos escolares.

Poderíamos encerrar nossa proposta por aqui, mas na perspectiva da ginástica na escola, refletimos situações em que os escolares sejam ativos e protagonistas do processo: que sugiram, busquem, estudem e percebam o movimento “posição estática” como possibilidade de manifestação de significados culturais, por exemplo. Por tal motivo, expomos um caminho, o de angariar modelos turísticos que possam ser ressignificados de forma gímnica.

Na Imagem IV, exemplificamos o Taj Mahal (Índia) em uma pose estática com alunos adultos de um curso de Ensino Superior. Ao analisarmos a imagem questionamos o leitor: Vocês saberiam nos indicar se há ou não uma pessoa com deficiência na pose estática realizada pelos discentes? Vocês conseguiriam pensar em alunos/as da sua turma que não seguem os estereótipos corporais de ginastas de alto rendimento (se é que podemos considerar algum específico) na imagem? Seria possível pensar em uma pose estática com cadeirantes? Seria possível elencar uma imagem da cultura local dos alunos para ser – por eles- representada?

⁴ Pega: quando duas ou mais mãos se seguram para permitir o sustento de um peso. Para saber mais, consulte Gallardo e Azevedo (2007).

Imagem IV – Inspiração de imagens turísticas para a exploração de poses estáticas



Fonte: Imagem à esquerda, Wikipedia⁵. Imagem à direita, acervo pessoal de Michele Viviene Carbinatto

4. Repensando os materiais de ginástica

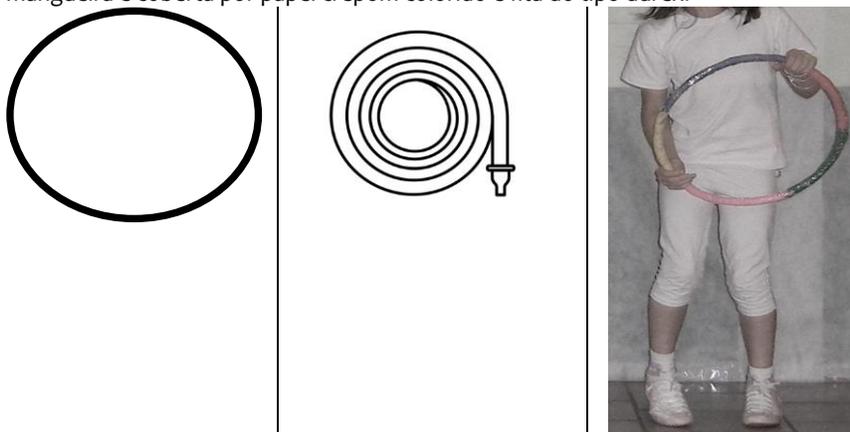
Os materiais representam uma “marca registrada” quando o assunto é a ginástica na escola. No entanto, a visão restrita deles divulgada pelo alto rendimento esportivo, pode dificultar as potencialidades no contexto escolar, inclusive para alunos com deficiência.

Vejamos, por exemplo, o uso do arco, aparelho reconhecido na Ginástica Rítmica. O código de pontuação da Ginástica Rítmica (2022-2024) (FIG, 2021) indica que o arco deve ter entre 80 e 90 cm de diâmetro e que pese, pelo menos, 300mg.

Do ponto de vista gímnico, permite o manuseio com uma ou ambas as mãos, passagens do arco pelo corpo, rotações em diferentes partes do corpo (mãos, braços, tornozelos e/ou pescoço, por exemplo), saltos e lançamentos para outros colegas. Para o processo na escola, a possibilidade de construção do arco (Imagem V) que possibilite ao professor variar o diâmetro dele, como o uso de mangueiras e, assim, acessar de forma mais ampla os diferentes alunos. Já pensou, por exemplo, que um cadeirante poderia lançar, recuperar e rotacionar um arco, se este fosse de menor diâmetro (e não tocaria o chão e/ou partes da cadeira)? Ou mesmo pessoas com síndrome de Down e que usam óculos poderiam recuperar e lançar o arco com maior segurança o mantendo mais próximo ao seu campo visual?

⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Taj_Mahal. Acesso em 12/09/2022.

Imagem V – Indicativo para a construção do material arco (à direita) com parte de mangueira e coberta por papel crepom colorido e fita do tipo durex.



Fonte: Imagem à esquerda, fonte: Formas Word (1997). Imagem central, fonte: Google Imagens. Imagem à direita, fonte: acervo pessoal Michele V. Carbinatto.

5. Interseção de diferentes manifestações corporais

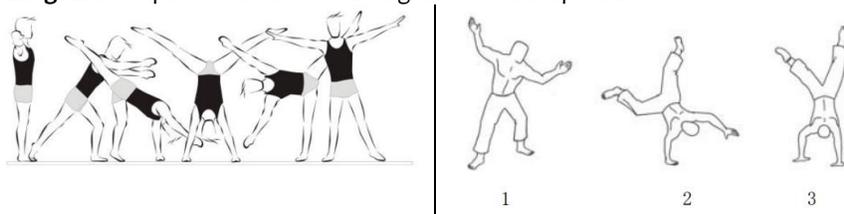
Na GPT, é possível relacionar os padrões de movimento característicos das ginásticas com outras vertentes corporais. Aspectos da dança, teatro, esportes, folclore, mímica, circo (SOUZA e GALLARDO, 1997) incutem a uma liberdade de criação (AYOUB, 2003) e contribuem para que o professor tenha, nos alunos, parceiros na exploração de movimentos.

Comumente, os projetos que desenvolvem aulas de GPT – sobretudo os universitários (PAOLIELLO et al, 2014; EHRENBURG e MIRANDA, 2016; LOPES, 2020; CARBINATTO e EHRENBURG, 2020) – incluem a vivência de diferentes manifestações corporais não apenas para ampliar o acervo motor dos estudantes, mas também dar-lhes suporte e subsídio para identificar, reconhecer e respeitar as diferentes práticas.

Igualmente, estimula-se a descoberta da ginástica a partir do que o/a aluno/a conhece e reconhece já incorporado. E, aqui, a aproximação das aulas ao conhecimento do/a aluno/a, inclusive revelando as relações de propostas de GPT que se aproximam das práticas decoloniais (ALMEIDA, et al, 2021). Por exemplo, é possível

que os escolares não reconheçam o elemento “estrela”, clássico na ginástica, mas que percebam com facilidade o “aú” da capoeira.

Imagem VI – Apoio invertido lateral da ginástica e da capoeira



Fonte: Imagem à esquerda retirada de Araújo (2012) e imagem à direita de Anjos (2013).

Como apresentado na Imagem VI, é possível discutir com os escolares aspetos como o uso (ou não) da ponta dos pés, as vestimentas, os posicionamentos iniciais e finais e, assim, confluir para uma literacia motora da ginástica em diálogo com outras práticas.

As manifestações cênicas, como o teatro, podem enriquecer a ginástica e sua alusão à inclusão. Isto se deve ao fato de a linguagem artística ser carregada de potencialidade transformadora, tendo em vista a amplitude das questões por ela contempladas (CORDEIRO, et al, 2007).

Ao atuarem com crianças com paralisia cerebral, Mendonça e colaboradores (2007) indicaram que as dinâmicas teatrais deram origem aos sinais de comunicação não-verbal entre os participantes, potencializando o diálogo que seria acionado nas aulas de EF em geral, como nas aulas de GPT.

6. A composição coreográfica como aliada no processo

Pesquisadores brasileiros são unânimes em alertar para a composição coreográfica como aliada no processo de ensinar e aprender ginástica. Apesar de se reconhecer que não há obrigatoriedade para tal, Lopes, Batista e Carbinatto (2017) advogam para três aspectos estimulados na composição: a valorização do processo da construção – como a pesquisa, as contribuições e seleção destas e etc.; o aspecto coletivo e colaborativo inerente ao trabalho – uma vez que é preciso pensar em maneiras para que todos

se apresentem e realizem a coreografia (ainda que com entradas/saídas de integrantes, caso essa estratégia seja assumida como parte da criação) e o potencial de expressão e comunicação da coreografia, reconhecendo os gestos como escrita e cada posição/movimento pensado para dialogar com o público.

A construção da coreografia deve ser concebida a partir da relação do sujeito com a natureza de forma que construa “o mundo histórico, o mundo de cultura, o mundo humano” (SBORQUIA, 2008, p.148). Logo, os movimentos são desenvolvidos a partir de uma intencionalidade que se expressa pela composição em forma de linguagem. As mensagens coreográficas expressam uma emoção, relatam situações pelos movimentos realizados e objetos manipulados, desta maneira, esta apropriação facilita a inclusão de escolares com deficiência, pela possibilidade de representar ações e emoções e assim se comunicar facilmente.

Destacamos, também, o aspecto colaborativo no trabalho da criação coreográfica, que permite dar voz aos envolvidos, de forma que os escolares exponham seus interesses e experiências, contribuindo para uma formação que propicie a autonomia, cooperação e capacidade de ação (AYOUB, 2003).

Carbinatto e Reis-Furtado (2020) revelam etapas da composição coreográfica que podem subsidiar as sessões de aulas de ginástica na escola. Tais etapas foram inspiradas por Kneller (1973) quando descreveu o processo criativo, quais sejam: ideia inicial; preparação; incubação; epifania e polimento. Pois bem, como tais etapas poderiam indicar caminhos para a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas? Podemos pressupor uma composição coreográfica que retrate o processo de transformação do clima, como o da formação da chuva.

De tal ideia, a narrativa que vislumbra o calor intenso, a evaporação das gotas de água (estado líquido para gasoso), a formação das nuvens e, finalmente, as gotículas caindo novamente à terra. A preparação seria justamente a coleta de ações motoras, disposições corporais no espaço, movimentação que representem a água, as representações de cada um no texto. E, obviamente, a pessoa com deficiência estaria no processo. Se não realizando um rolamento, que indique a chuva caindo na terra, talvez na posição estática que informe a formação da nuvem.

A incubação partiria do processo de fazer com que os/as alunos/as pensem sobre o que estão elaborando e análise possibilidades que possam vir a ser retomadas e discutidas nas aulas. Então, a epifania envolveria a escolha dos movimentos, posições, das transições e, por fim, o polimento, do qual a correção, sincronia e a apresentação se efetivariam.

Ainda que de maneira sucinta, esperamos que tenha sido possível perceber o quão amplo é a GPT. Sem perder de vista o ensino de habilidades, capacidades e movimentos que identificam as ginásticas. Respeitamos a organização dos elementos de ginástica em códigos de pontuação conforme cada modalidade, mas evocamos que na escola, a ginástica se amplifique: que materiais sejam diversificados e se adequem a cada escolar; que espaços sejam repensados e se percebam potencialidades pelo ambiente; que temáticas inspirem movimentos de frente, costas, lateralmente; que a centralidade do aluno no processo de construção de narrativas corporais seja unânime. Que de forma democrática e respeitosa, incluam a todos/as, sem a condição de ser “café-com-leite”⁶.

É possível que experimentar o conteúdo “ginástica” suscite no escolar, dentre eles o escolar com deficiência, a compreender melhor seu corpo – limites e possibilidades –, a significar o movimento e motivar-se para a prática, adquirindo estilo de vida mais ativo, o incentivo a socialização e autonomia. É, pois, assumir que todo corpo possui sua fragilidade, mas que ainda assim, tem poder. E, “esse poder emerge da auto-organização do ser humano com o meio ambiente, na medida em que esse ser se apropria, como corpo, desse poder e se coloca em busca dos seus direitos e deveres como organismo vivo” (GAIO, 2006, p. 171).

⁶ Na cultura brasileira é comum considerarmos uma pessoa “café-com-leite” quando a mesma deseja participar de um jogo e/ou uma brincadeira, mas não tem condições de compreender e acompanhar as regras e/ou envolver-se na atividade. Tal recurso é utilizado para envolver a pessoa, mas sem comprometer o andamento do jogo, em suma, não joga para valer e não participa “de verdade”.

7. (In) Conclusão

Encerramos o presente capítulo com um insólito parêntese, fato que indica que os aprendizados seguem em uma constância típica do próprio viver. Que saibamos admitir que o vasto campo de conteúdos da EF não faz sentido de ser abordado no contexto escolar se estiver desconectado com preceitos educativos (e, portanto, humanos) básicos:

- A inclusão de uma consciência que aceite;
- A inclusão de um agir que proporcione;
- A inclusão de uma atitude que permite oportunidades; e
- A inclusão de um ser-corpo que se valorize!

O alicerce da ginástica na escola deve ser os movimentos que identificam e caracterizam a referida prática. No entanto, pode (e deve) aludir a aspectos mais amplos como o estímulo a criatividade, concepção temática em coreografias e, portanto, ecletismo musical, material, cultural, de figurino, com incentivo ao prazer pela prática, participação e inclusão de todos, enfim, a formação humana (TOLEDO, TSUKAMOTO e CARBINATTO, 2016).

Quando se aborda a democratização e decolonização dos conteúdos da EF na escola, não relegamos as diferentes modalidades de ginástica (artística, rítmica, acrobática, dentre outras), mas defendemos a GPT como aquela que apresenta e permite a vivência e (re)conhecimento daquelas sem uma codificação que amarra modelos e padrões, estrutura de rotinas e séries, materiais e categorias etárias (SILVA et. al, 2021). Mesmo reconhecendo as estratégias pedagógicas como importantes nesse processo (centradas no aluno ou no professor, por exemplo), a versatilidade da GPT elenca aspectos mais amplos da formação humana, como comprometimento com o grupo (ver-se em sociedade) (HENRIQUE, 2020).

É desejável que o professor seja, também, um pesquisador: que fomenta seus estudos com propostas pedagógicas que tenham o aluno/a como protagonista, que investigue, indague escolhas, explore a si mesmo. Que descubra e interprete suas ações educativas e responsabilidades frente ao mundo.

Referências

- ALMEIDA, C. M. D.; MOTA, K. C. C.; NASCIMENTO, I. S.; CARBINATTO, M. V. Pensamento pedagógico decolonial e a ginástica: Diálogos iniciais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, vol.20, n. 2, 2021, p. 85-93.
- ANJOS, E. D. Glossário terminológico ilustrado de movimentos e golpes da capoeira: um estudo término-linguístico. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 224 pgs. 2003.
- ARAÚJO, C. **Manual de ajudas em Ginástica**. Ed. Fontoura: Várzea Paulista, 2012.
- AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Ed. Unicamp: Campinas, 2003.
- BRASTIFISCHE, S.M.; CARBINATTO, M.V. Inovação e criação de materiais: em busca da originalidade na Ginástica para Todos. In: MIRANDA, R.C.F.; EHRENBORG, M.C.; BRATIFISCHE, S.M. (Orgs.). **Temas emergentes de pesquisa em Ginástica para Todos**. Jundiaí: Fontoura, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- CALDEIRA, L. F. M. CAVALARI, N. Dificuldade De Aprendizagem Com Deficiência. Intelectual. **Caderno Multidisciplinar de Pós Graduação da UCP**, Pitanga, V. 1, nº4, p. 38-47, abril de 2010
- CARBINATTO, M. V. Ginástica Acrobática na Escola: relato de experiência. **Revista Mineira de Educação Física**, vol 16, p. 136-147, 2008.
- CARBINATTO, M. V.; EHRENBORG, M. C. **Festival Ginástico e Isolamento social: retratos de um evento on-line**. Ed. Bagai: Curitiba, 2020.
- CARBINATTO, M. V.; REIS-FURTADO, L. Choreographic process in Gymnastics for All. **Science of Gymnastics Journal**, vol 11, n. 3, p. 343-353, 2019.
- CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 373-388, 2013.
- CORDEIRO, M. P. et al. Deficiência e teatro: arte e conscientização. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 148-155, 2007.

COSTA, A. R. et al. Ginástica na escola: por onde ela anda professor?. *Conexões*, v. 14, n. 4, p. 76-96, 2016.

COSTA, A. R.; GOMES, C. P. Ginástica geral na BNCC: Percepção de alunos de licenciatura em educação física. **Corpoconsciência**, p. 142-152, 2020.

COSTA, A. R.; MACÍAS, C. C. C.; FARO, C. L. C.; MATTOS, L. Ginástica na escola: por onde ela anda professor? **Conexões**, Campinas, vol 14, n 4, p. 76-96, 2016.

COSTA, A. R.; RIGO, L. C.; MARQUES, D. A. P.; ASSIS, M. D. P. A transformação didático-pedagógica da ginástica para as crianças pelo “brincar e se-movimentar”. **Motrivivência**, Florianópolis, vol 32, n 63, p. 01-16, 2020.

EHRENBERG, M. C.; MIRANDA, R. C. F. Cia Alfa de ginástica geral: para além da extensão universitária. In, MIRANDA, R. C.; EHRENBERG, M. C.; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida (Orgs). Ed. Fontoura, Várzea Paulista, p. 49-76, 2016.

FEDERAÇÃO DE GINÁSTICA DE PORTUGAL. Fundamentos da Ginástica e da literacia motora. Ruschkin Publishing, 2008.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. *Gymnastics for all Manual*. 2020.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. *Code of points 2022-2024. Rhythmic Gymnastics*. 2021.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol 20, p. 387-404, 2014.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Prática Pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 2, p. 15-22, 2015.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente... histórias de vida**. Ed Fontoura, Várzea Paulista, 2006.

GALLARDO, J. S. P.; AZEVEDO, L. H. R. **Fundamentos básicos da ginástica acrobática competitiva**. Ed Autores Associados, Campinas, 2007.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol 24, p. 33-44, 2018.

HENRIQUE, N.R. **Aula centrada no aluno e aula centrada no professor: experiência na Ginástica para Todos**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 102 p., 2020.

HODGE, S.; HAEGELE, J.; GUTIERRES FILHO, P.; LOPES, G. R. Brazilian Physical Education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. **International Journal of Disability, Development and Education**, p. 1-20, 2017.

KUNZ, E. **Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços na vida da criança**. Unijuí: Ijuí, 2018.

LOPES, P. "A gente abre a mente de uma forma extraordinária": potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da ginástica para todos. **Tese de Doutorado**. Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo, 2020.

LOPES, P; BATISTA, M. S.; CARBINATTO, M. V. Ginástica para todos e arte: diálogos possíveis na extensão universitária. In: **Anais...Congresso de Ginástica para Todos e Dança no Centro-Oeste**, p. 1-20, 2017.

MUNIZ, S. M. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE**. 2018. 175f. Dissertação (mestrado em Avaliação Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, vol 14, n 2, 2013.

PAOLIELLO, E; AYOUB, E.; BORTOLETO, M. A. C; GRANER, L. **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos**. Ed Unicamp, Campinas, 2014.

SANTOS, T. T. S.et al. A Ginástica Para Todos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Conexões**, v. 16, n. 4, p. 450-467, 2018.

SBORQUIA, S. P. Construção coreográfica: o processo criativo e o saber estático. In: PAOLIELLO, E. (Org.). **Ginástica geral: experiências e reflexões**. Ed Phorte, São Paulo, p. 145-166, 2008.

SILVA, H. M. R; MENEGALDO, F.R.; ALMEIDA, T.L.; BORTOLETO, M.A.C. O processo de esportivização das práticas ginásticas: particularidades da Ginástica para Todos. **Acción Motriz**, v.26, p.56-63, 2021.

SOUZA, E. P. M.; GALLARDO, J. P. Ginástica geral: duas visões de um fenômeno. In, AYOUB, E.; SOUZA, E. P. M.; GALLARDO, J. S. P. (Orgs.). **Coletânea: textos e sínteses do I e II do Encontros de Ginástica Geral**. Gráfica Central Unicamp, Campinas, 1997.

SCHIAVON, L.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ginástica vai à escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 131-150, 2007.

TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da ginástica para todos. In: NUNOMURA, M. (Org). **Fundamentos das ginásticas**. 2ª edição. Ed. Fontoura, Várzea Paulista, p. 21-48, 2016.

- CAPÍTULO 7 -

FORMAÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM PRÁTICAS CORPORAIS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE PILATES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)

Patricia Reyes de Campos Ferreira
Andressa Karoline Santana Teixeira
Francisca Vieira de Souza

1. Introdução

As pessoas com deficiência existem na sociedade desde os tempos primórdios. Durante um longo período da história da humanidade elas foram discriminadas, sem acesso a muitas oportunidades de inserção social (SILVA; SEABRA; ARAÚJO, 2008). Incluí-las no contexto social, torna-se cada vez mais uma preocupação mundial, e isso pode ser percebido a partir das inúmeras conferências, congressos, eventos e publicações abrangendo esse tema.

Segundo Assis (2001 apud SILVA, 2003), se referindo às décadas de 1980 e 1990, poucos eram os trabalhos que relacionavam lazer e deficiência, pois em geral, as preocupações ficam mais voltadas para os aspectos médicos e educacionais isoladamente, mesmo embora houvesse legislações e políticas públicas que auxiliassem na intensificação de ações de esporte e lazer para pessoas com deficiência (PCD), estabelecendo decretos que visassem a criação de programas no qual deveriam dar prioridade para grupos que ficam à margem da sociedade.

Malta et al (2013 p.10) expressa a importância das práticas corporais e atividades físicas, as reconhecendo como “[...] fator protetor de saúde, auxiliando na redução dos riscos à saúde e melhorando a qualidade de vida dos sujeitos”. Essas ações possuem um papel fundamental na vida das pessoas com deficiência, pois devido sua condição de deficiência, no caso a visual, esses precisam de estímulos externos para praticar atividade física, e principalmente,

para desenvolverem seus sentidos remanescentes- audição, tato, olfato e paladar (TEIXEIRA 2008).

Algumas pessoas com deficiência visual apresentam dificuldade em participar de programas de atividade física, em alguns casos, por falta de opções, ou ainda por falta de adaptações, que são necessárias, respeitando suas limitações.

Segundo Venditti Júnior (2014, p. 33), “é inadmissível que uma pessoa seja restrita a frequentar um espaço público, ou ser excluída de praticar atividade física, ou até mesmo de uma sala de aula, por apresentar algum tipo de deficiência [...]”.

Por isso, acredita-se ser possível, criar mecanismos para que as pessoas com deficiência possam ter mais acesso a diferentes ambientes, os quais gostariam de estar. Os projetos de extensão, por exemplo, oferecidos nas Universidades, podem ser planejados e desenvolvidos a partir de adaptações, as quais visam incluir o indivíduo independente de suas características.

Sabe-se que a atividade física é importante para o condicionamento físico das pessoas em geral, incluindo-se as pessoas com deficiência visual. Garcia (1999 p. 8) diz que o “condicionamento físico relacionado à saúde se refere à capacidade que seu coração, seus vasos sanguíneos, seus pulmões e seus músculos têm de resistir às tarefas diárias”.

Além disso, ainda para o mesmo autor a prática da atividade física ajuda a melhorar a auto-estima, contribuindo com o bem estar psicológico, trazendo benefícios como, melhorando na autoimagem e na sensação de bem estar, sentem menos depressão, estresse, ansiedade, e tem uma visão mais otimista da vida (GARCIA, 1999). Com isso, acredita-se que programas de atividade física são fundamentais na vida de uma pessoa com deficiência visual, pois os ajudariam saber lidar com a ausência da visão.

Visando minimizar a carência de programas que beneficiem pessoas com deficiência, no município de Santarém, desde 2014, a Universidade do Estado do Pará trabalha com um grupo de pessoas com deficiência visual, num projeto de extensão, oferecendo atividades de Pilates para essa clientela específica.

Dessa forma, em vista dos diversos benefícios que um bom condicionamento físico propicia para as pessoas, foi realizado um estudo junto ao projeto para analisar quais as contribuições que o

projeto de extensão pode proporcionar por meio das aulas de Pilates para pessoas com deficiência visual, por um período de 3 meses.

Assim, esse trabalho buscou verificar o nível de condicionamento físico, refletido na flexibilidade, força abdominal e equilíbrio de seus participantes, e suas melhorias a partir do Pilates.

2. A importância da atividade física e a pessoa com deficiência visual

No século XXI com os recursos tecnológicos, automóvel, televisão, computadores entre outros, influenciaram para que a sociedade diminuísse seu estilo de vida mais ativo, ocorrendo um declínio do gasto de energia humana, paralelamente havendo o aumento do consumo de alimentos inadequados, potencializando o crescimento de diversas doenças causadas por esse novo estilo de vida, contudo esse é um quadro que pode ser modificado (SHAKEY, 2006).

Nesse sentido, a prática regular de atividade física tem sido recomendada para a prevenção e o tratamento de doenças crônicas, sendo uma ferramenta para obter a longevidade. Estudos epidemiológicos demonstram que há uma relação muito próxima entre atividade física e diminuição da mortalidade na população, pois o sedentarismo é o maior fator de risco para o desenvolvimento de tais doenças. Mortes provenientes de diversas causas são diagnosticadas em pessoas sedentárias (REIS, 2012).

Diversos estudos também demonstram que a atividade física pode prevenir doenças arteriais coronarianas (DAC), pois tende a diminuir os níveis de gorduras que circulam no sangue, da mesma forma, que a atividade física regular causa mudança no músculo esquelético fazendo com que o coração não precise de uma demanda tão grande de oxigênio na prática do exercício, diminuindo a carga de trabalho do coração, reduzindo os batimentos cardíacos utilizando menos oxigênio no músculo cardíaco, tendo por consequência um coração mais forte (SHARKEY, 2006).

Na mesma obra, a atividade física moderada também é citada como fator que minimiza os efeitos do estresse, trazendo uma sensação de relaxamento e tranquilidade. Ainda são poucas as literaturas que falam a respeito da atividade física regular para a pessoa com deficiência visual com foco em suas características. As crenças, valores e ideologias dependem da cultura em que essa

pessoa com deficiência está inserida, no qual mostra diferentes maneiras de independência.

No entanto, incentivos para a prática da atividade física aumentam a cada dia, tendo como princípio o fato que as atividades físicas regulares oportunizam momentos para que as pessoas desenvolvam sua força, resistência, entre outras habilidades, devendo sempre ser acompanhadas de instruções sobre sua importância para o desenvolvimento global.

Com isso, as pessoas com deficiência visual não podem ficar de lado nesse processo, precisam ser estimulados e orientados em relação a contribuição da atividade física no seu desenvolvimento (WARNER, 2001 apud GORGATTI; TEIXEIRA; VANÍCOLA, 2008).

Para Boaventura, Castelli e Barata (2009) as pessoas com deficiência, tendem a ser mais sedentárias, com isso o apoio social da sua família e dos amigos é considerado essencial para que elas adotem um modo de vida mais ativo. Dessa forma, entende-se também que é de suma importância que amigos e familiares entendam a importância da atividade física regular para a pessoa com deficiência, influenciando-os a essa prática.

As pessoas com deficiência visual tendem a ter comprometimentos psicomotores o que gera desconfortos emocionais, contudo com a prática da atividade física, esse quadro pode ser minimizado. Como cita Sharkey (2006) a atividade física traz meditação, relaxamento, controle da ansiedade e da depressão, ao mesmo tempo em que envolve outros benefícios para a saúde, entre eles uma melhor aparência, longevidade, perda de peso e controle da diabetes.

Para Martins e Borges (2012), a preocupação em promover saúde e bem-estar para a pessoa com deficiência visual tornou-se uma questão de saúde pública, crescendo assim a preocupação em proporcionar-lhes atividades físicas adequadas. Para o autor é importante que essas atividades sejam em grupos, pois estas permitem à pessoa com deficiência visual trocar experiências entre si, e que o auxiliem a ter experiências sociais positivas, melhorando sua socialização, além de ajudá-los a superar desafios e barreiras.

Alves e Duarte (2008), relatam também que a prática da atividade física é essencial na vida da pessoa com deficiência visual, visto que, influencia na construção da imagem corporal, desvendando os limites e possibilidades do corpo, podendo prover

experiências corporais positivas. A pessoa com deficiência visual vivencia seu corpo de variadas maneiras e descobre que este possui muitas potencialidades.

Levando em consideração que as pessoas com deficiência visual possuem entre suas características a tendência de desenvolver problemas posturais devido à forma como caminham, a prática regular da atividade física “[...] deve ter o objetivo de facilitar a manutenção postural através da estimulação vestibular e proprioceptiva, maximizando e integrando as funções para incentivar a criança a explorar o ambiente” (FAZZI et al., 2002 apud MEEREIS et al., 2011, p. 04).

Como cita Brito et al. (2013), espera-se que a prática de atividade física possa ajudar a pessoa com deficiência visual a se aceitar como ele é, e que através do estímulo psicomotor este ganhe autonomia e autoestima, de forma que a sua deficiência não seja um motivo para o impedir de ter hábitos saudáveis.

3. Método Pilates

O Método Pilates originou-se do método denominado Contrologia, mas, após a morte de seu criador, ficou conhecido pelo seu sobrenome –Pilates (SILER, 2008).

O criador do método quando criança enfrentou vários problemas de saúde, sofrendo de asma, raquitismo e bronquite. Buscando melhorar seu quadro, praticou várias atividades físicas como mergulho, ginástica e boxe. Já na fase adulta tornou-se boxeador e instrutor de lutas, onde aos 32 anos mudou-se para a Inglaterra.

Durante a II Guerra Mundial, atuou como enfermeiro na reabilitação de feridos de guerra, onde aplicou suas técnicas com molas para os acamados, o que se tornou a base de seus aparelhos posteriormente. Nesse mesmo ambiente Joseph treinava também os guerrilheiros internos com seus exercícios para tonificação dos músculos, obtendo resultados positivos rapidamente (PANELLI, 2009).

No entanto, seu trabalho só foi reconhecido em 1918, quando houve uma epidemia do vírus influenza matando milhares de pessoas no País, no entanto, nenhum dos que praticam seus exercícios foi contaminado. Na década de 1920, Joseph Pilates, fundou seu primeiro estúdio em Nova York, sendo praticado por dançarinos e atores

americanos. Posteriormente o autor escreveu dois livros sobre seu método e morreu em 1967, contudo sua esposa Clara continuou seu trabalho até sua morte (FERNANDES; LÁCIO, 2011).

Para Soler (2008), o método Pilates se fundamenta em alguns princípios, que exige de seus praticantes: concentração, conexão corpo e mente; controle muscular a fim de evitar lesões; movimentos graciosos e fluidos, propiciando fluidez; movimentos propositais, precisos e perfeitos; controle da respiração, propondo inspirações e expirações completas, e com isso purificando a corrente sanguínea por meio da oxigenação entre outros.

Para esse autor, este método visa trabalhar principalmente a musculatura abdominal, também chamada de casa de força ou core, fortalecendo e alongando outros segmentos do corpo, com exercícios de pouco impacto e pouca repetição. Melhorando assim, a flexibilidade, a postura e equilíbrio.

E foi por conta desses princípios trabalhados no método, que esta pesquisa, se propôs a avaliar, a partir do Método Pilates, se esses aspectos, flexibilidade, postura e equilíbrio, também seriam apresentados com progresso para pessoas com deficiência visual.

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos dados extraídos de um projeto de extensão institucionalizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus Santarém, o qual ocorre desde setembro de 2014, proporcionando atividade física para pessoas com deficiência.

Os participantes da pesquisa foram 4 integrantes do projeto, com deficiência visual total e parcial, com idade mínima e máxima de 44 a 64 anos. Sendo que 3 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Foram utilizados dados pré e pós testes realizados em um período de 3 meses, com pessoas com deficiência visual, praticantes das aulas de Pilates, dentro do projeto de extensão. As aulas de Pilates ocorriam duas vezes por semana com duração de 1 hora cada, e foram planejadas de acordo com o cronograma a seguir.

Da 1ª a 5ª aula foram repassados os princípios do método Pilates e contração dos músculos estabilizadores, sendo que esses princípios eram repassados no início de todas as aulas durante os 3 meses. Da 6ª a 10ª aula foram repassados exercícios para fortalecimento do abdômen e flexibilidade, até a 10ª aula todos os exercícios foram trabalhados no solo. Da 11ª a 15ª foram exercícios para trabalhar equilíbrio e postura, da aula 16ª a 30ª exercícios para fortalecimento

abdominal, flexibilidade, equilíbrio e postura. Da 11ª a 30ª todos os exercícios foram trabalhados com a bola suíça.

Os instrumentos de coleta de dados analisados nesta pesquisa foram: teste de flexibilidade; teste de equilíbrio; teste de abdominal e avaliação postural. Para avaliar a flexibilidade dos participantes foi aplicado o flexiteste, o qual consiste na avaliação da mobilidade de 20 movimentos articulares, sendo 08 feitos nos membros inferiores, 03 no ombro e os 09 restantes nos membros superiores. Os movimentos são medidos em uma escala crescente de números inteiros de 0 a 4, totalizando cinco valores possíveis (ARAÚJO, 2008).

Os resultados de cada participante, ao serem somados, identificam o índice global da flexibilidade, que é chamado de flexíndice, sendo este resultado analisado por uma escala de classificação: deficiente < 20, fraco 20 a 30 médio (-) 31 a 40, médio (+) 41 a 50, bom 51 a 60, excelente > 60 (HENNERICH; GONZALEZ; MARICAL, 2010). No teste de flexibilidade os indivíduos foram avaliados, individualmente, a partir do protocolo proposto por Farinatti e Monteiro apud por Fernandes (1998).

O teste usado para avaliar o equilíbrio foi a Escala de Equilíbrio de Berg - EEB, segundo Matos e Menezes (2012) visa descrever quantitativamente a habilidade de equilíbrio funcional. Sendo constituída por 14 tarefas de equilíbrio dinâmico e estático, cada uma possuindo uma pontuação de 0 a 4, onde 0 representa um equilíbrio defeituoso e 4 um equilíbrio excelente.

Os resultados foram analisados com a média e verificando a evolução do score total, tanto no pré, quanto no pós-teste, e também com a classificação de Escala de Equilíbrio de Berg, para risco de quedas (SHUMWAY-COOK; WOLLACOTT apud KARUKA; SILVA; NAVEGA, 2001).

Outro teste aplicado no programa foi o de abdominal, segundo o protocolo sugerido por Farinatti (2000). Foi contabilizado o máximo de repetições realizadas corretamente no tempo de 1 minuto. (LADEIRA et al., 2005, apud SCHOEWELL et al., 2013, p.1)

Os resultados foram analisados a partir de uma Classificação Homens/Mulheres (Repetições por minuto), por Pollock; Wilmore, (1993), tendo classificação Excelente, Acima da Média, Média, Abaixo da Média e Fraco.

Os recursos utilizados, foram o programa de BioEstat 5.0 foi aplicado o Teste-T, para extrair o P valor, e o programa Excel foi utilizado para extrair a média e o desvio padrão. O estudo obedeceu aos princípios éticos, previstos na resolução 466/12 e foi aprovado pelo Comitê de ética e pesquisa (CEP) em 12 de maio de 2016, com o CAAE: 54747716.8.0000.5168.

4. Resultados e discussão

Os resultados em relação à influência das aulas de Pilates na flexibilidade dos 4 participantes da amostra são demonstrados através dos valores da média e desvio padrão, classificados de acordo com o flexíndice.

Tabela 1 - Valores e Classificação da flexibilidade pré e pós- programa de Pilates.

Participante	Grau de flexibilidade		Classificação	
	Pré	Pós	Pré	Pós
A	45	50	Médio (+)	Médio (+)
B	33	46	Médio (-)	Médio (+)
C	47	55	Médio (+)	Bom
D	47	47	Médio (+)	Médio (+)
Total: 04	172	198		
Média:	43	49		

Com base nos resultados da tabela 1, pode-se identificar que no pré-teste, 3 participantes tiveram sua flexibilidade dentro da classificação do médio (+), variando entre 45 e 47 pontos e 1 participante ficou dentro da classificação Médio (-), com 33 pontos. Ainda no pré teste a somatória do grau de flexibilidade dos participantes atingiu 172 pontos no geral, com média de 43 pontos.

Após os três meses de Pilates, percebe-se que 3 participantes tiveram aumento no grau de flexibilidade e 1 permaneceu do mesmo jeito. Desses 3 que tiveram aumento, 2 deles permaneceram ainda na mesma classificação (Médio +) e o outro alterou sua classificação, alcançando a categoria Bom. A soma total dos participantes no pós-teste foi para 198 pontos com média de 49, apresentando um aumento de 14% de melhora, em relação ao pré-teste.

Para Tubino (2003 apud BARBOSA; BRANDÃO 2013, p.4), “a flexibilidade provoca facilidade no aperfeiçoamento das técnicas do esporte de treinamento, dá condições para uma melhora na

agilidade, velocidade e força [...]”. Com isso, acredita-se, que para pessoas com deficiência visual, quanto melhor for sua flexibilidade, maior será a autonomia para desenvolver atividades diárias.

Há inúmeras atividades e exercícios físicos para que seja potencializada a flexibilidade. Dentre eles, o Método Pilates, segundo Camarão (2004), é uma modalidade que traz muitos benefícios para seus praticantes, destacando-se o controle muscular, o aumento da flexibilidade, auxílio na correção postural, tonificação e definição da musculatura.

No estudo de Bertolla et al. (2007) utilizou-se o método Pilates como um programa de treinamento para incrementar a flexibilidade de atletas juvenis de futsal, tendo como resultado na flexibilidade dos atletas, demonstrando efeitos estatisticamente significantes, mostrando o Método Pilates como mecanismo terapêutico que ajuda na prevenção e recuperação de problemas decorrentes da diminuição do músculo.

Corroborando com o estudo de Bertola et al. (2007), de acordo com os dados obtidos nesse estudo, através do flexiteste pode-se perceber que a mostra já apresentava um grau de classificação para a flexibilidade satisfatório, porém este grau se mostrou ainda melhor, em relação ao flexíndice.

Da mesma forma, Barra e Araújo (2007) em seu estudo sobre o efeito do Método Pilates no acréscimo da flexibilidade concluíram que o método Pilates promove ganhos significativos, pois este segue um trabalho dinâmico, ocasionando um aumento da estabilidade articular.

Os resultados desse estudo concordam com os de Picolli (2010), em um estudo clínico, trabalhando o Método Pilates três vezes por semana com mulheres saudáveis, no qual avaliou a adaptação cardiorrespiratória, antropométrica e aptidão física. Para o autor o grupo obteve melhora significativa na amplitude de movimento articular e na flexibilidade, e que o método se apresenta como alternativa conveniente para ser recomendado para obter-se melhora na aptidão física.

Não foram encontrados relatos na literatura de estudos que avaliaram a influência do Método Pilates no ganho da flexibilidade com pessoas com deficiência visual. Porém, no presente foi possível verificar um ganho na flexibilidade das pessoas com deficiência visual,

dessa forma sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas relacionando esta questão.

Em relação aos testes abdominais, ao se tirar a média do grupo, o pré-teste apresentou uma média de 19 repetições, e o pós-teste uma média de 24 repetições, obtendo uma evolução de 26% de aumento nas repetições de abdominais realizadas pelo grupo, como se pode observar na tabela 2.

Tabela 2 – Demonstrativos das repetições e classificações para o teste de abdominal.

Participantes	Idade	Gênero	REPETIÇÕES		CLASSIFICAÇÃO	
			Pré teste	Pós teste	Pré teste	Pós teste
A	44	F	11	28	Nível médio	
B	44	F	28	30	Acima da média	
C	54	F	22	14	Acima da média	
D	64	M	18	26	Excelente	
Média			19	24		

Ao analisar os resultados a partir da classificação homens/mulheres (repetições por minuto), e por idade, percebe-se que duas participantes da amostra, do sexo feminino, com idade de 44 anos, apresentaram uma classificação nível médio e acima da média, no pré-teste, e no pós-teste, ambas progrediram para o nível excelente, melhorando 154% e 7%, respectivamente. A outra participante, de 54 anos, ficou acima da média no pré-teste, porém, no pós-teste regrediu para abaixo da média, tendo uma piora correspondente a 63%.

O único participante do sexo masculino da amostra com idade de 64 anos, tanto no pré como no pós-teste, ficou classificado no nível excelente, no qual, embora não tenha apresentando diferença na sua classificação apresentou, porém, um aumento de 45% de nas repetições.

Quanto à evolução da média do grupo e a classificação de seus participantes, notou-se uma melhora da amostra, no qual, 75% passaram a ser classificado no nível excelente, após o programa. Corroborando com a ideia de Miguel (2007), a região abdominal, em conjunto com os músculos mais profundos da coluna, como centro

de força do corpo, é um dos mecanismos fundamentais trabalhados no Método do Pilates, ou seja, é o centro de todo movimento.

Marés et al. (2012) expressa que os benefícios do treinamento dos músculos nas regiões mais profundas do tronco, mantém um equilíbrio muscular, propicia a estabilidade, melhora a força postural dinâmica e garante o funcionamento apropriado da cadeia cinética por inteiro.

Outros autores também compartilham ideias semelhantes em relação às contribuições dos músculos abdominais fortalecidos, os quais estão diretamente associados com a questão do equilíbrio e postura. Delfino e Huber (2013, p. 1) afirmam que o abdômen é “a parte central do corpo, este deve ter músculos fortes o suficiente para a proteção de órgãos internos, como o estômago, o baço e intestino, para a manutenção do equilíbrio e da postura [...]”. Dessa forma, percebe-se que o método auxilia na manutenção de uma postura adequada a cada corpo, maximizando os resultados a partir do trabalho consciente do corpo em sua totalidade.

Com o abdômen fortalecido, acredita-se que este aspecto pode trazer muitos benefícios para a pessoa com deficiência visual, como sendo benéfico para aqueles que possuem doenças degenerativas dos discos intervertebrais lombares, além de contribuir para a prevenção, a partir dos músculos do abdome fortalecido (LADEIRA et al., 2005 apud SCHOEWELL et al., 2013). Em termos das funções fisiológicas os músculos abdominais são essenciais para manter o equilíbrio ósteo-articular (RIBEIRO, 2005).

Paulino e Neves (2007), também discutem em seu estudo que a movimentação do corpo também é essencial para o bem-estar da pessoa com deficiência visual, ampara na autoestima, na segurança, consente expressar sentimentos e anseios através do movimento, sendo assim uma busca pela consciência corporal.

De acordo com os resultados expostos, percebe-se que a prática de atividade física, a partir do método Pilates, influenciou no fortalecimento do abdômen, podendo ser empregados como prevenção para a manifestação de disfunções desta musculatura.

Em relação ao equilíbrio, percebe-se que a média do escore total da classificação da Escala de Equilíbrio de Berg (EEB) encontrada no pré-teste foi de 45 e, no pós-teste, após o programa de Pilates foi de 51 com uma evolução de 13% (Tabela 3). A partir dos resultados

obtidos, compreende-se que todos os participantes apresentaram uma melhora em relação ao escore alcançado no teste de equilíbrio, no período de pós teste.

Tabela 3 – Demonstrativo dos valores da Escala de Equilíbrio de Berg (EEB) pré e pós programa de Pilates.

Participante	Pré teste	Pós teste
A	43	52
B	44	48
C	49	55
D	47	52
Média	45	51

Ao analisar os dados na classificação de EEB (Shumway-Cook; Wollacott apud Karuka; Silva; Navega (2011) relacionada ao risco de quedas do indivíduo, percebe-se que na pontuação do pré-teste, 2 participantes ficaram na classificação baixo a moderado risco p/ quedas, com a pontuação entre 53 e 46 pontos, e os outros 2 participantes ficaram na classificação alto risco para quedas, com a pontuação menor que 46 pontos.

Já na reavaliação do equilíbrio, após os três meses de Pilates, o pós-teste apresenta uma melhora na classificação de 75% dos participantes, no qual, 1 deles passou para a classificação mais elevada, que é a sem risco de quedas, e os outros 2 passaram para a classificação mediana, elevando de “alto risco para quedas” para “baixo a moderado risco para quedas”. Somente um participante permaneceu na mesma classificação no pré e pós-teste.

Tabela 4 - Classificação dos participantes na Escala de Equilíbrio de Berg: relação risco de quedas ou mobilidades

TESTE	CLASSIFICAÇÃO	PARTICIPANTES	
		Pré testes	Pós testes
Escala de Equilíbrio de Berg	56-54 pontos (sem risco p/ quedas)	Nenhum	1
	53-46 pontos (baixo a moderado risco p/ quedas)	2	3
	<46 pontos (alto risco p/ quedas)	2	Nenhum

Pode-se dizer que a dificuldade relacionada ao equilíbrio, apresentada pelos participantes da pesquisa são inerentes à pessoa com deficiência visual, visto que, segundo Skaggs e Hopper (1999 apud OLIVEIRA; BARRETO, 2005, p. 123) “vários estudos

correlacionam a deficiência visual com alterações na função de equilíbrio, o qual tende a tornar-se insuficiente na presença de comprometimento visual”.

Soares (2011) afirma que a informação visual é muito importante para o domínio do equilíbrio e necessidade da agilidade do movimento, dos elementos e das partes do corpo, além de auxiliar também para o período e a precisão da reação motora, e sua redução poderia levar a inadequações ou desavenças posturais.

Porém, ao analisar os dados deste estudo sugere-se que o método Pilates, foi uma atividade física que contribuiu para melhora do equilíbrio da pessoa com deficiência visual. Para Craig, (2007 apud BRUNELLI, 2009, p.12) “a prática do Método Pilates com bola altera a relação do corpo com a gravidade, intensifica o alongamento, e desafia o sistema musculoesquelético e nervoso, oportunizando o treinamento do equilíbrio [...]”.

O fato de os participantes apresentarem melhoras na sua classificação de equilíbrio é entendido como um ponto positivo aos participantes, pois o desequilíbrio, para a pessoa com deficiência visual, pode lhe causar outras consequências negativas. Se apoiando no estudo de Polo (2015), a prática do Pilates ajuda na correção postural deste público, auxiliando nas ocasiões do dia-a-dia evitando quedas ou lesões, aumentando os estímulos proprioceptivos o que contribui para o equilíbrio corpo e mente.

Três sistemas são responsáveis na manutenção postural: o visual, o vestibular e o somatossensorial, dessa forma, todos são essenciais, e se um deles se encontra prejudicado o segmento postural fica dificultado (MERGNER et al. 2005 apud SANCHEZ et al., 2008).

Silva et al, (2001) afirmam que as pessoas com deficiência visual apresentam posturas inadequadas devido ao comprometimento de alguns mecanismos, restringindo seu conhecimento tanto da imagem corporal, como do ambiente ao seu redor. Outros fatores também podem contribuir para o desalinhamento postural como o uso da bengala, que pode causar alterações no ajuste postural, contribuindo para uma postura viciosa por conta da propensão a frente na tentativa de perceber melhor o ambiente (MOUNT, 2001 apud RAIMUNDO, 2010).

Segundo Cipriano (2005) a postura neutra é mantida pelas informações que o cérebro e o sistema nervoso utilizam procedente

de 3 fontes para poder equilibrar o corpo: olhos, orelhas, músculos e as articulações. Sendo assim, o deficiente visual não recebe informação da visão, resultando assim em um possível déficit postural. Dessa forma, é inerente programas de atividade física que compreendam essas necessidades, com isso, possam traçar metas para amenizar as possíveis alterações posturais.

Levando em consideração as mudanças posturais decorrentes da condição de deficiência visual, Teixeira (2008) relata que muitos problemas se devem à falta de experiências motoras apropriadas, logo, é de suma importância que esses indivíduos sejam submetidos a programas adequados, criando condições favoráveis para a resolução de problemas motores.

Dessa maneira, o Pilates se apresenta como uma dessas alternativas, pois melhora as relações musculares agonistas e antagonistas, proporcionando um fortalecimento global da cadeia muscular, gerando um alinhamento dos segmentos corporais e auxiliando na melhoria da postura do indivíduo, tornando-a estável e forte. Assim, percebe-se que a pessoa com deficiência visual apresenta muitas defasagens em seus segmentos posturais e que, com o Método Pilates foram obtidos resultados positivos no auxílio da melhoria dessa postura em seus praticantes.

5. Considerações finais

Os resultados mostraram que os participantes desta pesquisa, em sua maioria, apresentaram uma melhora em relação aos testes de flexibilidade, abdominal e equilíbrio, tendo se mostrado de forma bastante relevante, apesar de não apresentarem diferença estatisticamente significativa, após os 3 meses de aulas do projeto.

Sabendo-se da importância da melhoria do condicionamento físico para as pessoas com deficiência visual, o qual irá influenciar, direta e indiretamente, na autonomia de suas ações motoras e sociais, os progressos apresentados nos resultados dessa pesquisa, demonstram que é possível perceber que o Método Pilates pode ser utilizado como mecanismo para auxiliar as pessoas com deficiência visual em algumas de suas defasagens, tais como falta de equilíbrio e postura prejudicada, auxiliando ainda, na prevenção de riscos de quedas e lesões musculares, entre outros benefícios.

A partir das observações dos alunos durante as aulas, foi possível perceber que os participantes demonstravam dificuldades nos exercícios que exigiam equilíbrio e flexibilidade, demonstrando certas defasagens. Nesse sentido, aponta-se a importância do Método Pilates como mecanismo para auxiliar as pessoas com deficiência visual a desenvolverem um corpo mais saudável de forma segura e eficaz. Além desses resultados, também foi relatado pelos participantes o aspecto das reduções do nível de estresse e fadiga.

Faz-se necessário destacar também a importância da adaptação dos exercícios quando necessários, levando em consideração a individualidade e especificidade de cada sujeito. Adaptações essas que vão desde a capacitação e planejamento dos profissionais envolvidos, como do espaço e materiais acessíveis que serão utilizados pelo público participante, pois isso terá grande influência sobre a qualidade do programa ofertado.

Assim, apesar do pouco espaço de tempo de intervenção, conclui-se que é possível perceber a contribuição do Método Pilates para a melhoria do condicionamento físico de seus praticantes, em específico, as pessoas com deficiência visual participantes de um projeto de extensão da Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus Santarém, sugerindo assim, que o projeto tenha continuidade, ou ainda, que novos projetos sejam iniciados, para que outros benefícios sejam percebidos, refletindo uma possível melhoria da qualidade de vida de seus participantes. Estima-se que tais achados contribuam para uma melhor compreensão sobre a influência do Método Pilates na vida das pessoas com deficiência visual.

Referências

- ALVES, M. L. T; DUARTE, E. **Imagem corporal e deficiência visual: um estudo bibliográfico das relações entre a cegueira e o desenvolvimento da imagem corporal.** Acta Sci. Human Soc. Sci. V. 30, n. 2, p. 147-154, 2008.
- ARAÚJO, C. G. L. Avaliação da flexibilidade: valores normativos do flexiteste dos 5 aos 91 anos de idade. **Arq. Bras. Cardiol.** V. 90, n. 4, Abr 2008.

BARBOSA, J. M.; BRANDÃO, D. C. Análise do conhecimento físico de deficientes visuais praticantes de atletismo. **EFDeportes.com, Revista Digital**. V, 17 n, 176, 2013.

BARRA, B. S.; ARAÚJO, W. B. **O efeito do método pilates no ganho da flexibilidade**. 2007.35 f. Monografia (Bacharelado em Educação Física), Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração” UNILINHARES, Linhares, 2007.

BERTOLLA, F. Efeito de um programa de treinamento utilizando o método Pilates na flexibilidade de atletas de junenís de futsal. **Bras Med Espote**, v. 13, n. 04, p. 222-226, jul/ago. 2007.

BRITO, R. V. et al. Inclusão e deficiência visual: limites e possibilidades na educação física escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 17, n. 176, jan. 2013. Disponível em< <http://www.efdeportes.com/> > acesso em: 29 de mar. 2016.

BOAVENTURA, R. S; CASTELLI, M. S; BARATA, T. C. R. **Os benefícios da atividade física para a pessoa com deficiência**. *Omnia Saúde*, v.6, n.1, p.51-61, 2009.

BRUNELLI, A.; R. **Os efeitos do método Pilates no Equilíbrio e na marcha de pacientes com acidente Vascular Encefálico (AVC)**. 2009, 75 f. Trabalho Conclusão de Curso – (Baracharel no curso de Fisioterapia, Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESP, 2009.

CAMARÃO, Teresa. **Pilates no Brasil: corpo e movimento**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CIPRIANO, J. J.; **Manual fotográfico de testes ortopédicos e neurológicos**. 4ª. Ed.- São Palo: Manole: 2005.

DELFINO, T.; HUBER, M. P. Níveis de Força-Resistencia abdominal e índice de massa corporal em alunos de 12 a 15 anos do município de Armazém, SC, Brasil. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, v. 17, n. 178, março de 2013.

FERNANDES, L. V; LÁCIO, M. L. O Método Pilates: Estudo revisional sobre seus benefícios na terceira idade. **Rev. Eletrônica da Faculdade Metododista Granbery**. n. 10, p. 01-23, Jan./Jun. 2011.

FERNANDES, F. J. **Avaliação física**. Ribeirão Preto: vermelinho, 1998.

GARCIA, D. L. G. **Programas de condicionamento físico da ACSM**. 1ª ed. - São Paulo: Manole, 1999.

GORGATTI, M. G.; TEIXEIRA, L.; VANÍCOLA. M. G. Deficiência visual. In: TEIXEIRA. L. (org). **Atividade física adaptada e saúde: da teoria à pratica**. São Paulo: Phorte, 2008. P. 399-412.

HENNERICH, A. M; GONZALEZ, G; MARICAL, N. Avaliação da flexibilidade em praticantes do método Pilates. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 9, n. 5. 105-110, 2010.

KARUKA, A. H.; SILVA, J. A. M. G.; NAVEGA, M. T. Análise da concordância entre instrumentos de avaliação do equilíbrio corporal em idosos. **Rev. Bras. Fisioter.** São Carlos, V. 15, n. 6, p. 460 – 6, nov./dez, 2001.

LIMA JÚNIOR, J. C; SOUZA, V. Z. S. Análise postural de indivíduos portadores de deficiência visual e auditiva. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, São Paulo, v. 13, n. 01, p. 452-461, 2015.

LIVRAMENTO, D. F, et al. Efeito de exercícios de pilates na postura de portadores de HAM/TSP associado ao HTLV-1. **Rev. Pesquisa em Fisioterapia**, v. 02, n. 01, p. 13-23, Jan./2012.

MALTA, et al. **A política nacional de promoção da saúde e a agenda da atividade no contexto do SUS**. 1ª ed. - Brasília: Premium, 2013.

MARÉS, G. et al. A importância da estabilização central no método pilates: uma revisão sistemática. **Fisioter. Mov.** Curitiba, v. 25, n. 2, p. 445-551, abr/jun, 2012.

MARRA, E. S.; SANKAKO. A. N; BRACCIALLI. L. M. P. Avaliação postural de pessoas com deficiência visual. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2011, **Anais**, Londrina ISSN 2175-960X. p. 2959-2968.

MARTIS, N. A.; BORGES, G. F. A deficiência visual e a pratica de atividades físicas. **EFDesportes.com. Revista digital**, Buenos Aires. V. 18. N. 184. 01-06. Jan 2012. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd164/a-deficiencia-visual-e-atividades-fisica>> acesso em 14.abr.2016.

MATOS, G. J. B.; MENEZES, M. F. S. Capoeira para deficientes visuais: Comparação do equilíbrio entre praticantes e não praticantes de capoeira. **Rev. Bras Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 81-93, 2012.

MEEREIS, et al. Deficiência visual: uma revisão focada no equilíbrio postural, desenvolvimento psicomotor e intervenção. **R. bras. Ci. E Mov.** v. 18, n. 1, p. 108-113, 2011.

MIGUEL JUNIOR, A. Método Pilates – Benefícios para terceira idade. **Revista Pilates**, Abril 2007.

MOURA, M. P et al. Efeito do método Pilates sobre a escoliose idiopática: estudo de caso. **Sci Med.** v. 24, n. 4, p. 391-398, 2014.

NUNES JUNIOR, P. C. et al. Os efeitos do método pilates no alinhamento postural: estudo piloto. Rio de Janeiro: **Fisioterapia Ser**, v. 03, n. 04, p. 2010-214, Jul./Set. 2008.

OLIVEIRA, D, N.; BARRETO, R. R. Avaliação do equilíbrio estático em deficientes visuais adquiridos. **Revista Neurociência**, v. 13, n.3, p. 122-127, jul/set, 2005.

PANELLI, C. **Método Pilates do condicionamento do corpo: um programa para toda a vida**. 2ªed - São Paulo: Phorte, 2009.

PAULINO, M. A. N.; NEVES, S. R.C. **Atividade física para o deficiente visual**, 2007.

PICOLLI, F. **Efeitos do treinamento proporcionado pelo método Pilates clássico nas aptidões físicas em mulheres saudáveis: um ensaio clínico controlado**. 2010. 162 f. (Mestrado em Ciências Médicas) - Programa de Pós-Graduação em Medicina: Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

POLLOK, M. L; WILMORE, J. H. **Exercício na saúde e na doença**. Rio de Janeiro. Medsi, 1993.

POLO, M.C.E. Iniciação ao Pilates com deficientes visuais. IN: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. Uberlândia. **Congresso nacional de educação**, 2015.p. 30298-30308.

PRIANTI, T. S. M. et al. Trabalho postural dinâmico: efeitos na postura e marcha de indivíduos com hemiparesia espática. **J Health Sci Inst**. v. 31, n. 04, 434-40, 2013.

RAMUNDOS. A. K. S et al. Análise postural de pessoas deficientes visuais. Buenos Aires: **EFDportes.com**. v. 15, n. 151, p. 1-5, 2016.

REIS, A. **Educação física: seu manual de saúde**. São Paulo: DCL, 2012.

RIBEIRO, E.; M.; F.; T. **Comparação da Eficácia de dois testes de abdominais através da análise Electromiográfica, 2005, 95 f**. Monografia (Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física), Faculdade de Ciências do desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, 2005.

SANCHEZ, H. M. et al. Avaliação Postural de indivíduos portadores de deficiência visual através da biofotogrametria computadorada. **Fisioter Mov**. v. 21, n. 02, 11-20, abr/jun. 2008.

SANKAKO, A; MARRA, E; BRACCIALLI, L. **Avaliação postural de pessoas com deficiência visual**. IN: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2011, Londrina ISSN 2175 – 960 X. p. 2959 – 2968.

- SCHOEWELL, M.C.W. et al. **Correlação e Reprodutibilidade de testes Abdominais em mulheres jovens.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis. V. 35, n. 3, p. 561 – 574, jul./set 2013.
- SHARKEY, B. J. **Condicionamento físico e saúde.** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILER, B. **O corpo Pilates: um guia para o fortalecimento, alongamento e tonificação sem o uso de máquinas.** São Paulo: Summus, 2008.
- SILVA, R. G. A. **Laser e turismo para pessoas portadoras de necessidades especiais.** 2003. 47 f. Monografia - Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu”, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.
- SILVA, R; SEABRA, L; ARAÚJO, P. **Educação física adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional.** - São Paulo: Phorte, 2008.
- VENDITTI JÚNIOR, R. **Autoeficácia e motivação para realização de profissionais de educação física adaptada.** 1ª ed. Curitiba: CVR, 2014.
- TEIXEIRA, L. **Atividade física adaptada e saúde: da teoria a pratica.** São Paulo: Phorte, 2008.

– CAPÍTULO 8 –

COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE PODCASTS GESTADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Flávio de Almeida Andrade Lico
Ricardo Agum Ribeiro

1. Introdução: um processo que nos leva à inclusão e reflexões sobre tecnologias assistivas

O processo que será descrito nas páginas a seguir teve início no contexto das aulas de Educação Física (EF) em meio às adversidades da pandemia, no ano de 2020. De um dia para o outro, todos os planos de aula tiveram que ser revistos, toda a metodologia precisou ser adaptada e as telas dos computadores e dispositivos móveis passaram a ser os intermediários da relação - outrora tão franca e direta - entre professores e alunos.

Não houve nação, instituição ou indivíduo que não tenha sido obrigado a refletir, buscar alternativas fora de zonas de conforto e normalidade, aprender ou reaprender algo para desempenhar suas obrigações sociais, familiares, profissionais e acadêmicas.

A narrativa que segue se encontra no contexto de ensino do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Mais especificamente no campus da cidade de Vilhena, sul do Estado. Localizado na região norte do Brasil, Amazônia. A descrição objetiva indicar ao leitor as dificuldades encontradas de acesso precário à internet, bem como as intempéries relativas a nossa região.

No caso específico aqui tratado, os objetivos principais das aulas de Educação Física foram revistos diante da necessidade de permanecermos em casa com muito menos movimento corporal e, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, quase tudo o que era praticado precisou ser redesenhado, repensado, reavaliado.

Em relação aos alunos cegos (ou com deficiência visual), não havia mais a possibilidade do toque, do reforço tátil, da condução realizada pelo professor ou por colegas de turma, dos sons do ambiente ajudando a dar contexto ao que era trabalhado em aula. A simples migração para plataformas de vídeo parecia algo injusto ou incompleto.

O caminho aqui relatado nasce na sala de aula, na disciplina de Educação Física escolar, com o uso de tecnologias de comunicação calcadas no seu potencial inclusivo e assistivo, que evolui para um projeto de extensão que faz uso da produção em áudio, em formato de *podcast*⁷, com o intuito de divulgar ideias para a comunidade e qualificar estudantes de ensino médio técnico e ensino superior no que diz respeito ao uso destas tecnologias de comunicação, buscando atingir a comunidade e criar novas formas de agir e interagir com o mundo e com o mundo do trabalho.

Por ser um relato, o texto segue um padrão descritivo livre; sem, contudo, deixar de observar aspectos caros ao processo implementado. Para maior compreensão e possibilidade de reflexão, dividimos o texto em três partes.

A primeira trata das características temporais adversas em termos de pandemia, em que buscamos localizar na estrutura narrativa aspectos ímpares na ministração do conteúdo.

Já na segunda parte, buscamos trazer a experiência de um projeto de extensão que fosse capaz de cobrir lacunas na dinâmica de ensino, bem como construir um caminho de capilaridade participativa junto aos escolares e corpo docente.

Na terceira e última parte, nomeada de considerações finais, procuramos indicar possibilidades de trabalho, mesmo em contextos particularmente complexos, dessa forma, houve a preocupação de demonstrar que o sucesso da ação, foi sobretudo, pela participação e protagonismo dos escolares envolvidos.

⁷ NOTA DOS AUTORES: O formato *podcast* nasceu no início dos anos 2000, a partir de Adam Curry, apresentador da MTV nos Estados Unidos, que buscava formatos diferentes de transmissão de conteúdos. Curry formatou os primeiros *podcasts* como uma espécie de um programa de rádio personalizado. A palavra *podcast* consiste na junção do acrônimo POD (*personal on demand* - pessoal e sob demanda) com a palavra *broadcast* (radiodifusão). Em tradução livre, seria a transmissão de conteúdo radiofônico de forma pessoal e sob demanda.

Cabe também, junto com esse preâmbulo, prestar solidariedade a todas pessoas que, no Brasil e no mundo, não chegaram ao fim desse período com vida, sendo assim impedidos de fazer o que esse capítulo se propõe fazer: refletir sobre as dificuldades, os aprendizados, os avanços e os retrocessos vivenciados pela educação e pela educação física nesse momento ímpar da história recente do planeta.

2. Uma pandemia, diversas tecnologias e as aulas de educação física

O ano é 2020 e, como provavelmente o leitor tenha consciência, esse foi o ano em que a partir do mês de março, as dinâmicas sociais, educacionais e pessoais de todo o mundo foram profunda e abruptamente alteradas.

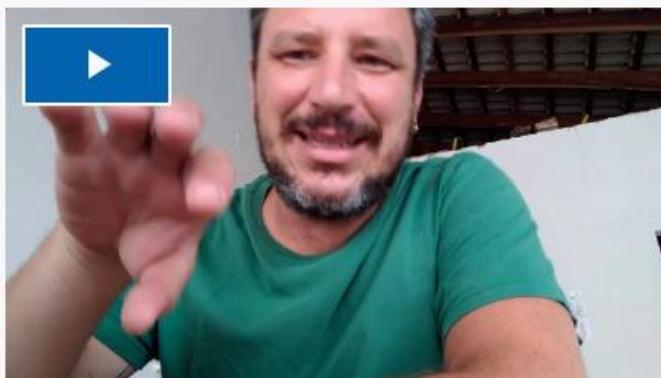
Em uma pequena janela de alguns dias, ações administrativas foram tomadas no sentido de garantir o isolamento social. Diferentes instituições, cidades, estados e países divulgaram seus protocolos iniciais, sem ainda muito conhecimento acerca do que estava à frente. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) o dia que marca essa transição é o 20 de março de 2020. A partir desta data, seriam quase dois anos de aulas e atividades totalmente distintas do que vinha sendo praticado até então.

O primeiro movimento de quase todos os professores - e também dos dois professores autores deste texto, um de Educação Física e outro de Sociologia, dos cursos técnicos de nível médio- foi fazer uso das já amplamente disponíveis plataformas de vídeo.

Desta forma, a primeira semana de isolamento gerou uma enxurrada de vídeo aulas gravadas com celulares e câmeras digitais que foram disponibilizadas aos alunos via YouTube ou via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) oficial da instituição, baseado em Moodle (figura 1).

Figura 01- Printscreen da primeira postagem no AVA, em vídeo, alinhando os próximos passos em formato remoto, no início da pandemia COVID-19.

Vídeo inicial, retomando os temas abordados presencialmente em nossa última semana de aulas no IFRO e introduzindo os temas que serão trabalhados daqui para a frente.



Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores.

A consequência imediata foi o consumo total dos planos de dados dos alunos e de suas famílias, além da identificação de alunos que enfrentavam reais dificuldades ou restrições totais de acesso à internet em suas casas, quer fosse pela falta de provedores de dados quer fosse pela ausência de um hardware (computador ou dispositivo móvel), capaz de transmitir o conteúdo.

Esta situação, inclusive, passou a ser amplamente divulgada e discutida nos principais meios de comunicação nacionais e internacionais, destacando a acentuação das distâncias de universos educacionais a partir das desigualdades sociais.

Houve mobilização em busca de auxílios em dinheiro capazes de garantir acesso à internet aos alunos; e iniciou-se um processo de empréstimo de computadores para que fosse possível continuar com a rotina de estudos mesmo nesta inóspita situação. Pensando especificamente nas aulas de Educação Física, o desafio passou a ser o acesso a todos os alunos de forma minimamente eficiente.

Um dado relevante a ser considerado nesta busca pela conexão com os alunos era a presença, em uma das turmas, de uma pessoa

com deficiência (PCD), com deficiência visual adquirida. Tínhamos uma aluna deficiente visual na disciplina.

A disciplina de Educação Física, historicamente preocupada com questões relacionadas às aulas, atividades e objetivos adaptados, se viu em situação bastante adversa e sem um dos seus principais trunfos: a possibilidade de aproximação, da conversa, da presença e da condução, por meio do toque e das "mãos dadas" pelo espaço de aula; além da distância dos amigos da turma e ausência desta presença dos colegas colaboradores, que neste caso específico costumavam ajudar, de forma tranquila e generosa, no processo de inclusão da colega PCD nas atividades.

As vídeo-aulas trariam perdas significativas a essa aluna e também aos demais estudantes, uma vez que os arquivos de vídeo chegam a ser mais de 10 vezes maiores que os arquivos de áudio e uma das principais questões daquele momento era o grande uso de dados dos planos de internet móvel.

Aliado a isso, temos o fato de já haver uma onda de *podcasts* sendo formada internet afora e pronto: havia um caminho aparentemente promissor na migração do conteúdo das aulas de Educação Física para o formato de áudio, dada a nova configuração contextual e a situação da pandemia instaurada.

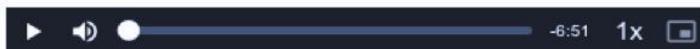
Tomada essa decisão, o desafio passaria a ser a compreensão dos elementos técnicos dessa TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) e o aprendizado da produção de conteúdos satisfatórios com os equipamentos que se tinha à disposição (celular, computador, *softwares* gratuitos de edição e microfones externos dos próprios fones de ouvido).

Além disso, era necessário trazer para esses "proto-*podcasts*" das aulas de Educação Física (figura 2, a seguir), características que os aproximasse de uma Tecnologia Assistiva (TA), pois não só a estudante com deficiência visual, mas todos os alunos encontravam-se em situação difícil, limitados aos espaços de suas casas e com alto grau de incertezas em relação aos próximos passos da pandemia e das ações e deliberações educacionais da continuidade das aulas.

Figura 2 – Printscreen das postagens do ambiente AVA, já com os arquivos em áudio, estabelecendo a nova linha de trabalho nas aulas de Educação Física (“proto-podcasts”).

Atividade referente à semana do dia 16 a 20/03/2020 (2 aulas)

PODCAST SEMANA 1



Link para matéria com ideias de exercícios

CLIQUE AQUI

Atividade referente à semana do dia 23 a 27/03/2020 (2 aulas)

PODCAST SEMANA 2



Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores.

O plano de aula foi alterado, para que fosse possível enfatizar as possibilidades de realização de movimentos em casa, com peso corporal, sem a necessidade de grandes espaços e aparelhos, de forma segura e eficiente, visando a manutenção de movimentos corporais e algum nível de saúde física e mental, diante do cenário mundial e pandêmico.

Foi necessário investir na escrita e reescrita de roteiros, com falas planejadas e ordem correta de aparecimento dos temas, em oposição às falas improvisadas e geralmente baseadas em tópicos previamente estabelecidos e estudados, situação mais comum entre os professores.

O trabalho se aproximava de uma produção ensaiada, a atuação do professor tinha menos espontaneidade e parecia a abordagem de um ator, mas isso era necessário para que as falas fossem claras e em ritmo adequado. Também era importante garantir uma boa captação de áudio, o uso de recursos de edição e de efeitos sonoros para enfatizar ideias principais ou para inserir um elemento engraçado/divertido e gerar descontração, buscando manter a atenção e interesse das turmas por mais tempo.

Sobre as escolhas feitas até então, é importante destacar que o caminho poderia ter sido em outra direção, se na ocasião houvesse mais alunos PCDs ou se fossem outras as deficiências presentes nos grupos. As reflexões e escolhas daquele momento foram pautadas na ideia de que a assistividade deveria ser buscada por meio da tecnologia disponível e com o objetivo de diminuir eventuais limitações e superar as evidentes dificuldades. Diferentes contextos tecnológicos, diferentes pessoas, com diferentes deficiências, obrigariam que os caminhos percorridos fossem, também, diferentes, suscitando assim outras formas adaptativas e possibilidades outras de acessibilidade.

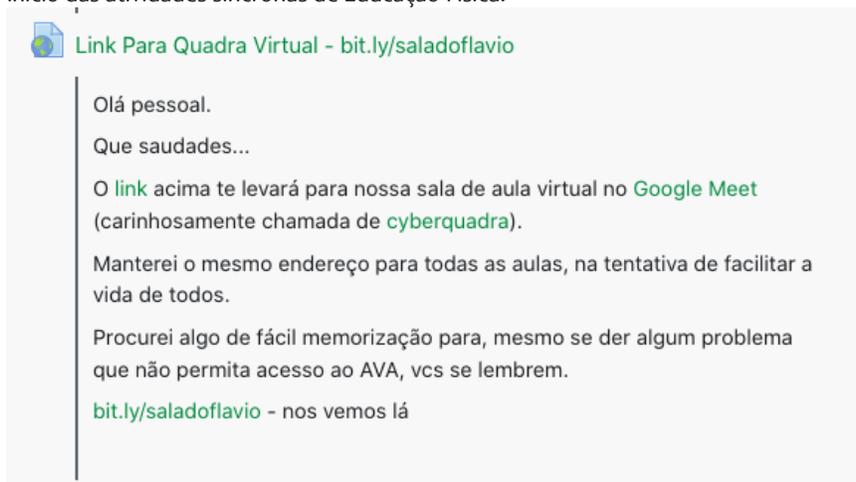
Os primeiros meses de aulas não-presenciais ocorreram de maneira assíncrona; ou seja, as aulas e atividades eram gravadas e disponibilizadas em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para que os alunos pudessem acessar os conteúdos a qualquer momento. Isso foi fundamental, pois os lares não estavam preparados para a situação de estudo em casa e frequentemente os alunos compartilhavam celulares e computadores com outros membros da família, além de assumirem responsabilidades nos cuidados de suas casas ou de irmãos mais novos.

Com o passar dos meses, quando as situações começaram a se equilibrar no que diz respeito a acesso à internet e dispositivos conectáveis (muito em função das ações de empréstimo de computadores e auxílio internet oferecidos pela instituição), começou a migração das aulas para um sistema síncrono.

Uma grade horária foi montada e os encontros virtuais, através de plataformas de videoconferência, passaram a acontecer semanalmente (figura 3). As aulas eram gravadas e disponibilizadas no AVA para que os alunos ainda tivessem a possibilidade de assistir posteriormente, caso fosse necessário.

A realidade dos encontros síncronos foi presente até o fim do período de aulas não presenciais e nesse novo contexto, outra enxurrada de dificuldades e aprendizados foi experimentada.

Figura 3 – Printscreen das postagens do ambiente AVA, com instruções a respeito do início das atividades síncronas de Educação Física.



Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores.

Os conceitos de Tecnologia Assistiva davam as caras quase que diariamente e convidavam os docentes a considerarem novas possibilidades e novos limites de sua ação. Não era possível ignorar que em determinados momentos, as aulas gravadas e as produções realizadas se aproximavam do que Bersch (2017) chama de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e, uma vez decidindo mergulhar nas possibilidades abertas pela tecnologia, muito poderia ser feito.

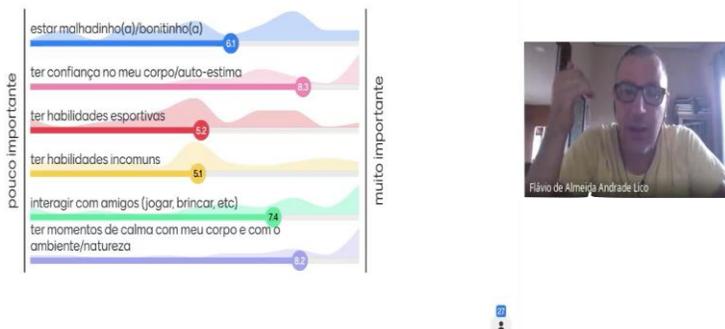
As aulas gravadas permitiam que os alunos assistissem aos conteúdos mais de uma vez, voltando o vídeo quantas vezes fosse necessário caso não compreendessem algo. Grupos nos aplicativos mensageiros foram criados e o contato com colegas e professores foi intensificado em busca de maior suporte.

O grande tempo na frente dos computadores fez com que todos testassem mais possibilidades e ferramentas, muitas delas já disponíveis na internet e nos sistemas operacionais, mas que foram melhor utilizadas e desenvolvidas neste momento.

Figura 4 – Printscreen de uma das aulas síncronas, com a utilização de recursos de interação “Mentimeter”, aplicado para discutir a relevância da prática da atividade física regular.

Go to www.menti.com and use the code 1039.3731

Qual o grau de importância para sua vida



Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores.

O uso dos "robôs leitores", que ditam um texto escrito de um arquivo digital, foi utilizado não apenas pela estudante com deficiência visual, mas também por alunos que descobriram a ferramenta e a utilizavam como alívio para a grande carga de leitura que se acumulava em alguns momentos. O uso do processo inverso, em que um texto é ditado e o computador (ou celular) o transformam em um texto escrito na tela também foi amplamente utilizado.

Para além de qualquer discussão séria e pertinente, a respeito das habilidades de leitura e escrita que podemos ter deixado de desenvolver ao "terceirizar" certas atividades para o computador, não é possível deixar de destacar que, em situações como as vividas pelos alunos e pelas escolas durante a pandemia, a apropriação e uso destas ferramentas claramente assistivas foi bastante importante e fundamental para a adesão deste público PCD nas aulas remotas.

A reflexão sobre esses processos e a canalização dos conhecimentos e habilidades experimentadas durante esse período ímpar da Educação parecem ser os maiores e mais ricos objetivos deste momento pós-pandemia.

3. Ainda uma pandemia: maior intimidade com as tecnologias e um projeto de extensão

Figura 5 – Printscren da página inicial do podcast na Plataforma Spotify, uma das sete plataformas das quais o projeto foi distribuído.



Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores.

O processo descrito acima ocorreu nas aulas de Educação Física com conteúdos próprios da área, divisão em bimestres, diários de sala, trabalhos, notas, planos de ensino e todos os “etcéteras” imagináveis do dia a dia da educação formal. Porém, em meio ao processo de adaptação às realidades do ensino remoto, um grupo de professores se reuniu para organizar atividades interdisciplinares e essas atividades se desdobraram em outras ações.

Uma delas foi o projeto de Extensão "Vozes do IFRO Vilhena"⁸, que se propôs a produzir episódios de *podcasts* (figura 5, na página anterior), com a participação de alunos de diferentes cursos do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e uma dupla de coordenadores (os autores do capítulo), docentes respectivamente de Educação Física e Sociologia, que aqui relatam o todo o processo.

Por se tratar de um projeto de extensão, a ideia era abordar temas relevantes que atendessem à comunidade, mas que pudessem gerar interesse a ponto de serem ouvidos por qualquer pessoa através da internet. Os alunos assumiram responsabilidades, que passavam pela seleção dos temas, construção das pautas e dos roteiros, captação e edição de áudio, publicação nas plataformas agregadoras de conteúdo e divulgação do trabalho via redes sociais. Tudo isso foi articulado e organizado de maneira remota, em reuniões e rotinas de trabalho semanais, mas sem nenhuma reunião presencial. O momento assim exigia e foi um grande desafio para todos envolvidos no processo.

Em um dos programas, que teve os alunos membros do projeto como principais apresentadores, foi realizado um apanhado geral do processo até aquele momento, com destaques para os aprendizados e eventuais usos dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas no mundo e no mundo do trabalho. As colocações foram interessantes e mais uma vez demonstram a conexão do projeto com os aspectos inclusivos e assistivos.

Um aluno do ensino médio técnico em Eletromecânica lembrou que em sua área é comum o constante contato com manuais, quer sejam de máquinas, de processos ou procedimentos. O aluno vislumbrava a possibilidade de criar materiais de apoio em áudio, com o objetivo de agilizar o aprendizado de funções por novos funcionários de uma empresa, de pessoas que trocam de função dentro de uma empresa ou fábrica ou de máquinas/processos que, porventura, tenham sido atualizados.

Uma aluna do curso de licenciatura em Matemática, já trazendo preocupações dignas de uma professora, deixou claro que o momento da pandemia havia trazido muitas dificuldades e que ela

⁸ NOTA DOS AUTORES: O projeto de Extensão intitulado "Vozes do IFRO (Instituto Federal de Rondônia)-Vilhena" foi viabilizado a partir do edital 19/2022/Vilhena-RO-CGAB/IFRO, de 24 de AGOSTO de 2020.

vinha sentindo isso em seu estágio curricular. Além disso, destacou que as habilidades e processos vivenciados no projeto a ajudariam na eventual produção de materiais de suporte em suas aulas, para diferentes alunos, de distintas escolas e com particulares necessidades de apoio no processo de aprendizagem.

Para exemplificar, a aluna contou sobre um professor de Matemática que ela segue nas redes sociais, que desenvolve um trabalho de transformar em áudio (e somente áudio) todas as explicações, de todos os conteúdos trabalhados por ele em suas aulas. Oportunidade de aproximarmos diferentes realidades e contextos, bem como potencializar novas e múltiplas informações. Já uma aluna do curso de Edificações destacou os aspectos de marketing que poderiam ser utilizados a partir dos áudios e dos *podcasts* e o uso desse conteúdo qualificado para movimentar positivamente redes sociais profissionais.

Trouxe também uma ideia semelhante à dos manuais, lembrando que uma casa/edificação tem diversos materiais, que exigem formas específicas de utilização e cuidados de manutenção. Novamente as ideias de áudios explicativos surgiram como algo interessante e com potencial facilitar ou tornar viável o processo para as pessoas que não têm a possibilidade de ler ou assistir vídeos ou ler manuais.

Finalmente, surgiu a questão do uso da tecnologia para fins inclusivos, especialmente os *podcasts* para públicos que privilegiam ou que necessitam da via auditiva. A quase óbvia associação do áudio/*podcast*/rádio ajudando no processo educacional do público com deficiência visual veio junto à noção, que vinha sendo experimentada pelos componentes do projeto, de que não se tratava de abrir um microfone e gravar uma aula: o produto em áudio, para ser atrativo e comunicar adequada e assertivamente, precisa ser elaborado, escrito, reescrito e bem executado. No caso de um projeto desconectado de aulas, ainda precisa ser bem distribuído, sob o risco de ficar perdido/esquecido no mar de informações da internet atual.

Percebeu-se, com as constantes reuniões avaliativas, ao longo do processo, que a qualidade final do produto é muito importante. Um arquivo mal gravado, com chiados, com barulho ao fundo, eco ou muitas oscilações no volume do áudio geram certa cansaço no ouvinte. E isso compromete a informação que se pretende transmitir. Por outro lado, notou-se também que, com pequenos cuidados, é

possível obter uma ótima qualidade com os equipamentos presentes em nossos bolsos e bolsas.

Os telefones celulares atuais possuem bons microfones, que se usados em local silencioso e perto da boca, geram gravações claras e de qualidade plenamente satisfatória. Uma grande gama de *softwares* gratuitos de edição de áudio é oferecida na internet, para computadores e mesmo para os dispositivos móveis, permitindo que os áudios sejam cortados e editados, músicas e efeitos sejam adicionados, ruídos sejam retirados e vinhetas sejam criadas.

Tudo em nome de uma melhor qualidade e, por consequência, melhor experiência e efetividade na transmissão dos conteúdos. Boa parte destas informações foi sendo construída em conjunto com os/as estudantes, fluxos de um intenso interesse da participação ativa dos mesmos/as. Eles demonstraram engajamento e uma possibilidade de ocupação produtiva, em tempos de isolamento social. Sem tratar especificamente dos temas inclusão e acessibilidade, percebeu-se que, no decorrer do projeto, como esses elementos estavam presentes em nosso dia a dia de trabalho e quão grande pode ser o potencial de ações educacionais dessa natureza nos dias atuais, sobretudo quando desenvolvidas de forma a respeitar e aproveitar as possibilidades técnicas e conceituais experimentadas durante o projeto.

4. Considerações finais e reflexões a partir da prática

O caminho traçado começa nas aulas de Educação Física, durante a pandemia e chega a um projeto de extensão com estrutura mais robusta, com mais pessoas envolvidas e uma disposição clara a respeito do pensar as ferramentas e técnicas necessárias para a elaboração de bons conteúdos em áudio.

Esse caminho gerou reflexões das mais diferentes naturezas e uma das principais apresenta relação com as possibilidades adaptativas e acessibilidade que esses tipos de mídias e tecnologias trazem, no que diz respeito aos aspectos inclusivos e assistivos.

Há demanda para o desenvolvimento de mais trabalhos, mais ideias, mais gravações e mais episódios, para usar os jargões e termos dos *podcasts*. O projeto de extensão foi motivado pelas aulas de

Educação Física, no sistema remoto e durante um momento de pandemia, mas deixou a semente plantada.

Em breve, novas ações devem acontecer, com ainda mais elementos e temáticas relacionadas às questões inclusivas. Mas, por hora, faz sentido conectar o que foi vivenciado nesse caminho com outras trajetórias, mais amplas, mais antigas e sem dúvidas mais relevantes: a trajetória política percorrida pelas pessoas com deficiência, que nas últimas décadas conseguem avançar pautas, criar leis, trazer à tona discussões fundamentais e com isso educar uma sociedade para as questões concernentes ao assunto.

Discussões políticas e trajetórias de lutas bem anteriores às aulas e ao projeto aqui descritos foram fundamentais para que tivéssemos a noção de que a inclusão se constitui como um conceito que busca a alteração e a preparação da sociedade para que qualquer um consiga ser inserido, sem que a pessoa precise se adaptar brutalmente ao contexto, respeitando-se e considerando todo tipo de diferenças, com adaptação e convivência com a diversidade humana, na co-educação com nossos pares (e ímpares).

Sobre esse ponto, vale a pena recorrer a Bowe, Ball & Gold (2017), que propõem o olhar da construção das políticas públicas a partir de três diferentes contextos inter-relacionados: (a) o Contexto de Influência; (b) o Contexto da Produção do Texto; e (c) o Contexto da Prática.

O olhar e a percepção da sociedade sobre os aspectos relativos à inclusão de pessoas com deficiência perpassam esses diferentes contextos e fica claro que, se um trabalho educacional teve a chance de percorrer esse caminho de forma coletiva em 2020, isso tem a ver com uma ideia de inclusão já incorporada na sociedade e iniciada décadas antes, bem como com o conjunto de leis e normas que oficializam e obrigam o poder público a zelar por tais aspectos.

O documentário "História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil", dirigido por Alúzio Salles Júnior (2010), narra a trajetória política que introduz a pessoa com deficiência no debate público e esclarece a respeito da necessidade de alteração de paradigma médico para o modelo social.

Com uma série de depoimentos e exemplos da legislação, a obra mostra como a deficiência pode aumentar, diminuir, ou até

desaparecer de acordo com a forma e maneira com que o mundo é organizado à nossa volta.

Esta noção, que parece natural hoje em dia, não seria assim se a atuação política das pessoas com deficiência não tivesse sido materializada em leis como a 7853/1989, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência ou decretos como o 3298/1999, que regulamentam a lei anteriormente citada, alterando-a e consolidando as normas de proteção às pessoas com deficiência.

Em virtude desse processo, hoje entendemos que uma rampa é fundamental para o cadeirante em uma edificação; que a versão em *Escrita Braille* do material didático é essencial ao aluno com deficiência visual ou cegueira total; que uma prótese é definidora da qualidade de vida de um indivíduo amputado, assim como a tradução para Libras (Língua Brasileira de Sinais) e/ou a Comunicação Total (com LIBRAS, leitura labial, datilologia e outras maneiras de comunicação gestual) é o que coloca no mundo ouvinte a pessoa surda ou a população acometida com surdez.

Nenhuma destas percepções era verdadeira há poucas décadas e o documentário mostra essa movimentação política, a partir de entrevistas com ativistas pioneiros e decisivos nesse processo. A obra mostra os avanços do segmento que saem de posições de invisibilidade social (*os famosos “outsiders”- ou fora da normalidade*), para a efetiva presença em leis federais, estaduais e municipais.

A busca pela transformação cultural através da atuação política se mostra inspiradora e nos leva à reflexão de que caminhos, como os aqui narrados, não teriam ocorrido dessa forma sem esse movimento inicial.

É importante na Educação Física pós-pandemia se pensar em estratégias adaptativas e inclusivas para permitir e oferecer práticas corporais adaptadas, as quais envolvem os conteúdos dos jogos, esportes, danças, lutas, ginástica, exercício físico e atividade física; todos estes acessíveis e possíveis à população PCD.

A noção de que a inclusão das pessoas com deficiência se trata, antes de mais nada, de uma questão de direitos humanos é fundamental para que adversidades pedagógicas como as geradas durante a pandemia levem o sistema educacional a oferecer alternativas inclusivas e efetivamente possíveis e eficazes.

Em outros momentos esse caminho não teria sido percorrido de maneira espontânea. No passado, talvez, o desafio fosse muito maior pela falta da cultura inclusiva, pela carência da discussão, da formulação de conceitos, consensos, leis e também pelas limitações tecnológicas e adaptativas. Ou pura e simplesmente pelo despreparo na formação profissional para atendimento a esta população PCD.

Vivemos um momento provocador e favorável no que diz respeito às possibilidades educacionais a partir das tecnologias. No entanto, é essencial mantermos o foco nos elementos que aceleram e aperfeiçoam o aprendizado, que carregam potencial humanizador, que efetivamente possibilitam a inclusão e que estimulam abordagens abrangentes e críticas em sala de aula. Se perdermos isso de vista, corremos o risco de ver o uso das tecnologias na Educação se limitando ao contato com as redes sociais e com discussões breves e superficiais.

O caminho aula-projeto-reflexão descrito acima e, de certa maneira, inspirado pelo documentário de Aluízio Salles (2010) não seria possível se o uso das tecnologias estivesse restrito ao entretenimento e à busca de atenção da população estudantil. A tecnologia aqui serviu ao aprendizado de novas habilidades, à reflexão acerca de seus usos no mundo contemporâneo e no mundo do trabalho, sempre tendo em conta a possibilidade e potência no que se refere aos elementos inclusivos e assistivos, respeitando e convivendo com a diversidade humana.

Referências

BERSCH, Rita. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em: 01/10/2022

BRASIL. LEI Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 01/10/2022

BRASIL. DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 01/10/2022

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Ed.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Editora Oficina Universitária, 2012.

GUALANO, Bruno; TINUCCI, Taís. Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, p. 37-43, 2011.

FAZENDA FILMES/ SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. HISTÓRIA DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL, Direção: Aluizio Salles Jr. Produção: Fazenda Filmes/ Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2010. Disponível em: <https://youtu.be/yv1dnuGgn2k>. Acesso em: 30/09/2022

MEDEIROS, Marcello Santos. **Podcasting: Produção Descentralizada de Conteúdo Sonoro**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, UFBA/FJA – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/84071885084469832222151638470992010359.pdf>. Acesso em 30/10/2022

RICHARD BOWE; STEPHEN J. BALL; ANNE GOLD. **Reforming education and changing schools**. [s.l.: s.n.]. v. 10.

– CAPÍTULO 9 –

ESPORTE ADAPTADO E INCLUSIVO: RELATOS DA EXPERIÊNCIA DE BARCELONA

Marcelo Braz
Miguel Angel Torralba

1. Introdução

Os VIII Jogos Paralímpicos celebrados em Seul em 1988 são considerados um marco histórico para esta competição, pois foram os primeiros jogos sediados na mesma cidade dos Jogos Olímpicos e que compartilharam as mesmas instalações. Naquela ocasião, o Comitê Organizador Paralímpico de Seul, em colaboração com o Comitê Internacional de Coordenação de Esportes para Pessoas com Deficiência (ICC), garantiu o sucesso dos jogos. Pela primeira vez uma Vila Paralímpica foi estabelecida para abrigar mais de 3.000 atletas e mais de 1.000 acompanhantes (Técnicos de Apoio) das 61 delegações.

Além da reutilização das instalações olímpicas, parte dos recursos humanos foi aproveitada. Foi alcançado o mesmo *status* entre os Jogos Paraolímpicos e os Jogos Olímpicos, já que ambos tiveram cerimônias de abertura e encerramento magníficas e a abertura foi presidida pelo Sr. Roh Tae-Woo, presidente da República da Coréia do Sul (TORRALBA, 2007).

Cabe destacar que somente a partir dos Jogos Olímpicos de Londres 2012 é que a cidade-sede escolhida também passou a ser obrigada a acolher a Paralimpíada. A inclusão dos Jogos Paraolímpicos na mesma cidade dos Jogos Olímpicos, reivindicado pelo mundo do esporte adaptado, contribuiu para uma nova visão da sociedade para com as pessoas com deficiência.

Esse fato reforçou a sensibilização das pessoas, possibilitando um incremento da inclusão social, pois a sociedade passou a compreender que deficiência não é sinônimo de limitação, percebendo as capacidades em detrimento das incapacidades (TORRALBA, 2012).

Os Jogos Paralímpicos posteriores a Seul foram os Jogos de Barcelona'92. Após a designação de Barcelona como sede dos XXV Jogos Olímpicos, cresceu a expectativa em celebrar os Jogos Paralímpicos na mesma cidade.

Fato confirmado por unanimidade pelo ICC em 2 de agosto de 1987, em Aylesbury, quando a candidatura para os IX Jogos Paralímpicos de Barcelona 1992 foi aprovada. Em abril de 1989, o Comitê Organizador Olímpico Barcelona'92 estabeleceu a divisão Paralímpica em seu organograma, sendo a primeira vez que o mesmo Comitê Organizador assumiu o projeto Olímpico e Paralímpico.

Participaram 3.020 atletas de 82 países, competindo em 13 esportes e divididos em 5 categorias de deficiência (não havia a categoria de deficientes intelectuais). Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Barcelona significaram um impacto de alcance imprevisível para a projeção internacional da cidade de Barcelona.

Os Jogos possibilitaram a remodelação da fachada marítima da cidade culminando em uma transformação estrutural extraordinária. Também se vislumbrou uma transformação estrutural enquanto à eliminação de inúmeras barreiras arquitetônicas ampliando a acessibilidade. Outro aspecto transformador visível diz respeito à promoção de ações de sensibilização para os cidadãos (CUMELLAS RIERA, 2010).

Estas modificações são percebidas nos dias atuais, fruto das políticas iniciadas nos preparativos de Jogos de 1992. Barcelona hoje em dia é considerada uma cidade moderna, adaptada e inclusiva. As adaptações mais visíveis são as estruturais, porém a adequação mais representativa para a sociedade faz referência às adaptações educativas e, neste aspecto, é preciso destacar algumas ações realizadas por professores de Universidades públicas catalãs que estão, há pelo menos duas décadas, lutando para sensibilizar, eliminar as barreiras e estimular a participação social das pessoas com deficiência.

Contudo, é preciso destacar que o referente inicial do processo de inclusão educativa na Espanha ocorreu a partir das modificações preconizadas pela *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (LOGSE) em 1990, concomitante à preparação dos Jogos (GARCÍA RUBIO, 2017). A referida Lei se desenvolve segundo os princípios da normalização e integração explícitas na Constituição Espanhola de 1978, em que os centros educativos

apresentam o desafio da educação formal dos alunos com necessidades educativas especiais, terminologia utilizada à época, em todas as disciplinas do currículo, inclusive Educação Física (CUMELLAS RIERA, 2010).

Dessa forma, foi preciso capacitar o corpo docente, já que até o momento os mesmos não eram responsáveis pela educação destes alunos e, nunca haviam recebido formação para questões relacionadas a esse grupo de pessoas. Com isso, busca-se até hoje, alcançar uma escola verdadeiramente inclusiva, que garanta o direito à educação para todos sem exceções.

Neste sentido, no final dos anos 1990, a Administração Pública por meio dos Institutos de Ciências da Educação das várias Universidades catalãs, começou a oferecer um curso relacionado com a Educação Física Adaptada, entretanto, de forma muito pontual e esporádica. A partir de 1993 iniciaram-se os primeiros encontros específicos para o estudo e a capacitação no tema Educação Física Adaptada.

Por outro lado, na mesma época, as Universidades iniciaram cursos de extensão universitária de terceiro ciclo. Por exemplo, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade de Barcelona, dentro do Departamento de “Didática da Educação Musical e Corporal” (DEMC), foi criado um grupo de pesquisa denominado “*Societat, esport i diversitat*” (1996-2004), que posteriormente foi denominado grupo de “*Recerca de l’Educació Física i l’Esport*” (EDUFISES), dirigido pelo Dr. Miguel Ángel Torralba, pesquisador do âmbito da Educação Física convencional e adaptada. Outros renomados professores também fazem parte desta história, como por exemplo a Dra. Merche Rios e o Dr. Javier Hernandez, autores de inúmeros livros na área da inclusão e da Educação Física Inclusiva e do Esporte Adaptado.

Diversas outras ações foram levadas a cabo na complementação da formação dos professores como: congressos, conferências, cursos de pós-graduação, cursos de extensão, etc., todos relacionados com a Educação Física Adaptada e favorecendo seu crescimento.

Sendo assim, é possível observar a importância que as Paralimpíadas tiveram sobre o que é o Esporte Adaptado hoje e sobre a mudança de visão das deficiências no espaço educativo. Na Espanha esta relação foi muito nítida e nasce, especialmente, da experiência de Barcelona’92.

2. A luta pela inclusão

Segundo Ríos (2009) diversas são as barreiras que podem afetar o processo de inclusão em atividades físicas, a saber:

- *Condicionantes infraestruturais*: por um lado, a falta de recursos financeiros para fazer frente à diversidade e, por outro, aspectos relacionados com a acessibilidade e o desenho para todos, tanto as instalações como os materiais necessários.

- *Condicionantes sociais*: o desconhecimento, no contexto escolar ou social, das características das pessoas com deficiência pode influenciar negativamente a atitude de outros alunos ou utilizadores.

- *Condicionantes pessoais* (próprias das pessoas com deficiências): há pessoas que, devido a uma série de experiências negativas em torno da deficiência, apresentam dificuldades expressas pela automarginalização, auto aceitação, cuidado ou relacionamento social.

- *Condicionantes profissionais* (da prática docente): a subestimação da atividade física na organização escolar, a formação do educador, o “fator família”, a atitude do grupo, o diagnóstico e os laudos médicos, a opinião dos fisioterapeutas e a ausência de inclusivos especialistas em atividade física em equipas de aconselhamento psicopedagógico ou em equipas multiprofissionais.

A estas condições, Córdoba e Romero (2016) acrescentam mais duas, baseadas em falsas crenças de educadores:

- A presença de pessoas com deficiência pode influenciar negativamente o desenvolvimento da atividade; e

- Do ponto de vista pedagógico, outorgar o conteúdo a categoria de finalidade e não de meio.

Visando dar respostas às barreiras de participação e aprendizagem, uma série de ações foi realizada na cidade de Barcelona, particularmente por professores universitários vinculados ao mundo da Educação Física Inclusiva e do Esporte Adaptado. Algumas destas ações, realizadas ao longo dos últimos dez anos, serão descritas a continuação.

3. Um projeto de ação e reflexão

A Universidade de Barcelona possui um Mestrado no âmbito da Educação Física que inclui uma linha de pesquisa no âmbito da Educação Física Inclusiva e do Esporte Adaptado. Numa ocasião, uma das atividades proporcionadas aos estudantes do mestrado foi a participação em um projeto de divulgação, sensibilização e prática de desportos adaptados para alunos regulares da cidade de Hospitalet de Llobregat (cidade vizinha à Barcelona-Espanha). Este projeto buscou, entre outros objetivos, divulgar um evento esportivo internacional (*Míting Internacional d'Esport Adaptat de L'Hospitalet*) por meio de uma jornada de sensibilização e práticas na pista de atletismo, lugar onde se realiza o evento.

Nesta jornada, os estudantes, juntamente com os professores das escolas participantes e com a colaboração do grupo de especialistas de atletas com deficiência, organizaram diferentes atividades adaptadas para que aproximadamente 200 alunos pudessem vivenciá-las.

Os objetivos específicos do projeto, relacionados à formação dos estudantes do mestrado (alguns já professores), foram:

- Organizar atividades físicas adaptadas e vivenciar os valores que elas representam.
- Conscientizar os alunos sobre a diversidade e as pessoas com deficiência como parte dela.
- Criar atividades e experiências que os façam compreender melhor esta realidade.
- Conscientizar sobre a importância da inclusão educacional.
- Promover uma educação baseada no respeito, tolerância e solidariedade.
- Priorizar o aprendizado do processo ao invés do resultado final.

Os alunos escolares, organizados em pequenos grupos de 15 pessoas, participaram de um circuito com diferentes atividades. As atividades foram sistematizadas de forma dinâmica e de curta duração, tais como:

- Corrida de velocidade. Largada desde o bloco simulando amputação de braço.
- Salto em distância simulando amputação de braço.

- Lançamento de dardo de iniciação, simulando amputação de braço.
- Corrida de 50 m com máscaras tapa-olho, simulando cegueira e guia. Mudança de função.
- Salto em distância com máscaras tapa-olho, simulando cegueira e guia. Mudança de função.
- Lançamento de dardo sonoro para cegos com máscaras tapa-olho.
- Salto em altura simulando amputação de braço ou perna.
- Circuito de domínio do uso da cadeira de rodas.
- Corrida de 100m em cadeira de rodas. Em duplas e controlando o movimento na raia atribuído pelo “arbitro”.
- Arremesso de peso (4kg) desde a zona de arremesso, simulando cegueira e amputação.
- Arremesso de Peso (3Kg) usando cadeira de rodas.
- Corrida de 500m, fora da pista de atletismo, com máscaras tapa-olho e guia.
- Execução de um circuito de slalom em cadeira de rodas, demonstrando prática e domínio.

Figura 01- Circuito de Slalom em Cadeira de Rodas, desenvolvido no projeto.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Ao final das atividades do projeto, aplicou-se um questionário aos professores das escolas participantes. Em resposta ao questionário, o comentário destacado foi a indicação de ampliar a

realização do projeto para mais escolas e em contextos da vida real (FIGURA 01, anterior), destacando a interação entre as funções de guia e atleta. Igualmente, se propôs que essa proposta teria que ser ampliada, não só no currículo de Educação Física, mas expandida a outras disciplinas.

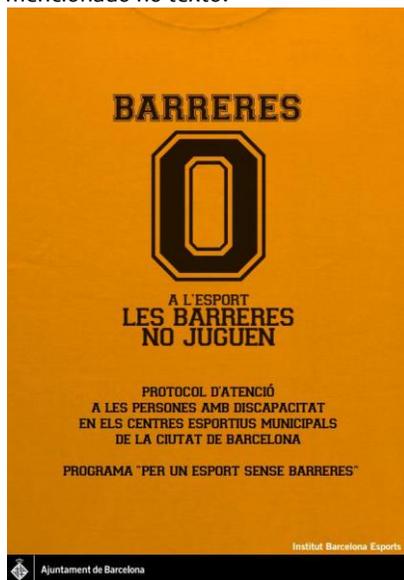
4. Barreiras 0: Por um esporte sem barreiras

A partir do ano 2008, o *Institut Barcelona Esports* (IBE), órgão ligado à prefeitura de Barcelona passou a promover um programa chamado “*Per un esport sense barreres*” (RÍOS, 2009b). O projeto (figura 2, a seguir), liderado pela profa. Dra. Merche Ríos, visa promover um esporte sem limites e sem barreiras, ou seja, um esporte inclusivo que contribua para a construção e coesão social da cidade de Barcelona. Está pensado para quaisquer pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual.

A ideia foi dar continuidade a promoção da prática da atividade física e desportiva para pessoas com deficiência em igualdade de condições com o resto da população, colaborando assim na promoção de hábitos mais saudáveis de forma a melhorar a qualidade de vida, a integração e a normalização social. Outros objetivos do programa são:

- Ampliar os canais de oferta/demanda para possibilitar a prática esportiva de pessoas com deficiência;
- Capacitar todos os agentes envolvidos na área de atividades físicas adaptadas;
- Assessorar as equipas responsáveis das entidades, centros educativos e instalações esportivas municipais; e
- Sensibilizar a população sobre o direito à prática física das pessoas com deficiência.

Figura 02- Cartaz de divulgação do Programa “Barreiras 0”, da Prefeitura do município de Barcelona (Espanha), mencionado no texto.



Fonte: Institut Barcelona Esports.

O programa promove o desporto local, tendo em vista o local de residência da pessoa com deficiência, com o objetivo de prestar serviços numa perspectiva de abordagem ao meio social, físico e familiar.

Participam do programa os centros desportivos municipais que garantem a abertura de todas as suas atividades desportivas, seja qual for a sua modalidade, ao grupo de pessoas com deficiência (exceto se as atividades requerem recursos totalmente incompatíveis com as características do usuário com deficiência). Podem ser variadas práticas, de acordo com a demanda do usuário com deficiência, como: inclusão em atividades físicas dirigidas e atividades de prática esportiva; uso individual gratuito; ou, oferta de atividades esportivas adaptadas.

O IBE também promove, dentro do programa, eventos esportivos da cidade com a colaboração das Federações Catalãs do Esporte Adaptado, as quais estimulam a participação de atletas com deficiência. Outra ação referente é o “Esportes nas escolas”. Com base

no Plano de Promoção da Atividade Física e do Esporte no horário escolar, as atividades esportivas escolares são adaptadas para que os alunos com deficiência participem em igualdade de condições, tanto em um ambiente de escola inclusiva quanto em uma escola especial.

Neste último caso, os alunos com e sem deficiência compartilham o mesmo espaço. Com base no previsto no Plano de Idade Escolar e Esporte Organizado, se o grau e tipo de deficiência o permitir, o aluno participa de um ambiente inclusivo e, caso isso não seja possível ou a pedido do aluno, participa de esportes adaptados, voltados para sua deficiência.

Na medida do possível, os alunos com deficiência participam de competições convencionais e de esportes não competitivos e encontros recreativos. Mas, se o tipo de deficiência dificulta, organizam-se ligas estruturadas ou curtas para fins competitivos ou recreativos, dependendo do número de alunos com deficiência.

O programa apresenta ainda o **Serviço de apoio ao vestiário**, para aqueles usuários que necessitem apoio para se trocar no vestiário ou se locomover pela instalação, ele pode ser de dois tipos: (a) voluntário de vestuário (família, amigo ou voluntário, entre outras opções). Em contrapartida, o acompanhante pode utilizar as instalações no mesmo horário do usuário com deficiência; ou (b) serviço de apoio ao vestiário, solicitando antecipadamente ao centro esportivo municipal.

O **Serviço de monitoramento de apoio**, em que a direção técnica e o técnico desportivo de referência estudam a necessidade ou não de disponibilizar um monitor de apoio ao ensino, sendo este, assumido pelo centro desportivo municipal e colabora pedagogicamente com o técnico desportivo na concepção de estratégias inclusivas, na adaptação das tarefas motoras e na organização e desenvolvimento das sessões.

Já o **Serviço de assessoramento pedagógico**, este serviço visa aconselhar educadores e treinadores desportivos que se encontram em situações complexas no que diz respeito à inclusão de utilizadores com deficiência nas suas sessões. É formado por uma equipe multiprofissional, de diversas áreas de formação, com o denominador comum de uma vasta experiência tanto no ensino de atividades físicas e desportivas como na inclusão de pessoas com deficiência.

5. O Baskin: uma proposta esportiva para a inclusão social

Bask(et) + in(integrato), *Baskin*, é uma adaptação do basquete tradicional. O esporte nasceu em 2001 na Itália, em Cremona, como parte da escola e agora é praticado em toda Itália por cerca de 15.000 crianças em idade escolar e mais 2.500 jogadores fora da escola. Esta nova modalidade desportiva visa permitir que jovens sem deficiência e jovens com deficiência joguem na mesma equipe (uma equipe mista, composta por homens e mulheres). O Baskin permite a participação ativa de jogadores com qualquer tipo de deficiência (física e/ou intelectual) que lhes permita arremessar à cesta.

Esta filosofia opõe-se à prática tradicional de desportos adaptados, exclusivamente para pessoas com deficiência e que não preveem a prática de desportos mistos entre pessoas com ou sem deficiência. Esta nova abordagem ao esporte (não adaptada para alguns, mas projetada para todos) teve um grande impacto no processo de integração social das pessoas com deficiência na Itália (ARAGONÉS et al., 2019).

O *Baskin* oferece uma opção em que todos os participantes jogam juntos, com papéis diferentes, baseados nas habilidades que possui em detrimento dos critérios médicos. Foi estabelecido um formato em que todos os jogadores têm oportunidades iguais de jogo, de cooperação e participação. Alcançaram-se avanços consideráveis no que se refere à inclusão no âmbito das atividades físicas e esportivas (HECK; BLOCK, 2019).

5.1. O que o projeto Baskin na Universidade propõe?

Desde 2013, no âmbito do projeto universitário europeu “*Baskin at University*”, há o desafio de promover a criação de uma equipe de *Baskin* em cada uma das três Universidades participantes do projeto: *Université de Lyon University; Università degli Studi di Milano-Bicocca e Universitat de Barcelona*. Esta experiência permite aos alunos dessas Universidades a oportunidade de jogar um jogo inclusivo com jovens com deficiência e compartilhar essa experiência com jovens de outros países.

Assim, na Universidade de Barcelona, através do apoio da Associazione Baskin em parceria com a Faculdade de Educação e o Serviço Desportivo da Universidade, fundou-se no ano letivo 2013-

2014 a equipe “Baskin Mundet”. Até agora, a participação nesta experiência proporcionou uma aprendizagem significativa a cerca de 60 pessoas que aprenderam a se relacionar mais horizontal e estreitamente com a diversidade e a serem coparticipantes de uma nova realidade. Esta experiência se reflete em uma metáfora, buscando uma sociedade mais inclusiva que pressupõe diferença sem complexos e trabalha para garantir que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades.

O caso do *Baskin* levanta a questão do bem-estar de uma forma original, uma vez que o desenvolvimento pessoal dos participantes não exige abrir mão do prazer do desempenho individual ou do prazer da experiência compartilhada entre vários participantes sem qualquer discriminação.

Além do único requisito obrigatório, cuidar de si mesmo, a inovação social do *Baskin* reflete numa busca pelo equilíbrio entre o propósito privado do bem-estar individual (regido pela "liberdade" e "interesse") e o propósito público do bem-estar social (regido pela "obrigação" e pelo "desinteresse"), procurando estabelecer uma nova norma cultural na oferta desportiva: o bem-estar compartilhado (VALET, 2013).

5.2 Novos caminhos

Os idealizadores e organizadores do *Baskin*, desenvolveram um programa que visa a ampliação da rede de colaboração para o desenvolvimento do *Baskin*. Seu projeto foi contemplado com uma ajuda dentro do marco *Erasmus Plus Program*, um financiamento e intercâmbio vinculado ao esporte. O programa *Academy of European Baskin Network*, conta com a participação seis países: Itália, França, Espanha-Catalunha, Grécia, Alemanha e Luxemburgo. Durante um período de 18 meses, serão realizadas diferentes formações de nível técnico e regulamentar, aspirando a formação de treinadores (máximo número possível), formadores (até três por país) e árbitros. Para um futuro próximo, dentro do marco do *Erasmus Plus Program*, um programa de financiamento e intercâmbio vinculado ao esporte, está prevista a ampliação da rede de colaboração para o desenvolvimento do *Baskin*.

6. Handebol universal (inclusivo)

A Federação Catalã de Esportes para Pessoas com Deficiência Intelectual (ACELL) promove uma Liga Unificada de Handebol, na qual atletas com deficiência intelectual e sem deficiência participam de uma mesma equipe. Esta iniciativa surgiu nos *Special Olympics World Summer Games* em 2019 em Abu Dhabi, nos quais muitos jogadores catalães participaram da disciplina de handebol unificado. A experiência revelou-se muito positiva e a Federação ACELL decidiu continuar a apostar no desporto unificado para a inclusão social, integração e normalização das pessoas com deficiência intelectual, sem fazer qualquer distinção. As equipes são compostas por sete jogadores, as dimensões do campo de jogo são as mesmas e os jogos consistem em duas partes de 30 minutos com intervalo de 10 minutos.

Dependendo do grau de deficiência dos atletas, existem quatro níveis de ação: nível I (habilidades de competência individual), nível II (habilidades de equipe), nível III (próximo ao handebol) e nível IV (esporte unificado). As regras são de responsabilidade da *Special*

7. Olympics International

A primeira jornada unificada da Liga Catalã de Handebol ocorreu também em 2019, uma jornada com cinco equipes. Foram organizadas sete jornadas, sendo intercalada uma jornada regular (apenas jogadores com deficiência intelectual) e uma jornada unificada (pessoas com e sem deficiência).

É importante destacar que essa iniciativa de jogar com times unificados é promovida e incentivada pela *Special Olympics International* em muitos outros esportes. Na Catalunha, também se está incorporando outras modalidades como o Futebol 7, o triatlo ou basquete (Baskin). O objetivo é continuar apostando no desporto unificado de forma a alcançar a inclusão social, a integração e a normalização das pessoas com deficiência intelectual, sem fazer qualquer distinção.

8. Atletismo inclusivo nas pistas de Barcelona

Atualmente, se debate sobre a inclusão do Esporte Adaptado nas Federações Esportivas convencionais como forma de superar certas concepções de integração esportiva. Diferentes modalidades seguem isoladas, não vinculadas às federações convencionais. Outras incluem dentro de seu organograma uma seção específica da modalidade adaptada. Não há uma opinião unânime sobre qual seria a melhor forma de organizar as modalidades, porém, é preciso discutir a possibilidade de normalizar a participação de todos os atletas, sem discriminação, principalmente nas categorias de base.

Figura 03- Logotipo utilizado na divulgação dos Jogos Inclusivos, 2020.



Fonte: <https://juegosinclusivos.sanitas.es> . Acesso em 12/09/2022.

Neste sentido, destaca-se o papel do Dr. Torralba, que além de professor universitário e pesquisador na área do Esporte Adaptado, é também treinador de atletismo paralímpico de muito êxito e prestígio internacional. Participou de todas as edições dos Jogos Paralímpicos desde Barcelona'92.

Na sua luta pela inclusão, conseguiu introduzir nas competições regionais ordinárias de atletismo, na Catalunha, a admissão dos atletas paralímpicos (entenda-se também atletas de categorias em formação) nas mesmas competições. Aproveita-se da mesma logística organizativa, que engloba também a financeira, ou seja, numa mesma competição ordinária, de atletas sem deficiências, participam atletas com deficiências, compartilhando o mesmo

espaço, com os mesmos árbitros e de forma integrada. Representa um passo importante para a inclusão.

A partir da aceitação da *Federació Catalana de Atletisme* para realização de eventos integrados (figura 04, a seguir), resultado dos esforços na transformação dessas práticas, possibilitou a participação de diferentes atletas com deficiência, que eram impedidos de participar de competições por questões burocráticas, como o número de participantes por categoria.

Por exemplo, as imagens a seguir mostram em primeiro lugar uma corrida de 100m rasos em que atletas com deficiência correm ao lado de outros atletas sem deficiência, enquanto outra série está sendo preparada para largar logo em seguida.

Este processo facilita a realização de marcas necessárias para classificação para corridas de âmbito internacional e ajuda na integração dos atletas com deficiência. Afinal, todos são competidores da mesma disciplina. Outro ponto positivo é a vivência dos diferentes atletas em correr ao lado, por exemplo, de um atleta de nível internacional, medalhista paralímpico.

Figura 04- Imagem de uma prova de Atletismo Inclusivo (100 metros rasos). Atleta Xavi Porras (atleta com deficiência visual, cego) e seu guia Enric Rodas, no bloco de largada junto com outros atletas com e sem deficiência.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Na seguinte imagem (figura 05), uma prova de salto em distância, se apresenta uma foto editada com duas fotos sobrepostas. Nela é possível perceber a transformação/adaptação realizada para que atletas com deficiência visual possam participar mutuamente na mesma competição.

São poucas as adaptações necessárias para a inclusão dos atletas com deficiência. No caso do salto em distância, por exemplo, são necessárias somente duas adaptações: súmulas separadas, já que a normativa internacional não permite (ainda) uma competição comum e, a adaptação da tábua de impulsão, onde é preciso marcar um retângulo de 1m x 1,22m com pó de giz ou magnésio (e.g.) que servirá de zona de impulsão.

Neste caso, dos atletas com deficiência visual existe o que é chamado de salto real, pois se considera o salto desde a marca inicial, marca esta deixada na zona de salto (área marcada com pó) até a marca deixada na caixa de areia, diferentemente do salto convencional que se descarta os centímetros anteriores a tábua de impulsão.

Figura 05- Imagem de uma prova de Atletismo Inclusivo (Salto em Distância Feminino). Atleta da Federação Catalã de Atletismo e Federação Catalã de Desportos para Cegos, competindo conjuntamente.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Outra adaptação extremadamente importante é referente ao comportamento do público. No momento do salto (concentração,

deslocamento e salto) é preciso silêncio para que o atleta possa ser orientado pelo seu guia (seu chamador) que estará colocado na entrada da caixa de areia ajudando-o na orientação durante o deslocamento e o salto, como pode ser notada na imagem a continuação (figura 06).

Figura 06- Momento de registro do Campeonato Mundial de Atletismo de Doha 2015. Prova de Salto em Distância, categoria T11. Xavi Porrás realiza seu salto, orientado por seu guia.



Fonte: Comité Paralímpico Español (2015).

9. Os primeiros jogos inclusivos da história

No dia 7 de outubro de 2021 (previamente planejado para 2020 e adiado devido a pandemia da Covid19), foram realizados os primeiros jogos inclusivos da história (figura 06). O feito histórico aconteceu no Centro de Alto Rendimento (CAR-Madrid) do Conselho Superior de Esportes (CSD) da Espanha. Atletas olímpicos e paralímpicos espanhóis, selecionados por suas federações, competiram juntos em nove modalidades diferentes (Atletismo, Badminton, Basquete em

cadeira de rodas, Triatlo, Judô, Natação, Rúgbi, Tae-kwon-do e Tênis de mesa) por meio de regulamentos inclusivos criados pelas federações esportivas espanholas e as respectivas federações específicas relacionadas às deficiências dos atletas.

O evento recebeu o aval do *Consejo Superior del Deporte* (CSD), *Comite Olimpico Español* (COE), *Comite Paralímpico Español* (CPE) e a *Cátedra da Fundación Sanitas*.

Em suma, a seguir se descreve o formato realizado das competições segundo cada das modalidades:

- **Atletismo**. Os atletas participaram em quatro modalidades inclusivas diferentes: arremesso do peso, salto em distância, 1500 metros, revezamento 4 por 100 metros e corrida de velocidade de 100 metros. Todas as equipes terão atletas com e sem deficiência.

- **Badminton**. Jogou-se uma partida de duplas mistas inclusiva.

- **Basquete em cadeira de rodas**. Cada equipe foi formada por dois jogadores com deficiência em cadeira de rodas e um terceiro, sem deficiência, que também competirá em cadeira de rodas.

- **Triatlón**. Esta prova teve o formato de um duatlo por equipes compostas por um triatleta com deficiência e um triatleta sem deficiência.

- **Judô**. Esta competição se realizou em equipes inclusivas, ou seja, com judocas sem deficiência e judocas com deficiência visual.

- **Tae-kwon-do**. Essa modalidade foi programada de forma semelhante ao judô, com o objetivo de mostrar inclusão em ambas as modalidades.

- **Natação**. Esta prova consistiu em uma competição de equipes mistas composta por oito atletas, metade com deficiência e metade sem deficiência.

- **Rugby**. É um dos primeiros esportes a incorporar a inclusão em seu regulamento. Nesta ocasião, eles ofereceram uma exibição de rugby sete.

- **Tênis de mesa**. Esta categoria consistiu em uma competição de duplas mistas inclusivas.

Os regulamentos das competições e as provas concebidas nas diferentes modalidades desportivas foram o resultado de um processo de elaboração, diálogo e consenso com cada uma das federações desportivas participante, sempre embasado a seis aspectos essenciais que garantem a inclusão real na competição

desportiva: a segurança, a conformidade com os objetivos da competição, as adaptações dirigidas aos diferentes perfis funcionais, a equidade na contribuição para a competição, o respeito pela essência do esporte e o contexto de plena participação.

10. Considerações Finais

Nos últimos anos assistimos ao avanço da normalização da situação das pessoas com deficiência, em que cada vez mais é possível vê-las integradas na sociedade. O caminho é longo, porém, progressivo. Todo o esforço é válido, professores, fisioterapeutas, pais e treinadores devem reforçar os valores positivos do esporte, estimulando a prática e contribuindo para uma vida física e socialmente saudável.

Por outro lado, também cabe à sociedade cobrar dos responsáveis políticos, mais ações que contribuam com o avanço da normalização das pessoas com deficiência, através de programas e instalações onde todos possam beneficiar-se de um desenvolvimento físico-desportivo independentemente do nível de rendimento que alcancem. Concomitantemente, é muito importante que haja incentivo e mobilização para incorporar tanto os mais jovens, quanto os mais velhos no aproveitamento dos meios disponibilizados.

Referências

- ARAGONÉS, D. *et al.* Inclusión: Baskin. In: RUIZ-JUAN, Francisco; GONZÁLEZ JURADO, Jose Antonio; CALVO LLUCH, Africa (org.). **Libro de actas del XIII Congreso Internacional FEADef sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar y II congreso Red Global.** Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2019. p. 816–819.
- CÓRDOBA, T.; ROMERO, R. Cooperar per incloure en l'activitat física i l'esport. 50 propostes pràctiques. In: Barcelona: Institut Barcelona Esports, 2016.
- CUMELLAS RIERA, M. **La Educación Física Adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Cataluña.** 2010. - Universitat de Barcelona,

Barcelona, 2010. Disponível em: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2949>. Acesso em: 9 nov. 2021.

GARCÍA RUBIO, J. Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. **Revista de Educación Inclusiva**, Sevilla, v. 10, n. 1, p. 251–264, 2017. Disponível em: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/419>

HECK, S; BLOCK, M E. **Inclusive Physical Education Around the World: Origins, Cultures, Practices**. Londres: Routledge, 2019.

RÍOS, M. La inclusión en el área de educación Física en España: análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. **Agora para la educación física y el deporte**, León, n. 9, p. 83–114, 2009. Disponível em: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3837>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RÍOS, M. **Barreres o: a l'esport les barreres no juguen**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2009b. Disponível em: <https://xarxanet.org/biblioteca/barreres-o-lesport-les-barreres-no-juguen-protocol-datencio-les-persones-amb-discapacitat>

TORRALBA, M. Á. Desporto paraolímpico: desenvolvimento e perspectivas. **Conexões**, Campinas, v. 4, n. 2 SE-Artigos, p. 1–18, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v4i2.8637970>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TORRALBA, M. Á. Los Juegos Paralímpicos de Londres 2012: los Juegos de la inclusión. **Apunts Educación Física y Deportes**, Barcelona, n. 110, p. 7–10, 2012. Disponível em: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.00](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.00). Acesso em: 15 nov. 2021.

VALET, A. **Sport, inclusion et innovation: le cas italien du "Baskin"(2001-2013)**. 2013. - Université Claude Bernard - Lyon I, Lyon, 2013. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01069780/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

Informações e sugestões de acesso:

Para mais informações sobre o *Baskin*:

<https://internationalbaskin.wordpress.com>

Para mais informações sobre o programa *Esport sense Barreres*:

<https://www.barcelona.cat/lesportinclou/ca/>

Modalidade	Federações	Atletas participantes	Provas – competição	Pontuação
Atletismo	RFEA, FEDS, FEDDF, FEDC, FEDDI, FEDC.	64 atletas: • 32 atletas RFEA e 32 atletas das Federações relacionadas à Deficiência. 4 equipes de 16 atletas (50% homens/mulheres e 50% com/sem deficiência).	Cinco modalidades: 100m, 1500m, Revezamento 4x100m, Salto em distância, Arremesso de Peso. Todos os atletas participaram de 2 provas individuais e 4 de cada equipe correram o revezamento.	Regulamentação adaptada, inclusiva. Soma de pontos.
Natação	RFEN, FEDS, FEDDF, FEDC, FEDDI, FEDPC.	32 Atletas 4 de 8 integrantes (50% homens/mulheres e 50% com/sem deficiência).	Todas as provas utilizaram o sistema de “contrarrelógio” e para a composição das séries se realizou um sorteio para premiação das raia de cada Equipe. No total, são 2 provas por gênero e estilo, mais um revezamento, no total 9 provas, que são: • 100 m peito masculino • 100 m peito feminino • 100 m livres masculino • 100 m livres feminino • 100 m costas masculino • 100 m costas feminino • 100 m borboleta masculino • 100 m borboleta feminino Revezamento de estilos mistos 8x50m	Regulamentação adaptada, inclusiva. Soma de pontos.
Badminton	FESBA	4 Atletas (50% com/sem deficiência).	Competição mista na modalidade de duplas. Cada dupla será composta por pelo menos um atleta com deficiência.	Regulamentaria da modalidade.
Basquete em	FEDDF	Modalidade Jogo: 4 equipes de 5	Dois tipos: basquete em cadeira de	Regulamentaria da

cadeira de rodas		atletas cada: 3 com/ deficiência e 2 sem deficiência (em jogo: 2+1) Modalidade tiro triple (3 pontos): 2 a pé e 2 na cadeira, cada um de um gênero.	rodas e concurso de triples.	modalidade.
Triatlo	FETRI	8 triatletas 4 equipes/duplas: (50% com/sem deficiência).	Duatlo em formato de revezamento misto 1 + 1x2 nas seguintes distâncias: 800 m em corrida, 2 km de bicicleta, 400 m em corrida.	Regulamentação adaptada, inclusiva.
Judô	RFEJ FEDC	8 atletas (2 equipes de 4 atletas) Categorias: 90 kg feminino (categoria olímpica) 52 kg feminino (categoria olímpica) 73 kg masculino (categoria paralímpica) 63 kg feminino (categoria inclusiva)	Formato reduzido da competição de equipes mistas a ser disputada nos moldes dos Jogos Olímpicos de Tóquio. Os limites de peso corporal para cada uma das categorias serão determinados com base nas confirmações dos atletas participantes.	Regulamentação adaptada, inclusiva. Soma de pontos.
Rúgbi	FER	8 jogadores por equipe (7 + 1 suplente) (50% homens/mulheres e 50% com/sem deficiência) deficiência intelectual.	Competição entre duas equipes para rúgbi de 7 minutos, “sete competições”, com equipes inclusivas (com e sem deficiência) e equipes mistas (ambos os sexos) em uma partida de 16 minutos (dois tempos de 7 minutos e um intervalo de 2 minutos).	Regulamentação adaptada, inclusiva.
Tae-kwon-do	RFETaekwondo	6 atletas 4 homens e 2 mulheres (50% com/sem deficiência).	Lutas mistas inclusivas. 3 lutas de acordo com o gênero (2 masculinos e 1 feminino).	Regulamentaria da modalidade.

Tênis de mesa	RFETM	8 jogadores 2 equipes de 4 (sendo 1 técnico). Cada equipa será composta por: 1 atleta categoria absoluto masculino, 1 atleta cadeirante, 1 atleta com deficiência física masculino em pé, 1 atleta deficiência física feminina.	O sistema de competição consistiu na disputa de um confronto entre as duas equipes formadas, sendo quatro partidas individuais e uma de duplas, que perfazem um total de cinco partidas, com a seguinte distribuição: <ul style="list-style-type: none"> • Duplas Inclusivas Mistas: duas duplas formadas por um jogador absoluto e um jogador deficiente em uma cadeira, cada um. • Individual: atleta com deficiência em cadeira Vs atleta com deficiência em cadeira. • Indivíduo: Absoluto sem deficiência Vs Incapacidade absoluta pé 1 • Indivíduo: Absoluto sem deficiência Vs Incapacidade absoluta pé 2. Indivíduo: Incapacidade absoluta do pé feminino Vs Incapacidade absoluta do pé feminino.	Regulamentação adaptada, inclusiva.
----------------------	-------	---	--	-------------------------------------

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PESSOA COM NANISMO:
EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RELAÇÕES SOCIAIS A PARTIR
DO OLHAR DOCENTE**

Marina Brasiliano Salerno

1. Introdução

O processo de inclusão da pessoa com deficiência vem se desenvolvendo ao longo das últimas décadas e demanda constantes reflexões, análises, avaliações e, principalmente, o compartilhamento colaborativo do conhecimento. O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar a atuação prática em aulas de educação física escolar ministradas ao longo de 4 anos (2010 a 2014) com uma turma inclusiva, composta por alunos com e sem deficiência, com enfoque específico em um aluno com nanismo.

Optou-se por utilizar a terminologia “pessoa com deficiência” ou “pessoa com nanismo”, para que se possa estabelecer o público ao qual se destina essas reflexões, não se afastando da identidade das pessoas, já que condições específicas não correspondem às personalidades (PEERS, SPENCER-CAVALIERE, & EALES, 2014). Assim sendo, o que foi retratado se estabeleceu em um contexto que deve ser analisado, filtrado, modificado, para servir como reflexão da prática docente de acordo com outras realidades.

Para os efeitos legais, a legislação brasileira enquadra o nanismo na condição de deficiência física, por possíveis alterações causadas em diferentes segmentos do corpo em decorrência da baixa estatura (BRASIL, 2004). Carvalho (2018) indicou que a altura de referência para considerar a pessoa com essa condição deve ser: para homens, menor que 1,45 metros; e para mulheres, menor que 1,40 metros.

A literatura indica que existem diversas causas médicas do nanismo, que é dividido em dois grupos. O nanismo proporcional, no qual as pessoas apresentam membros proporcionais e curtos, além da possibilidade de apresentarem instabilidade atlanto-axial.

Tais características podem ser consequência de alteração na glândula pituitária que faz a conexão entre o cérebro e o sistema endócrino, gerando modificações na produção hormonal que influencia no crescimento (WINNICK, 2004; SHERRIL, 1997).

O segundo grupo refere-se ao nanismo desproporcional, caracterizado principalmente pelos membros superiores e inferiores curtos e macrocefalia, destacando-se neste grupo o quadro da acondroplasia, caracterizada pelo desenvolvimento limitado das cartilagens, o que interfere no desenvolvimento da estatura (WINNICK, 2004; CARVALHO, 2018).

Diante dessa característica particular relacionada à baixa estatura, tem-se diferentes estudos voltados às imagens e relações que são estabelecidas entre sociedade e pessoas com nanismo.

No esporte, Hilgemberg (2017) analisou as fotografias tiradas de atletas paralímpicos após a edição de Londres em 2012. As imagens mais frequentes foram de homens amputados, sendo considerado o apelo visual que a condição de deficiência física possui em detrimento das condições sensoriais e intelectuais. Entretanto, na análise, a pessoa com nanismo obteve seu espaço por haver conseguido resultados positivos expressos pelas medalhas nos jogos.

Rocha e Wagner (2018) acompanharam e entrevistaram 8 pessoas com nanismo durante um programa de caminhadas. Eles concluíram que esse grupo não permaneceu na prática da atividade física em decorrência das interações negativas, com atitudes tendendo à pena e à chacota.

Parisi *et. al.* (2021) obtiveram resposta de 53 pessoas com nanismo em 15 capitais brasileiras. As questões versaram sobre aspectos ergonômicos pelo viés inclusivo, sendo que o desconforto no acesso aos ambientes sociais, limitação de uso do transporte público, além da segregação, foi percebida como algo praticado pela sociedade em geral.

Nota-se, então, a recorrência de situações de segregação e demonstrações de preconceito sobre esse público em específico. Tais elementos seguem sendo questionados com o destaque voltado à superação do capacitismo, ideia de inferiorização ou desumanização da pessoa com deficiência (MARCO, 2020).

Nesse contexto desafiador, a educação física escolar vem galgando o seu desenvolvimento para a promoção de ambiente

facilitador da inclusão de todos e todas, sendo que neste capítulo, será abordada em específico a pessoas com nanismo.

Desde 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases, as pessoas com deficiência devem ser matriculadas preferencialmente na rede regular de ensino, fato que vem promovendo reflexões e avaliações, além do apontamento de lacunas (CARVALHO, 2018).

A educação física escolar reflete uma história que motivou a segregação de pessoas pela seleção daqueles mais habilidosos, e com sua reforma entre as décadas de 1980 e 1990 traçou um paralelo com o processo inclusivo (SALERNO, et. al. 2016 – capítulo Luiza). Atualmente, diversos estudos analisam as propostas possíveis, interação entre alunos com e sem deficiência, conteúdos a serem abordados, entre outros temas.

Diante do processo inclusivo inúmeros são os destaques para as dificuldades encontradas envolvendo a formação dos professores, a acessibilidade nas escolas (GREGUOL; MALAGODI; CARRATO, 2018), entre outros aspectos.

Nota-se que muitos dos elementos encontrados não se relacionam diretamente com a condição de deficiência em si, mas sim com a dificuldade existente, enquanto sociedade, de abordar e trabalhar com grupos em que a diversidade seja evidente.

A educação, historicamente, trabalhou com grupos entendidos como homogêneos, pautando-se na idade cronológica para formação de grupos e assumindo que todos aprendem e se desenvolvem da mesma forma, excluindo aqueles que fugissem à norma. A norma, entretanto, é medida por uma média numérica indicada em um intervalo entre as notas 5 e 10 (variáveis em conceitos), sendo que aqueles que não atingem a média acendem a luz da atenção, enquanto que aqueles com média (mínima nota aceitável), podem seguir seu desenvolvimento escolar, independentemente da qualidade que isso represente e necessidades inseridas.

Assim sendo, no próximo item, será apresentado o contexto de análise, as propostas realizadas e ocorrências interessantes em aulas de educação física escolar, realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, com uma turma inclusiva, na qual encontrava-se matriculado um aluno com nanismo.

2. Contexto dos fatos

A narrativa que será apresentada neste capítulo ocorreu em uma escola pública que oferecia a educação para os anos iniciais do ensino fundamental, de 1º ao 5º ano. Atendia crianças de 5 a 11 anos, entre outras que se encontravam fora do ciclo e, por esse motivo, a idade máxima alcança os 14 anos de alguns poucos alunos e alunas.

A escola pode ser considerada pequena, com apenas oito salas de aula, atendendo o total de 16 turmas anualmente. Cada turma possuía de 25 a 40 alunos e alunas dependendo da faixa etária. Além disso, contava com uma cantina, um refeitório com cozinha para oferta da merenda, uma sala de professores, uma sala de informática, um banheiro para professores e professoras, uma secretaria, duas salas para a gestão (coordenação pedagógica e direção), um banheiro feminino, um banheiro masculino, um banheiro adaptado que foi inserido após o ingresso de alunos com deficiência na escola.

Com relação à Educação Física, a escola não oferecia qualquer estrutura. As aulas eram executadas no pátio ou no gramado da escola. O pátio era um espaço de trânsito de estudantes que passavam para beber água ou utilizar os banheiros, assim sendo, durante a realização de atividades a atenção era constante para quem passasse e para quem estivesse em aula.

O espaço gramado possuía um pequeno morro e duas árvores utilizadas para demarcações e momentos de descanso em meio à sombra da árvore. A sala de materiais foi sendo alterada ao longo dos anos, assim como a quantidade e tipo de materiais que foram sendo adquiridos.

Diferentes professores e professoras de educação física passaram pela escola, entretanto, a narrativa e discussão aqui apresentada será referente a uma turma a que tive o privilégio de acompanhar por 4 anos. A turma apresentou pouca flutuação de alunos e alunas, mantendo-se com praticamente a mesma composição nos quatro anos. Os relatos são fruto das anotações do diário de classe e de campo que mantive ao longo dos anos e aqui observamos um ponto relevante já de início: o desenvolvimento conjunto do grupo que passa a construir percepções e laços de amizade no decorrer do tempo. Para esse capítulo, chamaremos o aluno de José.

3. Ponto de partida

O início da atuação com esse grupo de alunos se deu em seu ingresso no 1º ano, momento no qual alunos e alunas têm entre 5 e 6 anos de idade. Neste momento, não houve, por parte da turma, questionamentos sobre o colega e sua condição, talvez por que não estivesse evidente a diferença de estatura.

José foi um dos primeiros alunos com deficiência da escola e, por isso, se deparou com diferentes barreiras de acessibilidade básicas. Banheiros e bebedouros, ainda que inseridos em uma escola voltada às crianças menores, não estavam adequados à altura de José.

Em decorrência de sua matrícula, o setor responsável pela inclusão fez visitas à escola e, até a reforma necessária, foi sugerida a utilização de um banco para facilitar o acesso ao vaso sanitário e ao bebedouro. Além disso, ele teve acesso a uma espécie de almofada para elevação na carteira de sala de aula.

Tais barreiras ainda são observadas e foram analisadas por Parisi et al. (2021), que entrevistaram pessoas com nanismo em 15 capitais brasileiras que corroboram com o ocorrido com o aluno na escola. Nota-se, então, que ainda que o processo de inclusão venha caminhando, mesmo passando-se 10 anos entre o ocorrido com José e a publicação do artigo citado, ainda há barreiras arquitetônicas básicas que são mantidas em diferentes espaços.

Como consequência, entretanto, a escola passou por reforma que garantiu o atendimento não apenas do aluno com nanismo, mas de outros alunos e alunas com outras condições de deficiência que demandam essas adequações e foram matriculados nos anos subsequentes.

Destaco aqui que as barreiras encontradas pelo aluno não foram em decorrência de sua condição, haja vista que a sociedade tem conhecimento e recursos para reforma e construção dos espaços públicos e privados de modo a receber todas as pessoas, independentemente de suas características (BRASIL, 2000). Entende-se, então, que o possível constrangimento de ter que carregar um banco para beber água ou utilizar o banheiro foram elementos sociais que já poderiam ser previstos, haja vista que a condição de deficiência sempre esteve presente na humanidade (SILVA, 1986).

4. A experiência pessoal diante da educação física inclusiva

Como professora formada no ano de 2004, tive contato com reflexões acerca do desenvolvimento da educação física escolar após seu movimento renovador (DARIDO, 2000), compreendendo diferentes formas de trabalhar com a educação física e seus diversos conteúdos. Sem dúvida, existe um distanciamento entre o que se aprende ao longo da graduação e a atuação em uma escola pública, principalmente quando se compara a falta de espaços adequados e recursos materiais, além da maturidade profissional para adequar esses elementos.

O ponto do espaço físico e dos materiais disponíveis são elementos constantes nas pesquisas sobre o processo inclusivo. Professores e professoras apontam esse conjunto como um dos fatores limitadores da inclusão (GREGUOL; MALAGODI; CARRATO, 2018). Com razão, a ausência de recursos dificulta a permanência, com qualidade, dos alunos com deficiência nas escolas e nas aulas de educação física.

Quando do ingresso de José na escola, estava há 4 anos no quadro docente efetivo e o mesmo período na mesma escola. Esse fato influenciou dois pontos relevantes: o amadurecimento profissional e a construção de relações entre professores e professoras de outras áreas.

A Educação Física enquanto componente curricular da educação básica encontra seus desafios diante de uma sociedade que possui um conhecimento limitado sobre a área. Tendo como base o corpo e suas diferentes formas de expressão, a educação física foi marginalizada pela hierarquização existente entre mente e corpo (FREIRE, 1994 – educação de corpo inteiro).

Deparei-me com diversos momentos de preconceito com entendimento da educação física como sendo lazer e não um espaço de aprendizagem. Batalhei pelo direito de alunos e alunas para que não fossem tirados das minhas aulas para reforço em português ou matemática. Entendo, entretanto, que isso apenas foi possível pela minha permanência na escola e meu cargo efetivo. Estes elementos talvez fossem dificultados diante da rotatividade docente (CARVALHO, 2019).

O amadurecimento profissional se construiu, e ainda se constrói, a partir dessas relações, do constante estudo e, principalmente, do entendimento dos objetivos da educação física escolar, fato que me fizeram optar pela flexibilização da forma de trabalhar com a educação física, lançando de mão dos diversos conhecimentos com os quais tive contato na graduação.

Pessoalmente, segui com o entendimento de que não existem abordagens da Educação Física que sejam melhores ou piores, certas ou erradas. Existem conhecimentos e formas de abordá-lo de acordo com o contexto e meu momento do desenvolvimento profissional docente. Toda essa frase bonita, entretanto, carrega momentos de angústia e exaustão que acomete diferentes profissionais da educação. Quem me ajudou a superar tudo isso? Meus alunos.

Vale ressaltar que o período aqui apresentado não possui grandes direcionamentos sobre práticas da educação física. Atualmente, podemos acessar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2016). À época, as propostas tinham o direcionamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com sua flexibilidade e limitações (BRASIL, 1997).

Dessa forma, eu organizava os diferentes conteúdos da educação física escolar pensando em um mínimo de 2 meses de trabalho com diferentes atividades relacionadas, que poderiam ser progressivas ou complementares entre si.

Os temas abordados variam de ano a ano de acordo com uma análise sobre o potencial reflexivo e argumentativo dos alunos e alunas, bem como seu desenvolvimento motor para a realização de determinadas práticas. Alguns temas poderiam retornar em anos distintos com maior aprofundamento, além de adequação de temáticas pontuais, como em anos de Copa do Mundo de Futebol e Jogos Olímpicos e Paralímpicos e eventos escolares como Festa Junina, Feira de Ciências e outras comemorações pontuais.

Nesse contexto, a turma aqui apresentada passou pelos conteúdos de: jogos e brincadeiras, ginástica, luta, esporte, dança e circo. Todos os temas eram trabalhados com uma aula introdutória com questionamento sobre o conhecimento prévio dos alunos e alunas.

Era seguida pela experimentação desse tema, que poderia utilizar-se de algumas aulas de modo progressivo (aula de ginástica começando com saltos, depois rolamentos, depois paradas de mão,

por exemplo) ou complementares (aula de lutas sendo que em cada aula eram realizadas duas lutas diferentes, não se repetindo nas aulas seguintes). Após isso, havia a reflexão sobre o ocorrido que poderia ou não culminar em uma proposta de atividade para ser feita em casa ou na própria escola. Ao final de todas as aulas havia um momento de reflexão sobre o experimentado.

Dentro das propostas realizadas, algumas delas mostraram-se com maior ou menor grau de necessidade de adequações referentes ao aluno com nanismo e serão analisadas nos próximos tópicos.

5. Propostas inclusivas e seus desdobramentos

Carvalho (2018) encontrou uma lacuna nas pesquisas científicas no que tange práticas pedagógicas inclusivas. Os estudos revelam análise de acessibilidade, formação docente, percepção de professores e professoras sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, entretanto, o processo do fazer docente se tornou uma lacuna.

O ofício docente não permite a sequência de regras fechadas para atuação com seres humanos em formação, em outras palavras, não existem receitas ou passo a passo para elaboração de aulas inclusivas. Há quem parta do/a aluno/a com deficiência para o grande grupo, há quem faça o planejamento para o grupo e pense nas adaptações necessárias à pessoa com deficiência e há quem planeje para a turma que possui características específicas.

Pessoalmente, passei do planejamento para o grande grupo pensando nas adaptações para planejar para a turma em específico. Nunca uma aula funcionou da mesma forma nas turmas diferentes. As respostas às propostas, os desafios motores, as discussões resultantes da prática sempre foram diferentes, ainda que a mesma atividade fosse realizada para o 4º ano A e B, cada turma possuía uma personalidade.

Fato é, que ainda com a existência dessa reflexão ampla, alguns pontos voltavam-se à demanda do aluno com nanismo que poderiam ser evidenciadas. Um exemplo é pensando na corrida. Quando a corrida estava vinculada à brincadeira do pega-pega, a diferença não se evidenciava, pois envolvia não apenas aspectos de velocidade, mas também de estratégia, com mudanças de direção, agachamento que

dificultava o pegador alcançar o João, bem como a possibilidade de aproximar de outras pessoas menos velozes, que desviaria a atenção do/a pegador/a.

Diferentemente, as corridas desenvolvidas dentro do atletismo (corrida com barreira, de revezamento ou de velocidade) geralmente são realizadas por meio de competições para buscar aqueles velozes, elementos que destacam a diferença entre os pares.

A estratégia utilizada nesse caso foi transformar a competição em algo individualizado, sendo que os tempos a serem batidos eram os próprios, com a realização de diferentes rodadas para verificação do tempo de corrida, vencendo aquele/a que conseguisse reduzir mais o seu próprio tempo.

Outra possibilidade de análise dentro da corrida: nas brincadeiras de estafetas, quando há a necessidade de competição com outra pessoa, entretanto, as equipes sendo diversas possuem, de forma básica, pessoas que correm em diferentes velocidades, equilibrando uma possível desvantagem que poderia ser observada.

Fato é que, dentro de todas as propostas que envolviam corrida, velocidade e agilidade, a capacidade de João nunca foi questionada por seus colegas, talvez pela participação ativa e constante do aluno, bem como o ambiente da aula, momento no qual nunca houve o destaque da limitação. Em nenhuma proposta competitiva João deixou de ser escolhido ou sua presença não foi comemorada em decorrência de sua estatura.

Entretanto, a diferença de sua estatura não passou despercebida pelos/as estudantes que organizaram suas estratégias de acordo com as características de João, como demonstrado em dois destaques a seguir.

O primeiro versa sobre o conteúdo luta que foi ministrado ao longo do 4º ano. A luta pode ser compreendida como um elemento cultural de defesa, utilizado em diferentes momentos históricos, que possuem, atualmente, o viés competitivo abrangendo lutas de toque e agarre, tendo como objetivo atingir o corpo adversário, com ou sem o uso de implementos. Dessa forma, diante de meus desafios docentes, busquei realizar lutas não sistematizadas, em sua maioria sem implementos (ANTUNES et. al., 2017).

Trabalhar luta na escola pode ser encarado como um desafio, já que ainda existe uma confusão conceitual que relaciona a luta com a

violência, bem como a ideia de que o/a docente deve saber uma arte marcial para ensiná-la. Assim, inicialmente realizamos discussões que diferenciavam a luta da violência e passamos a estudar seus princípios, já que durante uma luta os participantes devem atacar e se defender ao mesmo tempo, por exemplo.

Para apoiar a compreensão desses elementos, a primeira luta que sempre utilizei foi a “luta dos dedinhos”, na qual os participantes encaixavam suas mãos utilizando seus dedos, deixando apenas o polegar livre e na contagem de três iniciava-se a disputa para tentar agarrar o polegar adversário.

Tal combate travado entre diferentes participantes destaca que a diversidade física, de desempenho e de gênero não desequilibrou as lutas. Esses pontos eram constantemente discutidos, pois em todas as aulas havia a luta envolvendo pessoas de estaturas, gêneros, forças diferentes. A partir disso, houve a diferenciação entre as competições oficiais e suas classificações, com as lutas que eram realizadas na educação física escolar. Interessante observar que nesse espaço de reflexão, as propostas faziam com que a diversidade encontrada fosse posta à prova, sendo que nunca houve um padrão de vencedor ou vencedora para as propostas de luta, entretanto, as discussões sempre ocorriam.

Dando sequência à “luta dos dedinhos” realizamos outras:

- *“luta agachada”*: participantes agachados/as a um braço de distância. Para marcar ponto deveriam se empurrar até que um/a caísse.

- *“luta com a bola - 1”*: cada participante segurando uma bola de borracha. Para marcar ponto a bola deveria ser tocada.

- *“luta com a bola - 2”*: cada participante segurando uma bola de borracha. Para marcar ponto a bola deveria ser derrubada da mão do/a adversário/a.

- *“luta puxa-empurra”*: cada participante com os pés firmes no chão e uma das mãos dada com o/a adversário/a. Para marcar ponto deve-se fazer o/a oponente tirar um dos pés do chão.

- *“esgrima”*: com esgrima feita de jornal, marcava ponto quem encostasse a espada no tronco do/a oponente.

Em todas as aulas, alunos e alunas lutavam entre si para compreender a proposta e, caso houvesse tempo, era feito um minitorneio no qual a primeira e segunda rodada todos lutavam e a

partir da terceira aqueles que iam perdendo aguardavam o final do torneio.

Observando a realização dessas propostas na turma de João notei pontos muito relevantes para minha prática docente que podem ser influenciados pelo tempo de permanência da turma com o colega com nanismo juntamente com a construção de um ambiente inclusivo no qual as diferenças não são inferiorizadas, pois fazem parte da diversidade humana. O destaque aqui vai para a capacidade dos próprios alunos e alunas se adequarem ao colega com nanismo.

No 4º ano a diferença da estatura era evidente e João lutou com meninos e meninas, sendo que cada um se adequou de diferentes formas: alguns se ajoelharam para lutar esgrima, por exemplo, outros reclamaram que era difícil tocar a bola de João, já que por ele ser menor o/a colega tinha mais dificuldade de se curvar muito sem perder o equilíbrio, outras não tinham diferenciação (como na “luta agachada”) ou demandaram qualquer adequação, como na “luta dos dedinhos”.

A mesma independência de adequação da proposta foi observada em um momento em que recebemos discentes de um curso de graduação em educação física. Esses levaram propostas com diferentes conteúdos, dentre eles a ginástica e o circo, conteúdos que os alunos já haviam experimentado, entretanto, com atividades e materiais diferentes das realizadas em aula regular.

A recepção de pessoas de fora muda a rotina da aula, entretanto, por ser uma turma unida e por estarem juntos há algum tempo, tal elemento não gerou estranheza, mas um comportamento diferenciado dos alunos que mesclava excitação e contentamento, já que tiveram contato com materiais que nunca haviam utilizado.

O primeiro destaque versa sobre um momento de realização de saltos específicos da ginástica: grupado (abraçado às pernas), afastado (afastando as pernas) e carpado (com flexão de quadril mantendo as pernas estendidas). A proposta foi realizada em dupla sendo que um segurava na cintura do colega para auxiliar no salto oferecendo maior estabilidade e tempo de vôo, assim, aqueles que estivessem na frente faziam os saltos indicados.

João e seu colega iniciaram a proposta e o aluno com nanismo ficou na frente sendo auxiliado nos saltos. Houve, então, a verbalização da palavra mágica: “troca”. Obedecendo ao comando a dupla trocou de lugar com João assumindo a posição de apoio,

entretanto, como foi em um momento em que a diferença de estatura era evidente e dificultava a efetivação da proposta, os dois, já posicionados, se olharam, riram bastante, e destrocaram de lugar, mantendo João nos saltos e o colega como auxiliar.

A decisão foi tomada por meio de uma troca de olhares. A cumplicidade proveniente do conhecimento prévio e da amizade superou a necessidade do amigo de João de realizar os saltos propostos pelas visitantes.

Não houve prejuízo grande de experiência e, caso a professora tivesse percebido, poderia fazer trocas entre as duplas, realizando mais de uma vez os saltos, entretanto, eu, como professora regente, optei por não intervir nesse momento, pois julguei que o aprendizado obtido na interação foi maior que o relacionado ao conteúdo.

As visitas não repararam nessa interação, talvez pela inexperiência em dar aula para turmas com grande quantitativo de crianças, ou ainda por estarem preocupadas exclusivamente com a execução dos saltos deixaram de observar as interações que permeiam nossas aulas. Esse comentário não se caracteriza como um julgamento, mas como um destaque à necessidade de darmos espaço para olharmos nossas aulas, para darmos tempo de interação para nossos alunos e para, em determinados momentos, optarmos por não intervir, ponto difícil no fazer docente (MARIA, 2017).

Ainda na aula de ginástica, a turma experimentou atividades com um paraquedas, tecido circular grande que possui inúmeras possibilidades de propostas. As executadas envolveram todos os alunos e alunas da turma segurando o paraquedas em círculo, levando uma bola de borracha até acertar um buraco existente no meio do material. Na sequência, na mesma formação, jogaram o tecido para cima, segurando em suas pontas para formar um cogumelo.

Nesse momento, o que aconteceu foi que o aluno com nanismo, ainda que com colegas dos dois lados, não conseguiu manter suas mãos no paraquedas quando ele subiu (todos e todas com os braços estendidos para o alto). Com a demanda de força exigida, João não conseguiu manter-se segurando o tecido e, chateado, não participou mais da proposta, sem sair do círculo manteve-se de braços cruzados.

Nota-se, então, que existem dificuldades a serem superadas, nesse caso em específico, as professoras poderiam estar próximas ao João para apoiar na questão da força ou a mesma proposta poderia

ter sido feita sentada, essas são estratégias que podem ser pensadas no momento da elaboração da atividade ou quando observada a ocorrência.

Passando para as atividades propostas com circo, a adaptação dos materiais foi simples, sendo que apenas a corda do diabolô que precisou ser encurtada para que João pudesse participar. Outro ponto nessa proposta envolvia a realização da segurança pelos colegas, ou seja, o apoio ao longo da realização das atividades.

Nesse caso, a diferença da estatura trouxe dificuldades para o apoio efetivo dos colegas, entretanto, ficar apenas olhando os colegas executarem as propostas não chateou João, como no caso do paraquedas, pois ele conseguia realizar a atividade em parte, e ao invés da segurança oferecia outros incentivos verbais ou ria de seus colegas ao longo das tentativas frustradas nas atividades. Ao final das visitas, em conversa com os/as discentes, os relatos versaram sobre a adequação das propostas “serem só isso”.

Rir dos/as colegas e rir com os/as colegas era uma prática da turma, que possuía suas disputas e negociações. As trocas de papéis geram momentos de interação negativa, com discussões e chateações, entretanto, elas pertenciam ao contexto das aulas e não à condição de deficiência apresentada. O aluno com nanismo passava pelas duas posições: zombavam dele e ele zombava das pessoas.

Existe aqui uma reflexão sobre as formas de lidar com as falhas e de exposição do erro como algo negativo e que pode ser um desafio de superação para pessoas que passam por experiências ruins e encontram dificuldade em voltar a realizar movimentos ou se expor frente à turma, entretanto, esse ponto destacado não estava voltado à condição de deficiência, mas a condição de ser criança em uma sociedade que utiliza esses mecanismos para a interação. Isso é observado, pois na mesma turma em que aconteciam os episódios de chacota, aconteciam os episódios de incentivo à superação de desafios, bem como a adequação fluída das propostas de prática.

Ainda que percebendo esse equilíbrio, os momentos de risada do erro eram desencorajados, com conversas sobre a diversidade de interesses, de experiências práticas, de tipos de corpos, de diferenças de forças, de compreensão de como utilizar a força, entre outros pontos que não asseguram uma mudança de comportamento, mas que promovem a reflexão.

6. Reflexões sobre a inclusão

Haegele (2019) analisou diferentes elementos referentes ao conceito de inclusão voltado à educação e indica, a partir do conceito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pontos que se alinham para a construção desse entendimento. O conceito baseia-se na compreensão ampla da educação que deve abarcar a todos e todas, incluindo aqueles em situação de vulnerabilidade que podem conduzir mais facilmente à exclusão e à marginalização. A educação inclusiva é reconhecida como uma filosofia, na qual os professores e professoras devem promover o potencial dos alunos e alunas, independentemente de suas habilidades iniciais.

O autor destaca que o entendimento da filosofia inclusivista perpassa buscar alternativas pedagógicas para que o conteúdo possa ser efetivamente trabalhado e aprendido. Em sua perspectiva social, a inclusão deve apoiar o desenvolvimento de senso de pertencimento, aceitação e valores (SPENCER-CAVALIERE; WATKINSON, 2010).

Tais elementos influenciam a compreensão do conceito de inclusão de discentes de Educação Física. Salerno et al. (2018) observaram que os discentes perpassam elementos referentes à participação efetiva de pessoas com deficiência em diferentes âmbitos; ao contexto social para a inclusão, refletido na acessibilidade em sua complexidade envolvendo as estruturas físicas e interpessoais; à oportunidade de acesso, já que há a necessidade de intervenção sobre esse ponto para o acesso e permanência de qualidade; o sentimento de pertença ao espaço e grupo, elemento ao qual não possuímos controle, pois é individual, mas pode ser influenciado pelo contexto.

Diante dessa concepção, podemos notar elementos que não são de responsabilidade direta de professores e professoras das escolas. Quando se abordam aspectos referentes à acessibilidade estrutural às escolas regulares, podemos sinalizar à gestão escolar as barreiras que são encontradas no cotidiano das aulas, para que soluções sejam buscadas.

Outros pontos destacados no entendimento do desenvolvimento do processo inclusivo podem ser ligados

diretamente ao fazer docente. O cuidado para organizar um contexto inclusivo, que respeite a diversidade e estimule o desenvolvimento individual e do grupo é um deles. Quando refletimos sobre nossas ações, planejar aulas que todos possam participar é um fator que gera um ambiente inclusivo, independentemente da proposta a ser realizada, sem necessariamente destacar as diferenças.

A educação física escolar encontra-se flexível para a adequação ao grupo em que será ministrada. Rodrigues (2009) fez a reflexão sobre essa disciplina no ambiente escolar, que permite modificações sem perder a sua essência do conteúdo. As regras podem ser alteradas e estabelecidas para aquele grupo sem que o esporte deixe de ser aprendido em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (DARIDO et al., 2001).

Diante dos encontrados na literatura, têm-se indícios de elementos que foram alcançados ao longo das aulas descritas. A busca pela efetivação da participação perpassou o planejamento das aulas envolvendo o grupo com o qual trabalha, incentivando a participação de todos e todas, independentemente das habilidades prévias.

Os valores estimulados em aula perpassam análises referentes aos conteúdos aprendidos, pertencentes à área da Educação Física. Quando nos voltamos aos jogos, esportes, às lutas, ginásticas e danças, bem como outros temas transversais, observaram-se maiores ou menores potenciais inclusivos, ou seja, temas que demandaram maior ou menor grau de adequação.

Outro ponto foi referente às competições, que em determinados momentos voltaram-se ao indivíduo (corridas do atletismo) e em outros se manteve nos grupos (queimada, pega-pega). Além disso, a discussão da diferenciação do que se tem na escola e o que se tem em competições oficiais auxilia no movimento de evitar comparações com elementos que não são coerentes com o contexto escolar, ou seja, os alunos e alunas compreenderam que o futebol jogado na escola se torna diferente do futebol transmitido na televisão por inúmeros fatores, dentre eles, a diversidade dos jogadores e jogadoras.

O sentimento de pertencimento individual não foi questionado durante as aulas, entretanto, observei que não havia momentos de exclusão do aluno com deficiência nas aulas de educação física ou no

intervalo de aula, em que as brincadeiras não são orientadas pelas profissionais.

O aluno com nanismo tinha amigos, era escolhido para os times, escolhia os times, teve momentos de insatisfação demonstrados corporalmente (braços cruzados) ou por meio de brigas com os colegas, brincava no recreio, participava ativamente das aulas e possuía momentos de extroversão e introversão.

Infelizmente, à época, não parei para conversar com ele sobre as aulas de educação física, entretanto, diante da observação docente de sua participação ativa, penso que, nas aulas de educação física, ele tenha tido o espaço necessário para desenvolver o seu potencial e aprender sobre os conteúdos da educação física escolar.

Por fim, diante desse relato otimista, espero ter compartilhado elementos e reflexões acerca da inclusão de um aluno com nanismo na aula de educação física. Relembro, porém, que tive a sorte de ser concursada e trabalhar 10 anos em uma mesma escola, do aluno com nanismo ter uma personalidade participativa e motivada, de estar em uma turma que sempre recebeu bem minhas propostas de aula para todos os conteúdos e que pode me ensinar a observar e respeitar o tempo das interações.

Todos esses pontos me ajudaram a superar algumas das dificuldades que compartilho com meus colegas professores e professoras dentro de uma carga horária exaustiva, escola com poucos recursos e desvalorização da área da educação física escolar e para os quais deixo meu respeito e admiração juntamente com o compartilhamento dessa experiência.

Referências

ANTUNES, M. M. et al. Lutas para as pessoas com deficiência : uma possibilidade de intervenção na educação física. **Corpoconsciência**, v. 21, n. July, p. 107–116, 2017.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacional: Educação Física Séries Iniciais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei No 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Decreto No 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em MAI. 2020.

CARVALHO, C.L. **Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar**: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional. [Tese de Doutorado em Educação Física]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2018.

CARVALHO, J.C. **Rotatividade dos professores na educação básica brasileira**: caracterização, fatores associados e impactos sobre os resultados dos estudantes (2007-2016). [Tese de Doutorado em Desenvolvimento Econômico]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Setor de Ciências Aplicadas; 2019.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, v. 1, n. 15, p. 17-32, 2001.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. Scipione: São Paulo, 1994.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 33-44, 2018.

HAEGELE, J. A. Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education: 2019 National Association for Kinesiology in Higher Education Hally Beth Poindexter Young Scholar Address. **Quest**, v. 71, n. 4, p. 387-397, 2019.

HILGEMBERG, T. “Diga xis”: A cobertura fotográfica dos Jogos Paralímpicos de 2012 nos jornais impressos. **Educação e sociedade**. p. 1-22, 2017.

MARCO, V. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MARIA, E. Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. **Revista Practicum**. v. 2, n. 2, p. 18–31, 2017.

PARISI, B. D. F. B. et al. Acessibilidade E Inclusão Social Da Pessoa Com Nanismo: Da Legislação À Realidade. **Revista Baru - Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos**, v. 7, n. 1, p. 19, 2021

PEERS, D.; SPENCER-CAVALIERE, N.; EALES, L. Say what you mean: Rethinking disability language in *Adapted Physical Activity Quarterly*. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 265–282, 2014.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 1, p. 67–73, 2009.

SALERNO, M.B. et al. Educação física inclusiva: diferentes olhares sobre as abordagens pedagógicas. In: SILVA, Junior Vagner Pereira; GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física e seus diversos olhares**. Campo Grande: UFMS, 2016. p. 77-97.

SALERNO, M. B. et al. O conceito de inclusão de discentes de Educação Física de Universidades Públicas do Estado de São Paulo no contexto social da sua prática. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 3, p. 721, 2018.

SHERRIL, C. **Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan**. 6.ed. New York: The Mac Graw-Hill Companies, 2004.

SILVA, O.M. **Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo**. Cedas: São Paulo, 1986.

SPENCER-CAVALIERE, N.; WATKINSON, E. J. Inclusion understood from the perspectives of children with disability. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 27, n. 4, p. 275–293, 2010.

ROCHA, L.; WAGNER, D. Pessoas com nanismo acondroplasia: um estudo acerca dos aspectos psicossociais e as contribuições da atividade física na sua inclusão social. *People with dwarfism achondroplasia: a study of the psycosocial*. 2018.

WINNICK, J.P. **Educação física e esportes adaptados**. São Paulo: Manole. 2004.

PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM TRANSTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA⁹

Luis Henrique Domingues Verão das Neves
Eládio Sebastian Heredero
Marina Brasiliano Salerno

1. Introdução

Os transtornos do neurodesenvolvimento são conceituados como conjunto de condições às quais se inicializam no período de desenvolvimento, manifestadas de forma precoce e caracterizadas pela insuficiência no desenvolvimento, prejudicando o desenvolvimento de múltiplos aspectos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Os transtornos do neurodesenvolvimento tendem a variar entre as manifestações, observada também, a possibilidade frequente de multitransornos em indivíduos já diagnosticados.

A partir de tais aspectos, encontra-se dentro destas condições o transtorno do espectro autista (TEA). Este se caracteriza por *déficit* na comunicação e interação social em contextos diversos, além da possível existência de estereotípias relacionadas ao comportamento, interesses e/ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Em complemento, o TEA possui “características específicas, como, por exemplo: dificuldade de manter o contato visual; ecolalia; estereotípias; interesses restritos; dificuldade de comunicação; linguagem expressiva e receptiva” (ROSA, 2022, p. 215). Conforme o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) há critérios relacionados ao diagnóstico conforme o quadro 1, a seguir nas próximas laudas, sendo que para cada avaliação é necessário especificar o nível da condição.

⁹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Ministério da Educação e Cultura - UFMS/MEC.

A dinamicidade envolvida no diagnóstico realizado por profissional qualificado implica em diversas relações que garantem a presença do aluno com TEA no ambiente escolar. A garantia exposta aqui ultrapassa os aspectos de marcos legais, uma vez que a legislação brasileira já garante acesso e permanência deste público no âmbito escolar.

Quadro 1 — Critérios e considerações para o prognóstico do TEA.

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
<p>A: Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia.</p>	<p>1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.</p>
<p>B: Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia.</p>	<p>1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos</p>

	ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).
C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).	
D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.	

Fonte: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.50-1).

De modo geral, alguns autores vêm se dedicando a compreender e estudar o processo de inclusão do aluno com TEA no sistema regular de ensino. A revisão intitulada *Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura* considerou diferentes pontos de relação para inclusão deste público. Os achados remetem ao tensionamento entre o aumento expansivo de matrículas de alunos e alunas com TEA e levam à reflexão sobre o impacto da ausência de conhecimentos específicos sobre o espectro autista, correlacionados à escassez de recursos e ações didáticas pedagógicas frente ao processo de ensino-aprendizagem (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Neste sentido, observado os critérios e o reconhecimento das peculiaridades subjetivas que envolvem os discentes com TEA, é possível ressignificar o trabalho docente a fim de colaborar para a inclusão e efetivar de forma dinâmica o processo de ensino-aprendizagem.

No caso específico deste manuscrito, o objetivo central permeia o diálogo referente às experiências envolvidas entre um professor de Educação Física e uma aluna com TEA de 6 anos, matriculada no Grupo 5 da Educação Infantil de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e as relações didático pedagógicas que nortearam as dinâmicas substanciais para apropriação e incorporação das práticas corporais da Educação Física.

Para alcançar o objetivo proposto, partimos do pensamento integralizado do papel social da infância, da criança como sujeito protagonista do seu eixo histórico, que exerce cultura e saberes inerentes e individuais (FRANCÊS; MESQUITA, 2021).

Neste íterim, é observada a criança como mecanismo vivo, imerso na cultura e na sua potencialidade. Nesta dimensão, sobressaem os aspectos de restrição à condição do TEA e amplia de forma significativa a compreensão da criança (independentemente da sua condição de deficiência ou não) como pressuposto central do processo de ensino-aprendizagem.

O discente com TEA na escola pode passar por diferentes experiências que seguem uma linha de estigmatização frente ao diferente. O preconceito existente, prejudica o fortalecimento do ideário educacional para todos e enfatiza ideias de segregação. As reflexões sobre a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista e a suas relações com a escola e a família, concluem a importância de tais para o processo de formação (OLIVEIRA; POLETTI, 2022).

Alguns autores trazem importantes reflexões em diferentes perspectivas à luz do transtorno do espectro autista no ambiente escolar e o processo de inclusão (LAGO, 2007; MINATEL; MATSUKURA, 2015; SANTOS; JULIAN; NYARI, 2022). Nesta perspectiva, a partir dos expostos, discorreremos e especificaremos a seguir, eixos que ponderamos relevantes, frente às aulas de Educação Física, evidenciadas a partir da compreensão das diferenças e correlação com os aspectos culturais que envolvem as estigmatizações de alunos e alunas com transtorno do espectro autista na escola, bem como, as relações docentes inerentes às dificuldades, planejamento e adaptações para efetiva prática.

2. Educação Física e Autismo: diferenças e alteridades

Diferentes autores se dedicam a estudar o processo de inclusão dos alunos com TEA nas aulas de EF. Farinha (2014), por exemplo, articula em sua produção a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento das potencialidades do aluno com TEA; Fiorini e Manzini (2016) propõem-se a discutir sobre as dificuldades e os sucessos dos docentes de Educação Física frente à inclusão escolar de

alunos com deficiência e TEA; Ferreira (2017) objetiva contribuir na estruturação de abordagem pedagógica nas aulas de EF na dimensão inclusiva para os alunos com TEA.

Dias e Borrachine (2020) se debruçam a compreender as dificuldades encontradas por docentes de Educação Física para incluir alunos com TEA, bem como, identificar o papel da EF nesta perspectiva e os caminhos para prática inclusiva; Kistt e Gonçalves (2021) objetivaram refletir sobre a inclusão do aluno com TEA no âmbito escolar com posterior articulação com a Educação Física; Miyashiro e Salerno (2021) buscaram analisar a interação entre um discente com cegueira total e TEA e discentes sem deficiência; Montserrat *et al.* (2022) buscam refletir sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física pelo olhar docente.

As possibilidades de prática que envolvem o aluno com o transtorno do espectro autista nas aulas de Educação Física perpassam dinâmicas em comum a todos os alunos e alunas: a identificação da potencialidade do indivíduo diante os conteúdos e as práticas corporais envolvidas no processo de aprendizagem. Em outras palavras, o docente ao trabalhar a partir do viés de potencialidade, pode romper com determinados aspectos construídos ao longo da história de Educação Física, como exemplo, romper com os aspectos que envolvam a Ciências Naturais: pressuposto a partir de uma dinâmica estreitamente biológica, na qual o corpo é visto apenas no viés motor (DAOLIO, 2016) permitindo visão integralizada do processo e reconhecendo as diferenças.

O viés de potencialidade citado pressupõe que cada indivíduo possui estágios de desenvolvimento diferentes um dos outros. Em outras palavras, diz respeito às formas de aprender, interpretar, compreender e executar as tarefas do cotidiano escolar na sua subjetividade. Neste sentido, deve-se pensar de modo individual na potencialidade do aluno com tal condição, ou seja: dentro da sua especificidade, o que este aluno e aluna de forma objetiva podem e conseguem aprender a partir das suas potencialidades, considerando suas dificuldades como forma colaborativa para a reflexão frente à prática docente. Tal processo pode ser observado a partir da experiência docente, da observação regular e dos mecanismos de avaliação e dos caminhos metodológicos para reinvenção da prática pedagógica e desenvolvimento das aulas.

Diante os aspectos citados, no tocante à importância da Educação Física para pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, diversos autores compreendem os aspectos significativos desta ciência para o desenvolvimento dos alunos (BEZERRA, 2013; REZENDE; MOREIRA; TORRES, 2014; SILVEIRA et al. 2021; FONSECA; SILVA; ROCHA, 2021; NETO, 2022). A constituição histórica e cultural da Educação Física teve, por anos, papel excludente e apenas alunos “selecionados” no aspecto motor e biológico, participavam de forma ativa nos pressupostos educacionais (DARIDO, 2003).

Com a expansão do termo inclusão, aos poucos se observa o rompimento com os processos de estigmatização de tais públicos, especificamente dos alunos com TEA, enfoque principal deste manuscrito. O contexto atual é favorável às possibilidades de formação humana por intermédio das interações sociais e culturais cultivadas no interior da escola por meio dos pressupostos da vivência e experiência com a diferença/diversidade (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

A produção intitulada “*Educação Física Inclusiva e Autismo*” traz importantes considerações frente à Educação Física no viés inclusivo relacionada com as dinâmicas do TEA. Os autores e autora ao pesquisar as perspectivas de pais, alunos, professores e os desafios frente ao processo educacional refletem como tais dimensões são importantes e inerentes ao trato didático-pedagógico (SCHLIEMANN; ALVES; DUARTE, 2020). As contribuições da Educação Física para do trabalho educacional também é evidenciada no estudo *Contribuição da Educação Física para o desenvolvimento motor e social do aluno com transtorno do espectro do autismo*.

As autoras do referido manuscrito sinalizam que as dimensões ligadas ao motor (desenvolvimento da coordenação motora fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, em menor evidência e organização espacial) e ao social, configuram-se possibilidades reais da Educação Física no ambiente escolar, colaborando também na estruturação de aulas inclusivas (SILVA; PREFEITO; TOLOI, 2019).

Entende-se por aulas inclusivas, dinâmicas eficientes que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos. As aulas inclusivas podem ser visualizadas a partir do Desenho

Universal para Aprendizagem (DUA). Este, por sua vez, configura-se mecanismo de organização metodológica em diversos níveis de atividades que visam a integralização do processo de ensino-aprendizagem numa dimensão que atinja o maior quantitativo de alunos de forma qualitativa e equitativa. Em outras palavras, o DUA configura-se mecanismo de desenvolvimento educacional baseado no princípio da inclusão. Neste sentido a diversidade e as diferenças entre os estudantes são pontos norteadores da prática docente envolvendo aspectos do processo de ensino-aprendizagem (PRAIS; ROSA, 2014).

Desta forma o DUA apresenta-se como importante aspecto quando se pensa em Educação Inclusiva. O manuscrito intitulado *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*, traz considerações a respeito do processo de ensino-aprendizagem, que perpassam os aspectos de: singularidade do indivíduo; práticas de ensino; dimensão pedagógica; educação para todos; currículo universal e outros (NUNES; MADUREIRA, 2015).

O trabalho intitulado *Em busca de acessibilidade pedagógica como estratégia para a inclusão de alunos com TEA*, escrito por Ribeiro (2020), nos fornece subsídios que fortalecem com os expostos até o momento. O DUA na perspectiva da autora se configura mecanismo que busca se encontrar com as especificidades dos sujeitos, bem como, suas necessidades frente ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando acesso educacional de qualidade a todos. É interessante sinalizar, dentro dos pressupostos elucidados por Ribeiro (2020), a utilização do termo acessibilidade pedagógica.

Para a autora (RIBEIRO, 2020), tal designação sobressai os aspectos de acessibilidade compreendida no comum, mas sim em uma dimensão que integraliza o processo. Em outras palavras, acessibilidade pedagógica é possibilitar o desenvolvimento do sujeito a partir da prática docente. Nesta ótica, o DUA nos leva a refletir sobre o dinamismo cultural e das condições que envolvem o alunado com ou sem deficiência; as possibilidades de acesso, envolvimento e de prática nas aulas Educação Física; por seguinte, repensar a atuação profissional possibilitando o embasamento para novas práticas pedagógicas no viés inclusivo (TSUCHIYA, 2022).

A partir dos aspectos citados, pensar em uma Educação Física para todos e todas, é romper com paradigmas de desvantagem e de exclusão. É observar a partir da integralidade social a pluralidade

existente. É caminhar em sentido a minimização das diversas barreiras existentes, para efetivar o processo de ensino-aprendizagem. É refletir a Educação Física como “agente pedagógico para reinclusão social” (BEZERRA, 2013, p. 247).

Significa, portanto, no tocante à integralidade da escola (expandindo para o interior da sala de aula e das aulas de Educação Física), “perceber o outro como um ser único e que está aberto para muitas possibilidades, com múltiplas capacidades de transformação e criação. Significa também, compreender a complexidade humana, percebendo e vivendo a diferença como experiência de alteridade” (FERRAZ, 2007, p. 489).

3. Prática docente: aspectos inclusivos e o dinamismo nas aulas de Educação Física

A partir dos aspectos supracitados adentramos no universo relacionado à prática docente, Educação e Educação Física. Antes de qualquer coisa, é válido sinalizar e conceituar que a prática docente é considerada fundamental para o desenvolvimento integral do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se prática docente a relação entre o saber e o fazer do professor no tocante às dinâmicas envolvidas nas aulas a partir do conteúdo e dos pressupostos educacionais a serem atingidos. A partir desta ótica, tem-se o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo que este deve propor práticas pedagógicas integralizadas ao desenvolvimento de múltiplos aspectos relacionados ao público em questão (CRUZ, 2007; OLIVEIRA, 2017).

Conforme exposto por Ropoli e seus colaboradores (2010), a prática docente em aspectos inclusivos demanda, de modo geral, estudo e reflexão frequente e flexível frente às dinâmicas que compõem o dia a dia da sala de aula e dos desafios relacionados à prática pedagógica que surgem neste contexto. Neste interim, pode se dizer que a prática docente está atrelada a diferentes fatores que podem ser considerados previsíveis ou imprevisíveis.

Este, por um lado, visto no interior da sala a partir do trato propriamente dito; aquele visto de modo intencional para construção do processo de ensino-aprendizagem. Ao problematizar a Educação Física como mecanismo que pode colaborar para o conhecimento do

integral do corpo, Freitas e Araújo (2004) concebem a Educação Física como importante ciência para o desenvolvimento integral do alunado. Neste ínterim, os autores sinalizam quatro objetivos principais que difundem tal ideia, a saber:

1) desenvolvimento afetivo - ajudar o indivíduo a sentir-se feliz; desenvolver o respeito pelos direitos a ideias pessoais; formar uma visão realística das diferenças e orientar a criança na aprendizagem por problemas; 2) desenvolvimento motor – desenvolver os movimentos fundamentais; melhorar a coordenação dos pequenos grupos musculares; ampliar o nível de aptidão motora e desenvolver e ampliar o estado de consciência do corpo e seu potencial para o movimento; 3) desenvolvimento cognitivo – ajudar o indivíduo a desenvolver um pensamento questionador; encorajar a criança a desenvolver a capacidade de solucionar problemas; desperta-lo para os desafios intelectuais e estimular a aprendizagem de conceitos essenciais; 4) desenvolvimento psio-social – auxiliar no desenvolvimento de padrões de conduta; estabelecer estratégias de co-relacionamento interpessoal além de construir e aceitar criticamente regras (FREITAS; ARAÚJO, 2004, p. 6, grifo nosso).

Os objetivos descritos acima aparentam serem simples e de fácil execução nos contextos das aulas de Educação Física. No entanto, quando observados de modo integralizado e pensados no contexto real que professores e professoras se encontram no interior das salas de aulas, concordamos com os autores quando sinalizam que tais objetivos só poderão ser atingidos de forma integral, a partir de uma atuação profissional competente, coerente e coesa com os pressupostos de uma Educação Física para todos. Neste sentido, reforça-se a ideia de que a prática docente se torna mecanismo inerente no sistema educacional.

Fortalecendo o exposto, o trabalho intitulado *Conhecimentos sobre comportamento motor e atitudes de professores de educação física face à inclusão de alunos com TEA*, traz considerações a respeito da necessidade de formação inicial de qualidade, bem como, continuada aos professores de Educação Física a fim de contemplar uma prática docente mais efetiva para a população estudada (RIBEIRO *et al.* 2021).

A prática docente deve ser norteadada pelo (re)conhecimento das diferenças e da pluralidade existente no ambiente escolar, portanto, deve-se pensar em todos de forma equitativa e subjetiva (DAÓLIO, 1996). Daólio (1996) sinaliza que a Educação Física baseada na

pluralidade é demarcada por condições mínimas e premissas que difundem a ideia de que os alunos são diferentes entre si.

À luz destes fatos, apresentamos a seguir quatro eixos os quais dialogam com as possibilidades da prática docente e da Educação Física que transcende os muros fixos da escola, oportunizando reflexão acerca das características da aluna com TEA; o dinamismo envolvido em dois bimestres de aulas; os entraves da prática docente e a importância da participação da família no processo educacional.

Descrição do contexto

O presente manuscrito configura-se como relato de experiência advindo da minha atuação como professor de Educação Física em uma escola municipal de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul. A instituição de ensino é caracterizada por ter amplo espaço e atender uma gama de alunos e alunas público-alvo da Educação Especial. É válido sinalizar que o ano de 2022 configura-se como o ano de retomada no modo presencial na Rede Municipal de Ensino, após dois anos entre ensino remoto e híbrido em decorrência da pandemia de COVID-19.

O relato descrito refere-se a uma aluna de seis anos, diagnosticada com transtorno do espectro autista. Deste modo, pode-se inferir que o ano de 2022, é caracterizado por coisas novas para aluna, tendo em vista, a dinamicidade da rotina e dos afazeres escolares. As aulas de Educação Física foram, de início, desafiadoras. A aluna não sentia confiança e vontade de realizar as dinâmicas propostas. Diferentes entraves eram observados por mim e pela professora de apoio no momento prático o que sobressaiam os aspectos didáticos pedagógicos docentes.

As reflexões descritas aqui foram efetivadas em colaboração com o docente da disciplina de Práticas e Metodologias Educacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação em Educação e com a professora orientadora pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Caracterização discente: TEA entrelinhas

A inicialização de qualquer processo é vista por muitas pessoas como dinâmica e complexa. Transferindo tal percepção para o ambiente educacional, o reconhecimento inicial das características do alunado, da sua potencialidade frente às atividades que compõem o cotidiano escolar, não se configura fácil. Compreender os estímulos que favorecem os alunos com TEA, a interação e a efetiva prática parecem, por muitas vezes, hieróglifos sem explicações. A relação entre o interesse (no aspecto subjetivo) e prática, sobressai à formação acadêmica que por vezes deixa lacuna no processo de construção e abstração referente ao trato pedagógico.

Deste modo, antes de inicializarmos discussão estruturada sobre as práticas docentes, é necessário descrever os aspectos individuais da aluna. Como já sinalizado neste manuscrito, cada indivíduo com TEA é considerado único. A subjetividade permeia os aspectos supracitados, sendo as características da aluna apresentadas a seguir.

No tocante aos déficits persistentes na comunicação social e na interação social, a aluna comunicava-se verbalmente com seus colegas e professores/professoras; sobre as relações de interações, a aluna respondia de forma positiva à interação com o restante da turma e em determinados momentos, ela própria iniciava essa interação.

Entretanto, por estar dentro do espectro autista, havia momentos de dificuldade em manter e compreender as relações que ocorrem durante as aulas, sentindo-se desafiada em ajustar seus comportamentos para se adequar ao contexto das atividades, das brincadeiras e dos momentos de ócio.

Isto é observado pelas vezes que a aluna transpôs a conversa dos colegas e professores; pela ausência de articulação de argumentos frente a conteúdos desconhecidos; pela forma de participação nas brincadeiras; e na comunicação frente a algum desejo por parte da aluna, como exemplos: sair da sala, correr durante a aula, entre outros.

Nestas circunstâncias, entende-se a relevância do professor em estimular a inclusão durante as aulas, pois as interações entre a aluna com TEA e o restante da turma pode ocorrer ou não, e está intimamente ligada ao estímulo ou desestímulo gerado pelas atitudes

dos envolvidos, como sugerido por Carvalho et al. (2017) e Miyashiro e Salerno (2021) em estudos que analisaram a interação entre alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física e em sala de aula.

O trabalho intitulado *Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de Educação Física infantil* traz importantes considerações a respeito do discutido até momento (CAETANO, 2020). A autora nos leva a refletir que a interação e a comunicação podem se configurar fragilizadas, no entanto, a partir da prática docente podem-se construir estratégias dentro da própria Educação Física para superar os pressupostos inerentes a não interação e participação do alunado com TEA nas aulas.

No que tange aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, a aluna demonstra inflexibilidade em determinados momentos da aula. Os momentos que mais atraem a aluna se baseiam e se caracterizam pelo ato de correr e brincadeiras de pega.

Atividades que envolvam imaginação, musicalidade e atividades que requerem maior atenção e envolvimento na execução, restringiam a participação da aluna, que alegava não saber fazer a atividade. Em contrapartida, quando estimulada a realizar as dinâmicas e visualizada sua potencialidade (por parte da aluna) o discurso muda e esta, por sua vez, realiza as atividades propostas sem demandar adaptação quando comparada aos demais estudantes. Quando os pressupostos educacionais se respaldam em atividades que demandam a utilização e manipulação de elementos no trabalho da coordenação motora fina (brinquedos, peças de lego, peças de encaixe) a aluna se fez flexível e compartilhou o material.

Outra característica relevante para a discussão é que a aluna possui hipersensibilidade auditiva, uma das quatro limitações de processo auditivo mais comum em pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista (GRANDIN, 2019). Os momentos mais frequentes estavam relacionados ao barulho excessivo advindo do intervalo, dos gritos dos colegas durante as aulas, de objetos caindo no chão, sendo a reação característica da aluna, tampar as orelhas com a mão e baixar a cabeça.

Ao longo dos dois bimestres trabalhados com a discente, este aspecto foi observado de forma rotineira. Por fim, referente aos aspectos motores, a aluna possui boas habilidades de locomoção, em

especial correr. De fato, este se configura uma das habilidades que a aluna sente prazer, facilidade e vontade de realizar.

As habilidades de manipulação como arremessar, chutar e pegar são observadas como satisfatórias, mas que ainda dependem de trabalho específico que se relacionam com os aspectos de coordenação óculo-manual e óculo-pedal, o que tornou a habilidade motora de equilíbrio um desafio constante nas aulas.

No entanto, tal dificuldade não afetou a socialização, a autoestima e a prática propriamente dita. Vale ressaltar que estudos sobre habilidades motoras e transtorno do espectro autista apontam fortes relações entre o transtorno, déficits motores e a aquisição de habilidades motoras. Contudo, ainda não é possível afirmar que as habilidades motoras devem ser inseridas em critérios de diagnóstico para o transtorno do espectro autista (VITO, 2020).

Feita a caracterização da aluna observada, adentramos no aspecto das propostas didático-pedagógicas envolvidas nas aulas, os tensionamentos que permearam e permeiam o processo até o reconhecimento e aceitação discente frente ao novo professor de Educação Física.

Propostas de intervenção: peculiaridades para efetivação da prática - participação discente

As aulas de Educação Física no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, seguem as perspectivas curriculares elucidadas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino. As propostas abrangem as diferenças como algo intrínseco ao processo educacional o que pode colaborar de maneira significativa com o docente ao planejar as propostas de intervenção para turmas inclusivas. Isto, porém, não significa que os currículos citados, configuram-se inclusivos e preparados para lidar com as diferenças e alteridades.

Um dos princípios básicos que envolvem a escola e consequentemente turmas inclusivas, é a compreensão das singularidades dos alunos, bem como, a importância deste alunado como eixo central no processo de ensino-aprendizagem (SEBASTIAN HEREDERO, 2010). Deste modo, os períodos iniciais do planejamento

das aulas, foram demarcados pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, sem compreender os aspectos e os alunos envolvidos neste processo, mas que possibilitavam a participação de todos e todas.

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.

Encarar esta fase como uma “fase de adaptação”, foi ponto-chave para inclusão efetiva da aluna. Tudo era novo. As aulas no “pós-período pandêmico” eram diferentes. Os colegas eram diferentes. O professor era diferente. Era tudo uma questão de tempo, observação, reflexão e autoavaliação docente. Compreender os processos formativos da pessoa com transtorno do espectro autista é caminho a ser percorrido quantas vezes necessário.

O conteúdo Brincadeiras e Jogos nas suas diferentes manifestações, configura-se objeto de conhecimento frente aos pressupostos educacionais estabelecidos ao Grupo 5 da Educação Infantil, etapa a qual a aluna se encontrava. Um fator que demandavam flexibilidade e autoavaliação docente, pautava-se no aspecto do interesse.

No modo subjetivo, a partir da observação docente frente às dinâmicas propostas, as aulas não se configuravam interessantes para prática e ainda eram consideradas difíceis pela aluna com TEA. Estas relações implicaram na não participação ativa discente, acarretando em diversas problemáticas – com maior ênfase no processo de inclusão.

A partir disto, o planejamento docente voltou-se à construção de dinâmicas de caráter lúdico, envolvendo toda a turma e com poucos momentos de isolamento estudantil (momentos, por exemplo, de execução individual de atividades – circuitos, estafetas). Além disto, descrever as atividades e demonstrar à aluna como se realiza tornou-se ponto primordial para participação efetiva. Este aspecto também foi evidenciado no trabalho intitulado “*Inclusão escolar em aulas de Educação Física: estratégias específicas e generalizáveis*” no qual a

autora e o autor descrevem que tal ação configura-se estratégia generalizada, sendo esta, considerada ato básico nas aulas de Educação Física (FIORINI; MANZINI, 2019).

Outro ponto a se considerar, relaciona-se ao momento da prática efetiva sem muitas intervenções docentes. Em outras palavras, oferecer autonomia à discente para realizar a dinâmica sozinha e ela mesma compreender os pontos de dificuldade foi outro aspecto importante para efetiva prática. O alunado neste plano, é indivíduo central do processo de ensino-aprendizagem aprendendo com seus equívocos e êxitos.

Compreender que o processo de ensino-aprendizagem requer dinâmicas que envolvam os alunos e alunas e que fazem estes serem o centro do pressuposto educacional faz parte da sensibilidade docente frente aos seus discentes. Para além, trabalhar com o lúdico como instrumento pedagógico, pode configurar importante ferramenta para o ensino inclusivo de crianças com TEA. Silva, Oliveira e Campos (2019) em estudo de revisão que destacaram o processo de ensino-aprendizagem a partir do lúdico dos jogos e brincadeiras, evidenciaram que o conteúdo em questão é fator fundamental para inclusão dos alunos com TEA. Nas palavras das autoras,

O lúdico na sua dimensão educativa possibilita a aprendizagem do alunado, o seu saber, a sua interpretação de mundo e os seus conhecimentos. Desse modo, a ludicidade se constitui como uma valiosa ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos que promovam efetivamente a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas (SILVA; OLIVEIRA; CAMPOS, 2019, p. 15-16).

O caráter interacionista das Brincadeiras e Jogos configura-se um dos pressupostos que fortalecem a ideia da utilização deste no ambiente educacional. Ainda contribui significativamente para o estímulo, criatividade e autonomia discente (ABRANTES, 2021; OLIVEIRA; ALBRECHT, 2022). Caminhando para o fim desta discussão, neste eixo, as propostas de intervenção para essa turma específica, não tiveram adaptações significativas.

O conteúdo “Brincadeiras e Jogos” contempla de forma dinâmica e flexível a todos os alunos e alunas, independentemente de suas características. No entanto, algumas ressalvas devem ser sinalizadas. A primeira diz respeito ao reconhecimento genuíno das características do indivíduo com TEA; a segunda está intimamente

ligada à atitude docente frente as suas aulas, ao seu planejamento e execução prática. Estes aspectos dizem muitas coisas sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre sua efetivação, e dizem muitas coisas também sobre o processo de inclusão.

A relação entre família, aluna e professor: aspecto a se considerar

Pontuamos válido dialogar sobre este eixo devido à construção social e histórica que difunde ideias de estigmatização da pessoa com transtorno do espectro autista. O processo de ensino-aprendizagem é compreendido como dinâmico, complexo e difícil; quando se trata de aluno com TEA. No entanto, o que queremos dizer aqui não é ao contrário disto e muito menos nos atermos a este aspecto, mas é sinalizar que a partir de uma relação harmônica entre família, aluna e professores, o processo pode fluir de forma objetiva, menos turbulenta e integral possibilitando, assim, a construção plena do conhecimento. O que marca esse registro refere-se ao fato acontecido em uma reunião de pais. Mas antes de descrevermos a angústia de uma mãe, é necessário dizer que a aluna observada estava, na época do acontecido, em processo de adaptação com a retirada da medicação que utilizava, por consequência estava tendo crises em aula.

Dito isto e prosseguindo com a discussão, é observado no dia da reunião o seguinte ambiente: ao entrar em sala para reunião de pais, encontra-se uma mãe aos prantos pedindo perdão, afirmando que a filha “dava trabalho”, que ela estava cansada diante do novo quadro que havia se instaurado na família. O discurso nos remete a refletir sobre duas coisas. A primeira seria em quanto o estigma é inerente/presente em nossa sociedade. A segunda, diz respeito a como o diálogo entre indivíduos podem mudar problemáticas que parecem sem solução. Os aspectos da maternidade relacionados às mães de crianças com TEA não são o objeto de discussão do presente capítulo, mas são pesquisados por diferentes autores (SILVA; RIBEIRO, 2012; FERREIRA; SMEHA, 2018; PASCALICCHIO; ALCÂNTRA; PEGORARO, 2021; FREITAS; GUADENZI, 2022). Dentro de tais aspectos e utilizando-se de fontes externas à Educação Física para tentar explicar o acontecido, é comum na literatura trabalhos que debatem o aspecto emocional de mães de filhos com TEA.

No trabalho intitulado “*Trajetória e sobrecarga emocional da família de crianças autistas: relatos maternos*” a autora conclui que mães de crianças com TEA possuem sofrimento na forma de estresse (FÁVERO, 2005). Este fato foi observado, quando a mãe da aluna alegou estar cansada e que como toda a relação dinâmica que envolve sua filha é nova para ela, sendo comum mães de crianças com TEA sentirem mistos de emoções relacionados à culpa, frustração, tristeza e receios, causando impacto psicológico (TAVARES *et al.* 2020; PASCALICCHIO; ALCÂNTRA; PEGORARO, 2021).

Ao longo da reunião, a conversa entre mãe e professores (professora regente, de apoio e o professor de Educação Física), foi demarcada por uma interação significativa e, a partir da experiência materna, conseguimos extrair aspectos importantes para prática docente e construir conhecimentos acerca do TEA e das características da aluna. Dimensões de como a discente se comporta em casa, seus gostos, suas estereotípias, a forma de articular seus desejos e pensamentos, foram todas evidenciadas pela mãe.

Em estudo intitulado *Coping e estresse familiar e enfrentamento na perspectiva do transtorno do espectro do autismo*, as autoras baseadas em distintos estudos, relatam diferentes perspectivas que englobam o cuidado e a dinamicidade que envolve os indivíduos com TEA (CARVALHO-FILHA *et al.* 2018). Neste sentido, configura-se de suma importância diálogo envolvendo as partes que constituem o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange especificamente a interação entre família, alunado e professor estudos concluem a importância significativa de uma relação harmônica para desenvolvimento do trabalho educacional (ONOHARA; CRUZ; MARIANO, 2018; CARVALHO *et al.* 2021). Em contrapartida, famílias que não participam de forma ativa no contexto educacional, tendem a causar prejuízos e não colaboram com o processo de ensino-aprendizado (ONOHARA; CRUZ; MARIANO, 2018). A luz destes fatos pode-se inferir que a participação familiar de alunos e alunas com deficiência no contexto educacional “é decisiva no processo de integração/inclusão e indispensável para um construir-se pessoal e participante da sociedade” (LOPES; MARQUEZAN, 2000, p. 4).

4. Considerações Finais

O objetivo proposto para este manuscrito foi elucidar aspectos relacionados à vivência de um professor de Educação Física da Educação Básica numa ótica inclusiva, a partir do transtorno do espectro autista. Neste sentido, conceituou-se o TEA articulando-o com os pressupostos educacionais inclusivos. Posteriormente foi realizada articulação frente à Educação Física e o TEA no tocante às diferenças e alteridades o que proporcionou reflexões e apontamentos importantes para o processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

Discutiu-se sobre a prática docente, inclusão e o dinamismo nas aulas de Educação Física. Os elucidados permearam: a complexidade para atuação docente frente ao TEA; a importância do professor para inclusão efetiva dos alunos com deficiência e transtorno do espectro autista, além da participação da família.

Realizou-se breve descrição do contexto analisado especificando características inerentes ao estudo. Neste interim é válido ressaltar o período temporal no qual foi realizado o estudo, caracterizado pelo retorno das aulas presenciais pós-período de isolamento social provocado pela COVID-19.

Nas propostas de intervenção foi elucidada a importância dos atos de planejar e avaliar executadas pelo docente da área da Educação Física. No tocante à participação discente, observou-se no início a participação restrita da aluna, e após reflexão docente sobre as atividades e dinâmicas das aulas, estas foram reestruturada para uma participação ativa da aluna.

A partir dos supracitados, compreendemos a Educação Física como ciência e componente curricular acessível a todos. Compreendemos também que a prática docente na dimensão inclusiva e a relação harmônica entre família, aluno e professor, configuram-se importantes fatores para promoção da inclusão escolar.

Neste sentido, o presente manuscrito pode colaborar para difusão da compreensão das ações docentes e suas influências na interação de alunos com TEA nas aulas de Educação Física, partindo da ideia de que as diferenças existentes estão interligadas no âmbito da escola.

Referências

- ABRANTES, I. C. P. **Jogos e Brincadeiras no apoio ao ensino de estudantes com transtorno do espectro autista – TEA**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BEZERRA, T. Educação inclusiva e autismo: a educação física como possibilidade educacional. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, v. 12, n. 4, 2013.
- CAETANO, U. S. **Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de Educação Física infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.
- CARVALHO, A. S. M. et al. TEA, família e escola – O trabalho em conjunto, relações de empatia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, 2021.
- CARVALHO, C. L. et al. Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Revista Motrivivência**, v. 19, 2017.
- CARVALHO-FILHA, F. S. S. et al. Coping e estresse familiar e enfrentamento na perspectiva do transtorno do espectro do autismo. **Rev. Cient. Sena Aires**. 2018.
- CHICON, J. F.; SIQUEIRA, M. F. Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica. In: **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, 2011.
- CRUZ, Giseli B. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educar - Editora UFPR, Curitiba, n. 29, 2007.
- DAOLIO, J. Consequências do conceito de cultura para Educação Física escolar. In. NETO, M. P. (Organizador). **Desafios da Educação Física: cultura e corpo em movimento**. Ed. UFGD. Dourados, 2016, p. 57-73.
- DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, 1996.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Editora Guanabara Koogan. 2003.
- DIAS, H. L. A. B.; BORRAGINE, S.O. F.. A inclusão de crianças autistas nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Expressão da Estácio**. 2020.

FARINHA, A. P. V. **Inclusão de autistas nas aulas de Educação Física: possibilidades pedagógicas que podem auxiliar em suas potencialidades.** 2014. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

FERRAZ, R. D. Os sujeitos considerados diferentes e o contexto educacional. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: —Infância e Práticas Educativas. **Arq Mudi.** 11(Supl.2); 2007.

FERREIRA, M.; SMEHA, L. N. A experiência de ser mãe de um filho com autismo no contexto da monoparentalidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, 2018.

FERREIRA, N. M. M. **A inclusão de crianças autistas nas aulas de Educação Física escolar no ensino regular.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, 2016.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão escolar em aulas de Educação Física: estratégias específicas e generalizáveis. In: ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S.; JÚNIOR, R. V.; (Organizadores). **Educação Física, Diversidade e Inclusão: debates e práticas possíveis na escola.** Appris, Curitiba, 2019.

FONSECA, M. P. S.; SILVA, S. O.; ROCHA, M. P. Produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no campo da Educação Física. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Especial, 2021.

FRANCÊS, L. A.; MESQUITA, A. M. A. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

FREITAS, B. M. S.; GAUDENZI, P. “Nós, mães de autistas”: entre o saber da experiência e as memórias coletivas em vídeos no YouTube. **Ciência & Saúde Coletiva**, 27(4), 2022.

FREITAS, R. F. S.; ARAÚJO, P. F. A práxis do professor de Educação Física no ensino regular diante a inclusão. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 2, 2004.

GRANDIN, T. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

KISTT, T.; GONÇALVES, P. S. Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). **DIÁLOGO**, Canoas, n. 46, 2021.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LOPES, R. P. V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, 2000.

MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, 2015.

MIYASHIRO, N.V.; SALERNO, M.B. Aluno com deficiência visual e autismo: um estudo de caso das interações nas aulas de Educação Física. **Rev. Assoc. Ativ. Mot. Adapt**, Marília, v. 22, n. 1, p. 127-142, 2021.

MONTERRAT, P. M. et al. A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física pelo âmbito dos profissionais. **Cad. Educ. Fís. Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, e-27556, 2022.

NETO, A. C. **A Educação Física no Processo de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Contexto Escolar**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2022.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 5, n. 2, 2015.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C.. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, 2013.

OLIVEIRA, C. R. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, F. A.; POLETO, L. Reflexões acerca da inclusão do aluno com autismo: relação família/escola. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 8, n. 1, 2022.

OLIVEIRA, R. C.; ALBRECHT, A. R. M. **Ludicidade: a importância dos jogos e brincadeiras na inclusão escolar dos alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no ensino fundamental.** 2022.

ONOHARA, A. M. H.; CRUZ, J. A. S.; MARIANO, M. L. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 2, 2018.

PASCALICCHIO, M. L.; ALCÂNTRA, K. C. G. M.; PEGORARO, L. F. L. Vivências maternas e autismo: os primeiros indicadores de TEA e a relação mãe e filho. **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 3, 2021.

PRAIS, J. L. S.; ROSA; V. F.. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Polyphonía**, v. 25/2, 2014.

REZENDE, L. M. T.; MOREIRA, O. C.; TORRES, J. O. Importância do trabalho psicomotor em aulas de Educação Física para pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, Edição Suplementar 2, São Paulo, v. 8, n. 47, 2014.

RIBEIRO, J. C. **Em busca de acessibilidade pedagógica como estratégia para a inclusão de alunos com TEA.** 2020. Monografia (Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

RIBEIRO, S. R. O. *et al.* Conhecimentos sobre comportamento motor e atitudes de professores de Educação Física face à inclusão de alunos com TEA. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 22, n. 1, 2021.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

ROSA, S. O. Análise do comportamento aplicada (aba) e sua contribuição para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) graus II e III no ensino fundamental I. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 32, 2022.

SANTOS, A. S. S.; JULIAN, M.; NYARI, N. L. D. Inclusão do Aluno Autista em Escolas de Ensino Regular. **Revista Extensão em Foco**, Palotina, n. 26, 2022.

SCHILIEMANN, A.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, 2020.

SEBASTIAN HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, 2010.

SILVA, E. B. A.; RIBEIRO, M. F. F. Aprendendo a ser mãe de uma criança autista. **Estudos**, Goiânia, v. 39, n. 4, 2012.

SILVA, I. C. P.; PREFEITO, C. R.; TOLOI, G. G. Contribuição da Educação Física para o desenvolvimento motor e social do aluno com transtorno do espectro do autismo. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 20, n. 1, 2019.

SILVA, M. D.; OLIVEIRA, M. C.; CAMPOS, C. S. O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, 2019.

SILVEIRA, A. B. A. *et al.* Professores de Educação Física Escolar estão preparados para atuar com pessoas com deficiência? **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 22 n. 1, 2021.

TAVARES, J. J. *et al.* Filhos autistas e os fatores de insegurança da mãe quanto ao seu futuro. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 5, 2020.

TSUCHIYA, A. M. **O desenho universal da aprendizagem e o estudante com transtorno do espectro autista**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2022.

VITO, R. DE V. P.; SANTOS, D. O desenvolvimento motor e a aquisição de habilidades motoras em autistas. **Biológicas & Saúde**, v. 10, n. 34, 2020.

**ELABORAÇÃO DE UM PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO MOTORA:
UTILIZAÇÃO DE EXERGAMES PARA CRIANÇAS COM PARALISIA
CEREBRAL**

Rubens Venditti Júnior
Osvaldo Tadeu da Silva Júnior
Leonardo de Jesus Francati
Gabriele Maria da Silva
Magali Cristina Rodrigues Lameira
Dominique Gonçalves de Azevedo
Maria Angela Mantelli Aboin Gomes Valente

1. Introdução

O presente capítulo apresenta uma proposta de protocolo de aplicação de coleta utilizando inovações tecnológicas, aplicando tecnologias assistivas a uma população de Pessoas com Deficiência (Pcd). O protocolo se configura de questionários e escalas aplicadas a crianças e adolescentes com paralisia cerebral (PC), com objetivo de avaliar a eficiência da aplicação e inovação tecnológica na qualidade de vida dessas crianças, por meio da utilização de videogames; além de também ser um programa de intervenção sistematizado com uso de tecnologias e inovações em atividade motora adaptada (AMA).

A Paralisia Cerebral (PC) é um distúrbio não progressivo que causa alterações no movimento, postura, equilíbrio, coordenação, tônus muscular ou movimentos involuntários. As lesões ocorridas na PC são irreversíveis, porém, vale lembrar que o estímulo das células sadias se faz necessário para o melhor desenvolvimento e tentativa de suprir os déficits causados pela lesão. Estudos mostram que o treinamento físico melhora as capacidades e reduz as dificuldades e limitações de uso dos membros afetados, principalmente em crianças PCs.

Porém, alguns treinamentos de reabilitação necessitam de muita dedicação e podem ser monótonos principalmente para crianças. Sendo assim, os jogos de Realidade Virtual (RV) podem ajudar com a

estimulação desse tipo de célula de maneira mais prazerosa e divertida, assim motivando crianças com sequelas neurológicas. Pesquisas apontam que os benefícios da utilização da RV na Gameterapia, não só para o público alvo da nossa pesquisa, tornam o uso de jogos de realidade virtual mais uma opção de tratamento, sendo esse recurso interativo e lúdico, podendo ser aplicado em programas de exercícios físicos e terapias de reabilitação.

Estudos mostram que utilizando o game Wii Fit®, em 10 sessões de 20 minutos, duas vezes por semana, seis pacientes tiveram melhorias significativas em variáveis de equilíbrio e alcance lateral funcional, evidenciando a importância dessa nova tecnologia como auxílio à reabilitação e treinamento motor, sendo utilizado como uma forma lúdica de praticar esporte e possivelmente mais interessante se tratando da proposta para o público infanto-juvenil.

Desta forma, a pesquisa apresenta uma proposta de inovação em tecnologias, desenvolvendo a proposta de protocolo, utilizando o Nintendo®Wii, como gameterapia em indivíduos com PC, adaptando essas metodologias a partir dos resultados apontados na literatura e facilitando a análise de desempenho motor, equilíbrio e também aspectos psicossociais, como interação social para esta população. Para a elaboração deste protocolo, foi realizada uma busca na literatura por pesquisas relacionadas ao tema, ou seja, aquelas que apresentavam métodos com a utilização de jogos eletrônicos e melhorias na qualidade de vida. O protocolo tem um banco de sujeitos com 12 indivíduos, de ambos os sexos e faixa etária infanto-juvenil (entre 8 e 14 anos de idade). As intervenções devem ser realizadas em 2 sessões semanais (30 minutos) durante 3 meses, totalizando 24 sessões.

2. A Paralisia Cerebral (PC) e a Realidade Virtual (RV)

A Paralisia Cerebral (PC) - também conhecida pelo nome de Encefalopatia Crônica da Infância - é um distúrbio não progressivo e irreversível do aparelho locomotor e se evidencia na movimentação bípede e nas questões posturais. Este distúrbio causa alterações posturais, locomotoras, no tônus muscular, no equilíbrio e coordenação. Os tipos de PC são classificados de acordo com suas alterações motoras e sensoriais, causadas por lesões no encéfalo,

podendo ser do tipo Piramidal (espástica), Extrapiramidal (atetóide) ou Cerebelar (atáxica) e Mista (GORGATTI; DA COSTA, 2005). As lesões ocorridas na PC são irreversíveis, porém o estímulo das células saudáveis se faz necessário para o melhor desenvolvimento e tentativa de suprir déficits causados pela lesão (DE SOUSA; TEIXEIRA-ARROYO 2012).

Estudos mostram que o treinamento físico melhora as capacidades motoras e ainda reduz as incapacidades (ou limitações) de uso dos membros afetados, principalmente em crianças com PC. Porém, alguns treinamentos e programas de reabilitação necessitam de muita dedicação e podem ser monótonos, principalmente para crianças (MATA et al., 2010). Sendo assim, os jogos conhecidos como de "Realidade Virtual (RV)" podem ajudar com a estimulação desses tipos de células, de maneira mais prazerosa e divertida, motivando crianças com PC e outras sequelas neurológicas e integrando programas de Atividade Motora Adaptada (AMA). A Realidade Virtual (RV) pode ser definida como:

Uma abordagem de interface computador/usuário que envolve simulação em tempo real de um ambiente, cenário, ou atividade que permite a interação do usuário via múltiplos canais sensoriais (ADAMOVIČ apud MATA, 2010).

Nas duas últimas décadas, tem crescido o número de pesquisas relacionadas a estas tecnologias e inovações na área da Saúde; dentre elas a RV mencionada acima (LOUREIRO et al., 2003; 2012), que tem demonstrado eficácia terapêutica (MIRELMAN et al., 2011; CAMEIRÃO et al., 2010).

Devido a isso há o interesse em utilizar essa tecnologia para o estudo, por se tratar de uma metodologia inovadora e aplicação tecnológica com inúmeras possibilidades ao profissional de Educação Física (EF), na área da Saúde e no atendimento à Pessoa com Deficiência (PCD).

Os benefícios de aplicação de um programa de RV podem transcender os aspectos puramente fisiológicos e clínicos da PCD, uma vez que essa tecnologia favorece o emprego de elementos motivacionais que podem facilitar mudanças nos aspectos psicossociais, culturais e pedagógicos, este último entendido como aprendizado de recursos e técnicas de uso ampliado na sociedade (CAPARRÓZ; LOPES, 2008). Batista et al. (2012) afirmam que inovações terapêuticas vêm sendo utilizadas como um recurso a mais

nas terapias convencionais, tornando-se importante aliada na promoção à saúde.

A RV oferece vantagens sobre as terapias convencionais, pois cria cenários que ativam movimentos naturais, moldados e graduados de acordo com a necessidade do indivíduo, fornecendo ambientes que possibilitam a independência e autonomia na concepção da atividade, além de acessibilidade e inclusão da PCD (BRUIN et al., 2010).

Os jogos que utilizam o corpo como mecanismo de controle são chamados de *EXERGAMES*. Contribuem para várias habilidades com efeito positivo no humor, bem-estar emocional e melhoria na qualidade de vida (QV), motivando os jogadores a manter um nível mínimo de atividade e permanência em programas de atividade física (GIRLEN et al., 2012).

Nascimento et al. (2013) descrevem sobre o crescimento na utilização de instrumentos tecnológicos como meio de interação e promoção à saúde e da QV. Em síntese, os resultados obtidos neste estudo suportam a hipótese de que o treinamento com RV, a partir do uso do Nintendo®Wii, será benéfico para manutenção do equilíbrio, capacidade funcional, melhoria na QV e perfil antropométrico, mais precisamente promovendo estimulação e funcionalidade motora e coordenativa, essenciais para as crianças PCs.

Os jogos de RV, presentes no que chamaremos de "Gameterapia" para este estudo, fazem com que seus participantes desenvolvam capacidades como coordenação motora, agilidade, deslocamento e descarga de peso, ajustes posturais, equilíbrio, rotação de tronco e força muscular de membros inferiores de forma lúdica e interativa (SERRA et al., 2016). Por esse motivo sua aplicabilidade em populações de crianças com PC.

Alguns estudos mostram os benefícios da utilização da RV na Gameterapia, não só para o público alvo dessa pesquisa, o que torna o uso de jogos de RV mais uma opção de tratamento e condicionamento físico ou reabilitativo; sendo esse recurso interativo e lúdico, podendo ser aplicado como estratégia motivacional para a adesão à prática de exercícios físicos e terapias de reabilitação.

Em trabalhos anteriores do nosso grupo de pesquisa realizou-se estudos piloto, onde aplicou-se um protocolo de gameterapia para a

população PC. Visando melhorar as dificuldades encontradas, buscamos elaborar um novo protocolo para uma melhor aplicação prática.

3. Materiais e métodos

O objetivo deste estudo, derivado de dois projetos de iniciação científica (PIBIC/CNPq) foi elaborar um protocolo de avaliação em gameterapia, voltado a melhorias na Qualidade de Vida (QV) de crianças PCs. Para a adaptação do protocolo deste trabalho, foi realizada uma busca na literatura por pesquisas relacionadas ao tema; ou seja, aquelas que apresentavam métodos com a utilização de jogos eletrônicos e melhorias na qualidade de vida das pessoas com PC.

Foi realizada uma pesquisa nas bases de dados *PubMed*, *SciELO* e *Google Acadêmico* (entre os anos 2000 e 2020), utilizando os termos: gameterapia, realidade virtual, protocolo, avaliação e paralisia cerebral, com o intuito de filtrar e facilitar a busca por artigos relacionados ao tema deste trabalho.

Para critério de seleção, os estudos deveriam apresentar protocolos de gameterapia voltados para melhoria de qualidade de vida e capacidades físicas em humanos. Foram selecionados 15 estudos relacionados ao tema, sendo que estes apresentavam protocolos de aplicação prática com o uso de realidade virtual. Um ponto chave para a escolha desses artigos é que eles deveriam apresentar métodos voltados para a melhoria de parâmetros relacionados à capacidade funcional, equilíbrio e QV, parâmetros também a serem melhorados em uma população PC.

4. Resultados e discussão: Achados da Revisão de Literatura

Pesquisas têm apresentado resultados favoráveis ao uso do console Nintendo®Wii; o qual se apropria de tecnologias de RV, com baixo custo e favorece maior acessibilidade e utilização por parte da população PCD (SPOSITO et al., 2013; ROJAS et al., 2010). Em um estudo preliminar, Sposito et al. (2013) apresentaram resultados positivos sobre parâmetros relacionados à capacidade funcional, equilíbrio e QV em mulheres idosas submetidas a protocolo de treinamento com os jogos do software "Wii Fit®" do Nintendo®Wii.

Loureiro et al. (2012) demonstram que a Gameterapia também pode servir como ferramenta para indivíduos com a Doença de Parkinson, que também provoca alterações posturais e de equilíbrio. Nesse estudo, o game Wii Fit® foi aplicado, em sessões de 20 minutos, duas vezes por semana, durante 5 semanas; seis pacientes tiveram relações com significativas melhorias em variáveis de equilíbrio e alcance lateral funcional, evidenciando a importância dessa nova tecnologia como auxílio à reabilitação e treinamento motor.

A seguir um compêndio de estudos que trazem exemplos de aplicabilidade, metodologias e benefícios com o uso da RV:

- benefícios do Nintendo®Wii sobre aspectos físicos e vitalidade (GRAVES et al., 2008);

- aplicações da gameterapia melhorando o controle corporal de uma criança PC hemiplégica espástica; obtendo melhorias na avaliação do uso das mãos durante a transferência, sentado para em pé, que modificou o equilíbrio referente ao uso claro das mãos para o uso mínimo das mãos, como também o tempo despendido para levantar a perna, baseados numa intervenção com duração de três semanas sendo realizadas três sessões por semana, com duração de 60 minutos por sessão (SILVA, 2011);

- Silva e Marchese (2015) mostram em outro estudo de caso os efeitos da gameterapia na marcha de uma criança PC atáxica, onde foram utilizados os jogos de realidade virtual 3 vezes por semana em sessões de até 30 minutos, durante 04 meses, totalizando 40 sessões, obtendo um aumento considerável no equilíbrio estático e dinâmico do indivíduo no estudo;

- Abdalla (2010), em um estudo experimental quantitativo, mostra a evolução do equilíbrio em pé de crianças com paralisia cerebral, numa associação de *gameterapia*, terapia aquática e fisioterapia no solo, sendo realizadas intervenções duas vezes por semana, duração de 30 minutos durante 16 semanas, mostrando que o tratamento com jogos de RV associado a outros tipos de tratamentos pode apresentar resultados muito significativos; esta constatação também foi obtida no estudo de Barcala (2011), associando gameterapia com a fisioterapia tradicional em outros tipos de distúrbios (AVE hemiparéticos).

Ao término das sessões foi constatado que o equilíbrio comum associado ao biofeedback visual do Wii Fit® pode fazer com que o

indivíduo tenha maior controle do equilíbrio dinâmico e estático. Em todos os estudos pesquisados, o videogame utilizado para as intervenções foi o Nintendo®Wii, o mesmo proposto para realização deste protocolo. Então a partir desses estudos, a proposta dessa pesquisa é de elaborar um protocolo que utilize o Nintendo®Wii, como gameterapia em indivíduos com PC, adaptando essas metodologias de AMA, a partir dos resultados apontados na literatura.

4.1 Características do Protocolo

O protocolo aplicado apresentava questionários e escalas aplicadas a crianças e adolescentes com PC e analisa qualitativamente o equilíbrio, antes e após o período do programa das sessões da Gameterapia, através da *Pediatric Balance Scale* (PBS) (FRANJOLINE; GUNTHER, 2003), adaptada para crianças. Em um estudo de análise, Ries et al. (2010) apresentam resultados de confiabilidade adequada para a PBS quando utilizada com a população pediátrica diagnosticada com PC, que foi replicado para as coletas do presente estudo.

O protocolo elaborado propõe um banco de sujeitos com 12 indivíduos, de ambos os sexos e faixa etária infanto-juvenil (entre 08 e 14 anos de idade). As intervenções foram realizadas em sessões de 30 minutos, 02 vezes por semana durante 03 meses, totalizando 24 sessões. Propõe-se também que as atividades sejam realizadas com o videogame *Nintendo®Wii*, de acordo com seu preço acessível e visto que na literatura é o mais utilizado para pesquisas semelhantes.

Para seleção dos participantes deve-se adotar os seguintes critérios de inclusão: (a) ser independente para a deambulação; (b) não ter se submetido a qualquer procedimento cirúrgico no último ano; (c) não ter se submetido a qualquer procedimento de reabilitação nos últimos três meses; (d) apresentar condições clínicas e cognitivas mínimas para a realização de atividades físicas; (e) responder negativamente a todas as questões do Questionário de Prontidão para Atividade Física - PAR-Q (THOMAS et al., 1992).

4.2 Procedimentos

A rotina de atividades foi composta por: (a) uma avaliação prévia dos parâmetros antropométricos, funcionais, de equilíbrio e QV; (b) protocolo de treinamento com RV promovida pela interação com o console Nintendo®Wii (Nintendo, Quioto, Japão) e (c) avaliação final dos mesmos parâmetros previamente avaliados e o ambiente virtual será simulado pelo console citado acima.

4.3 Novas Estratégias de Ensino e Inovações Tecnológicas

Os dispositivos e recursos tecnológicos aplicados foram: (a) controles Wii Remote, dotado de um acelerômetro capaz de detectar movimentos em três dimensões e se comunica via wireless (Bluetooth) com o *Sensor Bar*; este último, responsável por detectar e transmitir para o console os sinais infravermelhos gerados pelo Wii Remote; (b) Wii Motion Plus adaptado ao Wii Remote. Com o uso desse acessório, os movimentos são reproduzidos com maior precisão, em tempo real (1:1) e com reprodução fiel dos movimentos do jogador na tela de projeção do ambiente virtual (WII); (c) Balance Board do console Nintendo®Wii, que é um instrumento clínico validado e de alta confiabilidade quando comparado com a plataforma de força (CLARK & KRAEMER, 2009); (d) software Wii Fit Plus, que apresenta cerca de 50 exercícios diferentes, agrupadas em cinco categorias (yoga, exercícios de equilíbrio, exercícios aeróbios, exercícios de fortalecimento muscular e training plus).

Cada sessão é estruturada com a aplicação de 16 jogos virtuais em três momentos: aquecimento; treinamento propriamente dito e resfriamento ou relaxamento final; necessariamente nesta ordem. Avaliação Antropométrica e Protocolos de Avaliação Funcional, antes e após a intervenção, também são propostos para compor as análises finais (variáveis: massa corporal total; estatura em pé e circunferência da cintura; força; flexibilidade; agilidade e equilíbrio de PCs e capacidade aeróbia/caminhada de 6 minutos).

5. Considerações finais

A elaboração do protocolo voltado para crianças PC com o objetivo de melhora do equilíbrio e QV foi feita a partir da revisão da literatura e de pesquisas dentro de 2 pesquisas contínuas PIBIC/CNPq, no LAMAPPE-FC/UNESP Bauru (Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte- Faculdade de Ciências da UNESP Bauru), localizado no Departamento de Educação Física (DEF).

Inicialmente, partimos buscando por trabalhos que relacionassem a gameterapia com a melhoria de parâmetros de equilíbrio e QV, reproduzindo os protocolos e aplicabilidade das mesmas pesquisas. A partir disso, pode-se concluir que a gameterapia pode ser uma ferramenta interessante do ponto de vista inclusivo, trazendo possibilidades para o contexto da saúde e diversos benefícios para a pessoa com PC, além de sua aplicabilidade lúdica no contexto da EF escolar.

Dentro desses contextos, o protocolo elaborado pode ser mais eficiente em futuros estudos. Além disso, áreas de atuação voltadas para reabilitação podem se beneficiar da utilização desse protocolo, promovendo reabilitação com atividade motora adaptada, como por exemplo profissionais de educação física e fisioterapeutas.

Espera-se que no futuro, com a evolução da tecnologia, possam surgir novas alternativas para a aplicação da gameterapia, sendo mais acessíveis e até mais eficientes que o Nintendo®Wii. Outros modelos de console com maior interatividade e melhores programas de RV ou imersão dos sujeitos praticantes estão começando a ser desenvolvidos por nosso grupo de estudos, mas reforçam das possibilidades lúdicas e inclusivas deste recurso para a inclusão e acessibilidade da PCD nas práticas corporais e nos contextos educacionais da EF inclusiva.

Referências

- ABDALLA, T. C. R. et al. Análise evolução do equilíbrio em pé de crianças com paralisia cerebral submetidas à reabilitação virtual, terapia aquática e fisioterapia tradicional. **Revista Movimenta**, Univ. Estadual de Goiás (UEG), Goiânia, v. 3, n. 4, 2010.
- BARCALA, L. et al. Análise do equilíbrio em pacientes hemiparéticos após o treino com o programa Wii Fit. **FisioterMov**, v. 24(2), p. 337-343, (Impresso) abr/jun. 2011.
- BERG, K. O. et al. Measuring balance in the elderly: validation of an instrument. **RevCan J Public Health**, v. 2, p. 57-11, 1992.
- CAMEIRÃO, M.S. et al. Neurorehabilitation using the virtual reality based on Rehabilitation Gaming System: methodology, design, psychometrics, usability and validation. **J NeuroengRehabil**, 2010.
- CLARK, R.; KRAEMER, T. Clinical use of Nintendo Wii bowling simulation to decrease fall risk in an elderly resident of a nursing home: a case report. **J Geriatr Phys Ther**, 2009.
- DE BRUIN, P. D. et al. Use of virtual reality technique for the training of motor control in the elderly. **ZeitschriftfürGerontologie und Geriatrie**, v. 43, n. 4, p. 229-234, 2010.
- DE SOUSA, A. A.; TEIXEIRA-ARROYO, C. Benefícios do exercício físico na paralisia cerebral: uma revisão crítica. **RevistaFafibeOnLine**, ano V, n.5, nov. 2012.
- FRANJOLINE, M.R., GUNTHER, J.S., TAYLOR, M.J. Pediatric Balance Scale: A Modified Version of the Berg Balance Scale for the School-Age Child with Mild to Moderate Motor Impairment. **PediatrPhysTher**, v. 15, p. 114-128, 2003.
- GORGATTI, M.G.; COSTA, R.F. Atividade Física Adaptada. Barueri, SP: **Manole**, 2005.
- GRAVES, L. E. F. et al. The contribution of upper limb and total body movement to adolescent's energy expenditure whilst playing Nintendo Wii. **Eur J ApplPhysiol**, 2008.
- LANE, M. Apostila curso de Medição da Função Motora – GMFM. Reabilitação Especializada. São Paulo: **GMFM**; 2000.
- LOUREIRO, A. P. C. et al. Feasibility of virtual therapy in rehabilitation of Parkinson's disease patients: pilot study. **Fisioter.mov.**, Curitiba, v. 25, n. 3, p. 659-666, set. 2012.

MATA, M. L. et al. A utilização do jogo Wii Fit® para treino de equilíbrio em pacientes hemiplégicos adultos decorrentes de acidente vascular encefálico. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 14, n. Suppl. 2, p. 127-127, 2010.

MIRELMAN, A. et al. Virtual reality for gait training: can it induce motor learning to reduce fall risk in patients with Parkinson's disease? **J Gerontol A BiolSciMedSci**, 2011.

NASCIMENTO, A. M. et al. Subjective experience of older women during exercise in virtual condition. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 19, n. 3, p. 68-75, 2013.

RIES, L. G. K. et al. Adaptação cultural e análise da confiabilidade da versão brasileira da Escala de Equilíbrio Pediátrica (EEP). **Rev Bras Fisioter**, v. 16, n.3, p. 205-15, mai/jun. 2012.

ROJAS, V.G. et al. Impacto del entrenamiento del balance através de realidad virtual en una población de adultos mayores. **Int J Morphol**, 2010.

SANTANA C.; MEDRADO, M. Nintendo Wii: uma nova opção de tratamentos fisioterapêuticos. **FisioScience**, 2013.

SERRA, M.V.G.B. et al. Gameterapia como prática terapêutica para pessoas com deficiências. **Fiepbulletin**, v. 86, 2016.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: **Cortez**, 2009.

SILVA, M. Z. et al. Efetividade da gameterapia no controle postural de uma criança com paralisia cerebral hemiplérgica espástica. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, p. 3094-106, 2011.

SILVA, R. R.; MARCHESE, C. I. Uso da realidade virtual na reabilitação motora de uma criança com paralisia cerebral atáxica: estudo de caso. **Revista Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 97-102, 2015.

SPOSITO, L. A. C. et al. Experiência de treinamento com Nintendo Wii sobre a funcionalidade, equilíbrio e qualidade de vida de idosas. **Motriz**, 2013.

SVEISTRUP, H. Motor rehabilitation using virtual reality. **J NeuroengRehabil**, 2004.

THOMAS, S. et al. Revision of the Physical Activity Readiness Questionnaire (PAR-Q). **Can J Sports Sci**, 1992.

WII. Wii Operations Manual. **Channels and Settings**. Nintendo of America Inc. Redmond, WA, EUA.

INCLUSÃO DE JOVENS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO EM PROJETOS ESPORTIVOS

Ricardo de Almeida Pimenta
Diego Grasel Barbosa
Beatriz Dittrich Schmitt

1. Introdução

Os transtornos do neurodesenvolvimento são caracterizados por prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou ocupacional que se manifestam no início do desenvolvimento, e são observados muitas vezes ainda no período da educação infantil. A gama de transtornos do desenvolvimento varia de limitações muito específicas de aprendizagem ou controle de funções executivas a deficiências globais motoras, sociais ou intelectuais (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA [APA], 2014).

Dentre os transtornos do neurodesenvolvimento, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é comumente descrito por inabilidades no relacionamento social, distúrbios de comunicação, interesses restritos, comportamentos repetitivos e estereotipados e desejo obsessivo pela preservação de rotinas (CASE; YUN, 2019). Frequentemente, o TEA também é associado a dificuldades no planejamento e execução de ações motoras (OBRUSNIKOVA; DILLON, 2011).

Atualmente, não só é crescente o número de diagnósticos, com prevalência estimada em 0,3 a 1,0% dos nascimentos, como também estes vêm sendo concluídos em idades cada vez mais precoces (SOWA; MEULENBROEK, 2012; CHRISTENSEN et al., 2020). Estima-se que há maior prevalência em meninos do que em meninas (REIS et al., 2019).

Os estudos científicos revelam que os déficits básicos do TEA, incluídos dificuldades sociais e de comunicação, persistem na idade adulta. Apesar de muitos adultos permanecerem dependentes de apoio familiar e social para cumprir suas necessidades de vida diária, moradia e emprego, em estudo de Hofvander et al. (2009), realizado

com 120 indivíduos diagnosticados com TEA, foi observado que 25% possuíam diploma universitário e mais de 40% possuíam emprego ou estava estudando e, por fim, cerca de metade dos participantes com mais de 23 anos vivia de forma independente.

Complementarmente, Borthwick (2012), aponta que estudos indicam que cerca de 10% de pessoas com TEA têm empregos independentes na comunidade, porém os números são um pouco melhores (variando de 25% a 45%) se incluírem funções acompanhadas (por um tutor, por exemplo) ou empregos em locais específicos e preparados para receber essas pessoas. Nesse sentido, Bourzac (2012) questiona quais pontos são cruciais para que uma criança com TEA seja capaz de se tornar um jovem ou adulto capaz de se formar na faculdade, manter um emprego e viver de forma independente?

Além do TEA, outro transtorno do neurodesenvolvimento é a Síndrome de Angelman. Esta síndrome designa uma desordem rara caracterizada por comprometimento significativo em todas as áreas do desenvolvimento infantil, o que pode acarretar um impacto nas relações sociais e familiares (WHEELER; SACCO; CACO, 2017).

Mais especificamente, a Síndrome de Angelman está associada à deficiência intelectual grave, disfunção motora, deficiência da fala, convulsões, hiperatividade e TEA como uma comorbidade comum (CID-10; TEODORO et al., 2019). Os comportamentos característicos desta Síndrome são um andar rígido e espasmódico, ausência de fala, riso excessivo, falta de atenção, hiperatividade, dificuldades no sono e convulsões. Em complemento, é comum a observação de distúrbios no controle dos movimentos que incluem tremores, espasmos e ataxia (MARGOLIS et al., 2015; TEODORO et al., 2019). É reconhecida por afetar aproximadamente 1 em cada 15.000 indivíduos (WHEELER; SACCO; CACO, 2017).

Apesar de dividirem características comuns, como a falta de atenção e hiperatividade; atrasos na aquisição de habilidades motoras fundamentais (andar, falar, sentar, virar, etc), "*flapping*" das mãos, comunicação verbal ausente ou reduzida; trata-se de transtornos diferentes. Enquanto o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por um grupo de condições com início no período de desenvolvimento que produzem prejuízos na comunicação social e interação social em vários contextos, a

Síndrome de Angelman é um distúrbio neuro genético caracterizado por um atraso global no desenvolvimento, dificuldades de aprendizado, pouca ou nenhuma fala e atrasos ou dificuldades no controle motor e no equilíbrio.

As características típicas dos transtornos podem influenciar na autonomia e na independência dos indivíduos. Ainda, essas disfunções podem representar o principal fator de risco para as pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento na participação em ambientes esportivos de modo a tornar essa participação em atividades físicas desafiadora para essas pessoas.

Apesar dos já conhecidos benefícios das atividades físicas para as pessoas com deficiência, ainda são poucas as propostas de trabalho para a inclusão de pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento em atividades físicas, e, aparentemente, os comportamentos únicos apresentados por esses alunos representam um grande desafio para as escolas, projetos, professores e treinadores.

Em revisão de Schliemann, Alves e Duarte (2020), com objetivo de discutir os desafios da inclusão de crianças e jovens com TEA em atividades físicas e esportivas, tanto no contexto da educação física escolar quanto nos demais contextos da vida social (lazer, recreação e esportes), foi verificado um baixo nível de participação dos alunos nas atividades físicas, além da necessidade de formação especializada dos professores de educação física para lidar com essa população.

Levando-se em consideração que os prejuízos nas relações pessoais e de integração social são comuns em indivíduos com transtornos do neurodesenvolvimento, Saad, Bastos e Souza (2020) apontam sobre a necessidade da adoção de estratégias com apoio às famílias, estímulo das habilidades pessoais e contato com atividades coerentes com a etapa de vida para amenizar os déficits no desenvolvimento psicossocial.

Neste sentido, ambientes esportivos que proporcionem a inclusão, tem grande potencial de ampliar o desenvolvimento psicossocial desta população e o da comunidade em que estas práticas esportivas são realizadas. No entanto, muitas são as dificuldades enfrentadas pela carência de formação profissional e informações de como lidar com as características específicas dos transtornos, assim como são escassos os relatos de métodos e

estratégias utilizadas em projetos esportivos visando a inclusão de jovens com transtornos do neurodesenvolvimento.

Diante disso, o objetivo do presente texto foi relatar experiências de inclusão de indivíduos com transtornos do neurodesenvolvimento em ambientes esportivos e de lazer, bem como instigar reflexões sobre estas experiências. E a partir da partilha dessas experiências profissionais, deseja-se apontar alguns caminhos possíveis no atendimento de alunos com TEA e Síndrome de Angelman na perspectiva da Educação Física e do Esporte Inclusivo.

2. Desenvolvimento

As experiências aqui relatadas tratam de um projeto de inclusão esportivo realizado com dois alunos com deficiência, sendo um aluno com TEA (Aluno A) e um aluno com Síndrome de Angelman (Aluno B). O projeto contava com a parceria de uma Universidade pública brasileira para a realização das atividades de corrida e de um clube da cidade para a realização das atividades de musculação. Os alunos eram acompanhados por um *personal* (professor).

O objetivo principal desse projeto era viabilizar a participação de jovens com deficiência em atividades esportivas condizentes com sua faixa etária, na busca por empoderamento e autonomia. É oportuno salientar que essas práticas inclusivas ocorreram na cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

2.1. Relatos de experiências do Aluno A – Corrida e academia de musculação

O Aluno A é um adulto, comunicativo, que gosta de esportes e adora música. Considerando estas características iniciais, provavelmente muitos podem pensar que este indivíduo não compartilha do perfil ou diagnóstico mais comum de alguém com TEA. No entanto, vale ressaltar que o conceito de TEA carrega imprecisões em diferentes graus. Por exemplo, podemos encontrar entre os indivíduos diagnosticados com TEA, aqueles que falam e outros que não falam; aqueles com pouco ou nenhum contato social e outros com relacionamentos excêntricos; e até mesmo aqueles que

apresentam algum comprometimento intelectual e outros que não (LAMPREIA, 2004).

Desde cedo o Aluno A, foi estimulado pela família a fazer esporte, como a natação, o que contribuiu de maneira expressiva para seu desenvolvimento, autonomia e independência. Acompanhamos e orientamos treinos de musculação, corrida e natação com o Aluno A durante oito anos (dos 23 aos 31 anos de idade) e pudemos perceber que não só a prática esportiva, como o ambiente esportivo alavancaram positivamente sua autonomia, sua saúde e seu comportamento.

Na chegada ao ambiente esportivo, as etapas iniciais consistiam nos conhecimentos das características do local, aparelhos, espaço físico e pessoas (professores, praticantes e gestores) a fim de trazer maior confiança e conforto para o Aluno A na utilização destes novos espaços e materiais com estas novas pessoas. No ambiente em que ocorriam as corridas, em especial, havia diferentes projetos relacionados ao Atletismo, de modo que foi primordial o contato com os responsáveis para nos apresentarmos e iniciarmos as atividades.

De início o Aluno A ficava mais introvertido, balançando o corpo para frente e para trás repetidamente e com olhar voltado para baixo frequentemente. Mas aos poucos, com estímulos contínuos ele mesmo procurou se enturmar e começou não só a cumprimentar os professores e atletas, como também passou a utilizar os mesmos espaços e materiais destes.

Uma estratégia usada era estabelecer que as atividades só comesçassem depois que todos dessem “oi” uns aos outros (mesmo que no começo fosse um “oi” tímido e de longe). Se no início havia certo receio de aproximação de ambos os lados, com o tempo o ambiente físico e humano se adaptou às novas demandas que surgiram. O objetivo central para o Aluno A era o desenvolvimento progressivo da sua autonomia tanto no quesito de execução dos exercícios técnicos da corrida, quanto da forma adequada de se comportar no ambiente esportivo.

As práticas esportivas para as pessoas com TEA não podem ser realizadas objetivando-se a prática pela prática, é necessária uma reflexão intencional, provocada e planejada para que a prática se torne tanto autônoma para a pessoa como também inclusiva, capaz de reestruturar ambientes de exclusão. Quanto ao aluno, devemos

desenvolver conexões entre competências e habilidades, para que, antes mesmo da atividade em si, esse se sinta capaz.

Já quanto ao ambiente que recebe esse aluno, é relevante mostrar na prática as possibilidades, habilidades e capacidades de alguém que tem deficiência, no sentido de contribuir para a percepção de que quando uma pessoa com deficiência tem oportunidades ela pode realizar as mesmas coisas que pessoas sem deficiência, por vezes, realizam de forma diferente, sem ser melhor ou pior (SERON; GREGUOL, 2020).

O processo inclusivo deve sempre ser visto como uma via de duas mãos. Assim, tanto a pessoa com TEA deve se adequar a determinadas regras e convenções sociais como o local que a recebe deve se modificar e se adaptar às demandas específicas do TEA. Assim como no esporte paralímpico, o intuito é que os projetos esportivos colaborem para o conhecimento e a aquisição de uma cultura esportiva, ativa e que, as pessoas envolvidas utilizem a prática como um meio de promoção de valores, percepções positivas, inclusão e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (SERON; GREGUOL, 2020). Entretanto, não existe uma regra para como isso deve acontecer. No caso do Aluno A, ocorreram duas situações que carecem de destaque e serão descritas a seguir.

A primeira situação foi na hora de fazer a matrícula do Aluno A, o *personal* disse à pessoa da secretaria que o seu aluno era um jovem com TEA, e, na mesma hora, a atendente parou o atendimento e disse que precisaria consultar o dono da academia. Talvez por medo, talvez por falta de conhecimento. Achei melhor voltar outro dia, em outro horário e fazer a matrícula com outra atendente, sem dizer que meu aluno tem TEA. Essa estratégia funcionou.

A segunda situação foi quando chegamos na academia no primeiro dia, o professor responsável pelo local, ao perceber que se tratava de uma pessoa diferente das demais frequentadoras me procurou e fez inúmeras perguntas sobre o Aluno A e sobre como deveria proceder. Para a primeira pergunta, contei para ele sobre o Aluno A, informamos o seu nome, suas preferências, e que se trata de uma PESSOA com deficiência.

Achamos prudente explicar algumas questões relacionadas ao TEA e sugeri que conversassem entre si, eu ficaria ali somente para mediar a situação. Quanto à segunda pergunta, de como proceder, a

resposta foi fácil: – “Não sei. Vamos descobrir juntos”. De fato, as interações entre as pessoas e o ambiente definem, baseada na experiência, o processo em que vai sendo concebida e/ou testada a metodologia de trabalho com pessoas com TEA.

Outra situação muito comum é quando as pessoas (professores e frequentadores desses espaços) vêm falar com o *personal* ao invés de falar com o Aluno A. Talvez por receio ou mesmo por falta de informação, as pessoas acreditam que não podem se comunicar ou que a pessoa com TEA não tem a capacidade de responder perguntas e estabelecer uma conversa e que seria o *personal* o responsável por essa conversa.

Em muitos casos, as próprias informações sobre o treino, dias, horários, regras de convívio, pagamento da academia, entre outras questões são direcionadas ao *personal*. Isso reflete uma visão capacitista que ainda prevalece em muitos ambientes, visão essa que entende que as pessoas com deficiência são inferiores e incapazes em relação às pessoas sem deficiência, muitas vezes traduzindo atitudes preconceituosas e discriminatórias (SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019).

Em complemento, isso reflete uma visão infantilizada da pessoa com deficiência, em que, neste caso, mesmo o Aluno A tendo 23 anos de idade, é considerado tão dependente e imaturo que seria impossível relacionar-se com ele sem a presença de uma pessoa intermediando esta relação, conforme apresentado por Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) uma percepção de que a pessoa responsável deve assumir condutas por ele que ele próprio seria incapaz de tomar, desde comunicação, até tomadas de decisões, cuidados e organização das suas responsabilidades.

Em certa situação, estávamos com o Aluno A (e outros alunos com deficiência) em um baile de carnaval. Em dado momento, um dos alunos (uma pessoa com encefalopatia crônica não progressiva da infância, também chamada de paralisia cerebral), ao interagir com os instrumentistas da bateria da escola de samba que faziam uma apresentação no local, foi convidado e passou a tocar um dos instrumentos (um surdo) junto com os instrumentistas. Ao ver a cena, uma pessoa veio em nossa direção e, sem perceber que o Aluno A era um aluno, iniciou uma conversa elogiando nosso projeto.

A certa altura da conversa, ao perceber a falta de respostas tão efusivas quanto às perguntas (o Aluno A fazia rápidos contatos visuais e breves sinais de “sim” com a cabeça, mas, nenhuma palavra disse), o carnavalesco se virou para o professor e perguntou: – “Ele também é um aluno?”.

Respondemos: – “Sim, e tenho certeza de que ele está curtindo a conversa, por favor, continue”. E a pessoa, em um ato despido de preconceitos (surpreendente, confessamos) voltou a conversar com o Aluno A. O que percebemos da situação é que, conforme apontado por Rodrigues (2006), “o que parece óbvio é que as capacidades humanas (sejam cognitivas, afetivas, motoras ou outras) se distribuem num *continuum* no qual são estabelecidos fronteiras e critérios que são socialmente determinados”. A diferença é antes de mais uma construção social historicamente e culturalmente situada e dessa forma deve ser ressignificada e transformada nas próprias relações sociais.

O Aluno A sempre gostava muito de encontrar os jovens de sua idade que praticavam o atletismo no mesmo horário em que ele aparecia para realizar as atividades de corrida. Na chegada na pista de atletismo havia a rotina de cumprimentar as pessoas conhecidas. Inclusive havia algo curioso e uma preferência em fazer estes cumprimentos somente com professores do local. Aos poucos fomos estimulando-o a também cumprimentar os demais alunos-atletas destes professores.

Neste ambiente da pista de atletismo ocorriam diferentes projetos como o de iniciação e especialização no Atletismo, projeto de alto rendimento e um terceiro projeto voltado para pessoas com deficiência, em especial deficiência física. No projeto de Atletismo para pessoas com deficiência física, o Aluno A passou não apenas a dar voltas na pista, mas também de participar de atividades específicas do projeto, como na realização de circuitos envolvendo saltos nos arcos, equilíbrio sobre cordas e bolas, lançamentos e escadarias e até em momentos de confraternização do grupo.

De modo algum, exigia-se do Aluno A movimentos perfeitos, mas sim se considerava o modo como ele conseguia se movimentar de acordo com o que era proposto. Além disso, ressalta-se que as cobranças quanto ao seu engajamento nas atividades estavam sempre presentes.

A partir deste momento houve um maior senso de pertencimento e fortalecimento do vínculo com a comunidade dos projetos (professores, acadêmicos e participantes) de modo que a inclusão de fato estava surgindo. Inclusão no sentido de o ambiente estar se adaptando gradualmente, pois as pessoas passaram a enxergar o Aluno A não somente como o “autista”, mas como um amigo e alguém que não só estava no mesmo ambiente, mas também participando e interagindo em atividades correlatas.

Embora se saiba que a socialização é um preditor para a aderência aos exercícios, também é importante considerar a qualidade dos relacionamentos. Portanto, era mais do que simplesmente estar no mesmo ambiente esportivo que outras pessoas, como acontece em grande parte dos centros esportivos.

Todavia, ressalta-se que por vezes alguns comportamentos do Aluno A precisavam ser orientados para uma postura mais adequada nos ambientes esportivos. Por exemplo, uma situação que ocorria de vez em quando era dele cumprimentar pessoas desconhecidas no ambiente de vestiário em momentos em que a pessoa estava ocupada e isto causava um certo constrangimento.

Por conseguinte, procuramos explicar que não havia problema procurar conhecer e cumprimentar pessoas novas, desde que isto não seja quando estas estão ocupadas. Isto exigia sempre o diálogo e conversa sobre o momento correto de cumprimentar as pessoas. Outra questão que ocorria e influenciava negativamente no desenvolvimento das atividades eram preocupações e sentimentos trazidos do ambiente familiar ou educacional que geravam ansiedade e angústia.

Isto por sua vez, dificultava a concentração do Aluno A e fazia com que ele se tornasse repetitivo e insistente com o relato dos acontecidos não só comigo, mas também para com seus conhecidos e até com pessoas desconhecidas. Nestes momentos, sempre o ouvíamos e fazíamos comentários positivos para melhorar seu estado de ânimo, ao mesmo tempo em que tentava mudar o foco das preocupações para a realização das atividades e exercícios em si. Nestes dias em especial, procurávamos manter as atividades rotineiras, para não o desorganizar ainda mais.

Para além da evolução no desenvolvimento físico e social nos ambientes esportivos, acreditamos que as atividades de corrida

(principalmente as mais longas) auxiliaram o aluno A compreender a nível cognitivo em como lidar com o cansaço e a vontade de parar (por exemplo, em exercícios de corrida intercalados com caminhada).

Assim, fazíamos a seguinte reflexão: Como explicar para alguém com TEA que é importante estender o tempo de corrida para melhorar a sua resistência e conseqüente estado de saúde? Como explicar o que é saúde? As estratégias utilizadas se direcionaram no sentido do diálogo de que os exercícios executados lhe ajudariam a dormir melhor, ficar mais forte, melhorar sua postura e também a conhecer novas pessoas.

2.2. Relatos de experiências do Aluno B – Corrida

O Aluno B é um jovem adulto de sorriso fácil. Gosta de estar entre amigos e tem uma queda por doces. O Aluno B vem de uma família de atletas e o esporte com certeza corre em suas veias. Um fato interessante é que a Síndrome de Angelman é caracterizada por causar dificuldades no controle dos movimentos, com relatos de dificuldades na marcha e manipulação de objetos (BUITING; WILLIAMS; HORSTHEMKE, 2016). Todavia, o Aluno B apresenta bom controle motor, possivelmente em função dos estímulos anteriores recebidos (especialmente em idades precoces). Conseguia correr pequenas distâncias de forma independente. Distâncias mais longas, ou em terrenos com maior instabilidade, o aluno preferia apoiar no ombro do professor. E essa foi a primeira adaptação realizada nos treinos, o Aluno corria apoiado no ombro do *personal*.

Apesar desse controle do *personal* ao guiar o aluno durante as corridas, é importante ressaltar que o professor deve respeitar a autonomia e as decisões do aluno, dessa forma, a corrida não era imposta, mas sim conversada e explicada, independentemente do grau de entendimento do aluno.

A Síndrome de Angelman é associada à deficiência intelectual (na maioria dos casos de forma severa), o que pode causar em muitas pessoas um sentimento de que o Aluno B não entende ou não é capaz de compreender. Porém, ao contrário dessa visão, nas aulas, todas as atividades eram explicadas com detalhes e algumas estratégias eram utilizadas para facilitar o controle autônomo das tarefas. Por exemplo, usar elásticos no braço enquanto corre e, a

cada passagem pelo ponto inicial, um elástico era entregue ao professor. Ao acabarem os elásticos, a atividade acaba. Dessa forma, uma informação mais abstrata (tempo de atividade) passa a ser visual e concreta.

A passagem relatada ressalta a importância da utilização de uma informação concreta (se possível de forma visual) e o papel do *personal* ao auxiliar o jovem durante toda a aula. Quanto a isso, Bataglione, Zuchetto e Nasser (2014) afirmam que auxílios e estímulos (especialmente verbais) são de suma importância para o desempenho das habilidades físicas e motoras assim como para diminuir os comportamentos de isolamento e aumentar o engajamento nas atividades propostas.

Complementando, para favorecer o engajamento e a participação de pessoas com deficiência em atividades motoras Winnick (2011) sugere que as adequações não digam respeito somente às atividades em si, mas também em seus objetivos e métodos, possibilitando a contribuição para aspectos não somente físicos e motores, mas também, comportamentais e sociais.

A prática esportiva deve constituir um espaço de oportunidades e empoderamento para as pessoas com deficiência, podendo gerar crescimento pessoal e para o sentimento de pertencimento, dentre outros benefícios. Uma outra boa estratégia é a utilização de uma pessoa (ou um grupo) como referência. Nas nossas atividades, sempre buscamos treinar com um grupo ou com uma pessoa mais experiente. Essas pessoas serviam de referência para a realização das atividades.

Assim, enquanto a pessoa referência realizar atividades, nós também estaremos realizando. Isso dá ao aluno uma dimensão de maior entendimento de como e porque as tarefas estão sendo realizadas além de fortalecer seu senso de autoeficácia, pois de acordo com Bandura (1977) as experiências vicárias correspondem à autoavaliação das capacidades do indivíduo, com base na observação dos desempenhos dos outros. Somado a isto havia o aumento do sentimento de pertencimento a determinado grupo social e empoderamento enquanto atleta.

Podemos afirmar que esse empoderamento enquanto atleta reflete em todas as dimensões sociais envolvidas, dentre essas, a relação familiar. É possível afirmar que as conquistas (mesmo que

comparadas com atletas sem deficiência, pareçam pequenas ou lentas), impactam o olhar das pessoas para as potencialidades do Aluno B e estimulam a mudança de percepção e atitude em relação às pessoas com deficiência.

Por fim, vale ressaltar que as adequações podem dizer respeito tanto às questões materiais, mas também às estratégias utilizadas na prática. Cabe lembrar que não estamos abordando questões relativas ao esporte de alto rendimento, mas sim, ao esporte inclusivo como porta aberta para práticas mais saudáveis, para o desenvolvimento de relações mais inclusivas. Como exemplo, na primeira corrida de rua realizada pelo Aluno B, a prova foi realizada na cidade de Florianópolis e contava com um trecho de praia.

Entretanto, ao chegar na parte de areia o aluno não se sentiu confortável e queria abandonar a corrida. A solução foi “burlar” o caminho da prova e percorrer o trecho pela calçada. Mesmo que todos os demais estivessem correndo pela areia, o nosso caminho (naquele momento) foi de correr na calçada. Foi uma adequação pontual para que o aluno efetivamente terminasse sua primeira prova e isso fosse estimulante tanto para ele quanto para sua família que o acompanhava. Sobre isso, o campeão paraolímpico Clodoaldo Silva conta que a sua primeira experiência esportiva não foi nas piscinas, mas sim no futebol:

(...) Ali, aconteceu um torneio interno de futebol e eu era o goleiro da equipe. Como eu jogava? Ficava embaixo das traves, no meio do gol, com a muleta. Quando a bola vinha, eu jogava a muleta para um lado e eu ia para o outro. Isso nunca dava certo e sempre tomávamos o gol. Término da competição e nossa equipe chega na sexta posição e todos ganham a gloriosa medalha de honra ao mérito (SILVA, 2020, p.6)

Independentemente do resultado do torneio de futebol, Clodoaldo afirma que a experiência foi essencial para que, tanto as pessoas envolvidas começassem a pensar na necessidade de incluir as pessoas com deficiência nas atividades esportivas, respeitando sua dignidade e autonomia, quanto para sua experiência pessoal no despertar para o esporte e sua aceitação e inclusão social. A prática esportiva inclusiva é um espaço que congrega oportunidades e potencialidades, sendo local para a construção de seres humanos conscientes e despidos de preconceitos sobre a diversidade humana (SANCHOTENE et al., 2020).

3. Considerações finais

Como considerações finais, cabe ressaltar que não existe “receita de bolo”. Os relatos aqui apresentados são uma forma de refletir sobre as interações entre as características do transtorno e os objetivos das práticas esportivas. As adaptações, de maneira geral, dizem respeito a adequações que possam transformar as informações abstratas em orientações mais concretas e diretas, se possível de forma visual.

Outra consideração importante é pensar que as pessoas têm tempos diferentes e que cada um vai estabelecer evoluções em ritmos diferentes. Tanto os alunos, professores e famílias devem estar cientes que os projetos visam a autonomia e, que isso, é um processo muitas vezes longo e demorado. Ainda, devemos estar atentos para evitar situações capacitistas. Por exemplo, certa vez estávamos com um aluno na academia e um professor sugeria dar um troféu para ele, somente por ter conseguido participar das aulas de musculação. Por melhor que fosse a intenção do professor da academia (e era um ótimo professor), ninguém recebe troféu por frequentar academia.

Por fim, alguns pontos de atenção devem ser considerados. De forma geral pessoas com distúrbios do neurodesenvolvimento apresentam algumas características comportamentais evidentes como o isolamento social, dificuldades na comunicação e interação com outras pessoas e com o mundo que o cerca.

No caso do TEA não é raro que apresentam sensibilidade elevada a estímulos sensoriais advindos por meio do tato, da audição e da visão. Portanto, durante a aula ou treinamento esportivo, não é incomum que ocorram alguns momentos que possam ser mais desconfortáveis.

Às vezes uma brincadeira ou atividade que está sendo realizada com as pessoas presentes pode ser realizada de forma barulhenta em razão da movimentação corporal, corrida, risadas e voz de comando do ministrante.

Em alguns casos, sobretudo quando o aluno com TEA ainda está se adaptando com a rotina das aulas, podem ocorrer momentos em que eles se sintam incomodados com o barulho, iluminação e contato físico. Inclusive, ter a presença constante de um professor lhe

fornecendo orientações e auxílio durante a aula pode ser bastante cansativo, já que há interações sociais constantes.

Em resposta a esse incômodo, às vezes eles recorrem a objetos que lhes interessem e lhes acalme. Por exemplo, um aluno com TEA que tinha apego a gravetos de madeira já chega à aula trazendo um pedaço de madeira que trouxe de casa ou recolheu a caminho do local da aula. Ao iniciar a aula, aos poucos, os objetos de apego vão sendo separados da criança de modo que ela se envolva nas atividades propostas. O graveto fica próximo para que nos momentos de mais estresse o aluno busque abrigo neste objeto que lhe acalma e desperta interesse.

A intenção é que cada vez menos a pessoa com TEA dependa desses objetos a partir do momento que ela vai desenvolver outras estratégias de enfrentamento às situações que julgarem estressantes. Esses objetos podem ser brinquedos como carrinhos, bolinhas de silicone, bolas com iluminação, equipamentos eletrônicos, entre tantos outros. Além disso, ao lidarem com o desconforto percebido durante a aula, pode ocorrer casos em que eles colocam suas mãos de modo a cobrir seus ouvidos, pulam e gritam. E, em algumas outras situações, as pessoas com TEA podem se autoagredir.

Alguns exemplos de autoagressão podem ser representados por morderem sua própria mão, darem tapas em sua cabeça, deitar-se no chão e bater sua cabeça no solo, entre outras formas. Em face de ocorrências como essas, é importante que os professores se mantenham calmos; e, atos contínuos, também acalmem seus alunos com TEA. É possível que após um episódio com grito o aluno vá naturalmente se acalmando, mas também é possível deixá-lo algum instante sozinho.

Quanto aos episódios com autoagressão, deve-se intervir para que o aluno não se machuque. Aos poucos, a partir dos processos de desenvolvimento da pessoa, a partir da organização dos espaços e do planejamento adequado de atividades propostas é esperado que esses episódios se tornem cada vez mais raros. Pontos de atenção devem ser considerados no caso dos alunos com Síndrome de Angelman.

Comumente, as pessoas com essa Síndrome apresentam dificuldades no equilíbrio, na coordenação dos movimentos e na

orientação espacial, o que aumenta a necessidade de maior apoio nos movimentos (por exemplo, durante anos o *personal* corria com o aluno 2 apoiando a mão em seu ombro) assim como atenção redobrada para evitar quedas.

O distúrbio alimentar, muitas vezes expresso por compulsão por determinados alimentos, também pode estar presente. Situações de exposição a esses determinados alimentos que podem se tornar gatilhos para comportamentos indesejados, devem ser evitadas.

Comportamentos considerados inadequados podem surgir em inúmeras situações. De maneira geral, o professor deve controlar a situação e, na medida do possível, explicar para as demais pessoas que possam presenciar o ocorrido sobre o que aconteceu. É um momento importante de aprendizagem social, na medida em que pessoas sem deficiência, e, que em muitos casos, nunca tiveram contato com pessoas com esses transtornos, possam compreender a situação e tratar com mais normalidade em oportunidades futuras.

Também cabe explicar ao aluno o porquê daquele comportamento ser inadequado e como isso pode afetar as atividades e sua inclusão. Para concluir, podemos afirmar que as pessoas diagnosticadas com transtornos de neurodesenvolvimento são únicas e possuem seu próprio jeito de ser. O diagnóstico é uma forma de compreender o indivíduo, porém o diagnóstico não é definitivo para determinar as possibilidades de cada pessoa. Afinal, o desenvolvimento humano perpassa pela interação entre o organismo, o ambiente e as tarefas e é mediado pelas interações sociais e culturais vividas, de forma que é na própria vivência que essas relações podem ser transformadas.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

ÁVILA, C. F. de; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia - Ribeirão Preto**, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BATAGLION, G. A.; ZUCHETTO, A. T.; NASSER, J. P. Possibilidades e necessidades de crianças com deficiência na prática de atividades motoras. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 3, n. S1, p. 434-445, 2014.

BOURZAC, K. Child development: The first steps. **Nature**, v. 491, n. 7422, p. S7–S9, novembro de 2012.

BUITING, K.; WILLIAMS, C.; HORSTHEMKE, B. Angelman syndrome – insights into a rare neurogenetic disorder. **Nature Reviews Neurology**, v. 12, n. 10, p. 584-593, 2016.

CASE, L.; YUN, J. The effect of different intervention approaches on gross motor outcomes of children with autism spectrum disorder: a meta-analysis. **Adapt Phys Activ Q.**, v. 36, n. 4, p. 501-26, 2019.

CHRISTENSEN, D. L.; BAIO, J.; BRAUN, K. V. N.; BILDER, D.; CHARLES, J.; CONSTANTINO, J. N.; et al. Prevalence and characteristics of autismo spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016, **Surveillance Summaries**, v. 69, n. 4, p. 1-12, 2020.

Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993. Outro(s) Autor(es): CAETANO, Dorgival (trad.).

HOFVANDER, B. et al. Psychiatric and psychosocial problems in adults with normal-intelligence autism spectrum disorders. **BMC psychiatry**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2009.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, p. 111-120, 2004.

MARGOLIS, S.; GABRIELLE, L. S.; MARK, A. Z.; LYNNE, M. B. Angelman syndrome. **Neurotherapeutics**, v. 12, n. 3, p. 641-650, 2015.

OBRUSNIKOVA, I.; DILLON, S. R. Challenging situations when teaching children with autism spectrum disorders in general physical education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 113-131, 2011.

REIS, D. D. de L.; NEDER, P. R. B.; MORAES, M. da C.; OLIVEIRA, N. M. Perfil epidemiológico dos pacientes com Transtorno do Espectro Autista do Centro Especializado em Reabilitação. **Pará Research Medical Journal**. v. 3, n. 1, e15, 2019.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

SAAD, A. P. R.; BASTOS, P.; SOUZA, G. A. C. Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista: singularidades do desenvolvimento psicossocial. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 14-1-24, 2020.

SANCHOTENE, V. C.; BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z. A iniciação esportiva no esporte paralímpico: o caso do voleibol sentado: Sports initiation in paralympic sport: the case of sitting volleyball. **Revista Argumentos**, v. 17, n. 2, 2020.

SCHLIEMANN, A.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Educação física inclusiva e autismo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, p. 77-86, 2020.

SERON, B.B.; GREGUOL, M. Esporte Paralímpico na Educação Física: Um Facilitador no Processo de Inclusão. In: SERON, B.B.; BRANDOLIN, F. (org). **Experiências no esporte paralímpico: um passo a favor da inclusão**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2020.

SILVA, C. Prefácio. In: SERON, B.B.; BRANDOLIN, F. (org). **Experiências no esporte paralímpico: um passo a favor da inclusão**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2020.

SILVA, S. C.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019.

SOWA, M; MEULENBROEK, R. Effects of physical exercise on autism spectrum disorders: a meta-analysis. **Research in autism spectrum disorders**, v. 6, n. 1, p. 46-57, 2012.

TEODORO, A. T. H.; CHAVES, D. Y.; CRENITTE, P. A. P.; HAGE, S. R. de V.; LAMÔNICA, D. A. C. Linguagem, neurodesenvolvimento e comportamento na Síndrome de Angelman: relato de caso. **CoDAS**, v. 31, n. 4, 2019.

WHEELER, A. C.; SACCO, P.; CACO, R. Unmet clinical needs and burden in Angelman syndrome: a review of the literature. **Orphanet J Rare Dis.**, v. 12, n. 1, p. 164, 2017.

WINNICK, J. P. **Adapted physical education and sport**. Champaign: Human Kinetics. 2011.

OS POTENCIAIS PEDAGÓGICOS E INCLUSIVOS DO TAKKYU VOLLEY PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Silvan Menezes dos Santos

1. Introdução

As reflexões e proposições teórico-práticas desenvolvidas neste texto nascem em uma situação acadêmico-formativa possibilitada por professoras/es de Educação Física vinculadas/os a uma universidade pública federal do país, a Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG), que trabalham em prol da ciência brasileira por meio do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Mais especificamente, o meu primeiro contato com o *Takkyu Volley* aconteceu em Goiânia - Goiás, no ano de 2017, em minicurso realizado pela professora doutora Ana Paula Salles da Silva, da FEFD/UFG, no XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), eventos do CBCE.

O minicurso intitulado “*Takkyu Volley*” teve como objetivos promover e difundir as potencialidades inclusivas da modalidade de prática. Para isso, a professora responsável apresentou a história e as regras, proporcionou a experiência de praticá-la para os participantes, bem como problematizou o seu ensino em contextos escolares, em espaços de lazer e em clínicas de reabilitação. Naquele contexto o *Takkyu* fora apresentado como uma modalidade esportiva que agrega regras do voleibol com o tênis de mesa, desenvolvida no Japão e que poderia ser praticada por pessoas com e sem deficiência de diferentes idades. Foram oito horas de curso com relevantes intercâmbios de conhecimentos e experiências entre nós, participantes, com a mediação da docente.

Passada a vivência pontual com o *Takkyu Volley* no referido minicurso, em 2018 me insiro como docente em curso de formação superior em Educação Física da Faculdade de Educação da

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS) e surge, então, a possibilidade de difundir aquela prática corporal em outro contexto sociocultural. Em parceria com a professora doutora Marina Brasiliano Salerno, por meio do projeto de extensão “Incluir pelo esporte” coordenado por ela, que tem o objetivo de democratizar a prática esportiva para a pessoa com deficiência, propusemos a experimentação do *Takkyu Volley* nas disciplinas Pedagogia do Esporte, Educação Física inclusiva e Atividade Motora Adaptada dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física da UFMS.

Além disso, realizamos vivência com a modalidade em evento de extensão promovido pela universidade em 2019, a “II Semana Mais Esporte”¹⁰. As vivências realizadas nas disciplinas supracitadas, especialmente a Pedagogia do Esporte, tiveram como objetivos principais, além de apresentar a prática do *Takkyu Volley*, experimentar o potencial pedagógico dela no ensino/treinamento de jogos com rede e/ou jogos com raquete, bem como refletir sobre práticas inclusivas em contextos da Educação Física por meio desta modalidade. Neste sentido, portanto, o nosso objetivo com este texto é caracterizar potencialidades pedagógicas e inclusivas do *Takkyu Volley* para contextos de ensino-aprendizagem da Educação Física.

2. Histórico e características do Takkyu Volley

O *Takkyu Volley* é uma prática corporal desenvolvida no Japão, em uma escola especial de Toneyama, por um professor e por uma criança com distrofia muscular, com quem ele trabalhava. O jogo surgiu como uma adaptação e junção de características e dinâmicas do voleibol e do tênis de mesa. Contudo, a partir de 1989 passou a ser tratado como uma modalidade de prática independente das outras duas citadas, especialmente a partir da realização do que é considerado o primeiro campeonato de *Takkyu Volley*, com a participação de mais de mil jogadores. Juntamente a isso, em 2008 foi fundada a Federação Japonesa de *Takkyu Volley*, atribuindo ainda mais autonomia para esta prática (KIBÔ NO IÊ - SOCIEDADE BENEFICENTE CASA DA ESPERANÇA, s/d).

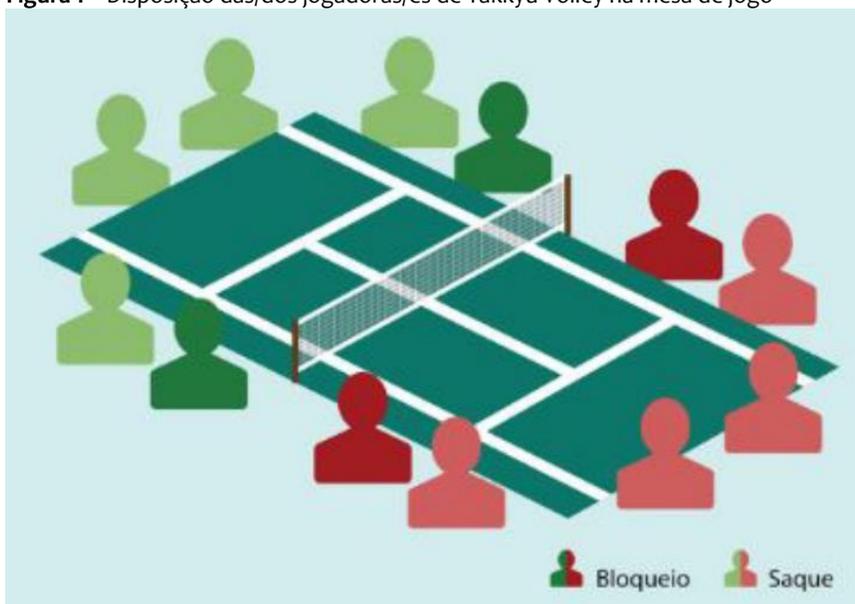
¹⁰ Mais informações sobre o evento disponível em: <https://proece.ufms.br/programa-cao-ii-semana-mais-esporte-ufms-campo-grande/>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

Segundo Campos (2018), a inserção da modalidade no Brasil ocorreu entre os anos de 2013 e 2018, por meio de ações de capacitação, cursos de formação de instrutores e workshops de difusão da prática. Elas foram fomentadas pela Federação Japonesa de *Takkyu Volley* e aconteceram nos estados de Goiás e de São Paulo. Neste entremeio ocorreram também iniciativas de eventos competitivos e/ou recreativos para a divulgação e mobilização do jogo (CAMPOS, 2018).

O jogo se caracteriza por ocorrer em uma mesa de tênis e, assim, possibilitar a participação de 12 pessoas sentadas em volta dela simultaneamente. Por estarem todas/os jogadoras/es nesta posição, é possível ser praticado por uma ampla diversidade de pessoas, dirimindo marcadores sociais como geração, gênero e deficiência.

Portanto, é possível compor as equipes de seis pessoas com crianças, idosas/os e pessoas com ou sem deficiência de todos os gêneros. O posicionamento e função das/dos jogadoras/es ocorre conforme apresentado na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Disposição das/dos jogadoras/es de Takkyu Volley na mesa de jogo



Fonte: (KIBÔ NO IÊ - SOCIEDADE BENEFICENTE CASA DA ESPERANÇA, s/d, p. 5).

Como é possível observar na ilustração, as/os duas/dois jogadoras/es posicionadas/os próximas/os à rede são bloqueadoras/es e as/aos demais são consideradas/os de fundo, sendo que as/os primeiras/os não sacam. A troca das posições só é permitida quando da alternância de sets.

Basicamente o objetivo do jogo é fazer a bola cair no lado do time adversário. Os materiais necessários são uma mesa de tênis com rede, 12 cadeiras, bola de tênis de mesa e tábuas/raquetes lisas no formato de 30x6cm.

A mesa utilizada e as tábuas/raquetes podem ser adaptadas, tal como apresentado por Martins (2021). Em nosso caso, utilizamos as próprias mesas de tênis disponíveis na universidade, mas as tábuas foram confeccionadas com madeira compensada leve, pela marcenaria da Faculdade de Artes Visuais da UFMS. Na figura 2, a seguir é possível visualizar a espessura da raquete e o modo como ela deve ser empunhada sobre a mesa.

Figura 2 – Jogadores empunhando raquetes produzidas na UFMS



Fonte: elaborada pelo autor.

No caso do implemento do jogo, originalmente o *Takkyu Volley* utiliza-se de bolas com guizos em seu interior, de modo a incluir pessoas com deficiências visuais. Porém, em caso de não se ter acesso a este tipo, pode-se jogar com bolas convencionais de tênis de mesa.

A rede deve ser regulada para ter um espaço de 5,7cm entre ela e a mesa, de modo que a bola passe por baixo dela na dinâmica entre as equipes durante o jogo. As/Os jogadoras/es devem jogar sempre sentadas/os e somente podem rebater a bola com a raquete (sendo considerado até o pulso do/da jogador/a). Caso ela toque em outra parte do corpo delas/deles, é ponto para a equipe adversária. As equipes podem dar até três toques na bola antes da devolução para o/a adversário/a, sendo um toque por jogador/a. Caso a bola caia no lado da mesa da própria equipe, vale pontuação para o/a adversário/a. Os sets são de 15 pontos e os jogos são de melhor de três sets. Em caso de empates em 14 pontos, abre-se a contagem da vantagem e vence a equipe que fizer dois pontos de diferença primeiro.

Os saques devem ser alternados entre as/os jogadoras/es da equipe, iniciando daquela/e que estiver mais próximo ao/à juiz/a. Sempre o último time que marcou ponto saca. Ele deve ser feito com a bola parada e jogado para o campo adversário com apenas um toque. Serão marcadas faltas nos saques, ou seja, adicionado um ponto ao/à adversário/a, quando o bloqueador tocar na bola advinda do saque, se após ele a bola não passar para o outro campo ou ainda se tocar em algo antes de ultrapassar. Caso o/a jogador/a não execute o saque em até cinco segundos após autorização do juiz, é marcado ponto para a equipe adversária.

Serão marcadas faltas quando: se prender ou empurrar a bola na raquete; se algum/a jogador/a tocar na bola duas vezes seguidas, exceto nos casos em que é advinda da rede; se qualquer jogador/a levantar do assento; caso a equipe não devolva a bola após três toques; quando se tenta uma finta; se alguém soltar a raquete com o jogo em andamento; quando a bola toca no suporte da rede; quando alguém ou a raquete toca na rede ou no suporte dela; quando a bola parar no próprio campo da equipe após a quantidade de toques permitidos; e quando alguém trocar a raquete de mãos com a bola em jogo.

3. Produção científica sobre a prática no país

Os registros de estudos sobre o *Takkyu Volley* no Brasil datam de 2017. Ele é mencionado em relatório de pesquisa sobre representações existenciais de pessoas com deficiência, cujos procedimentos metodológicos de recolhimento de dados foram desenvolvidos no estado de Goiás.

A referida prática corporal aparece, pontualmente, nos achados da investigação, na fala de um dos profissionais entrevistados sobre as suas representações de pessoas com deficiência. Ela é associada a uma via de reconfiguração da posição social de um trabalhador, ou da “superação de barreiras” por parte dele, após sofrer derrames e se reencontrar com a sua existência por meio da prática do *Takkyu Volley* (CHAVEIRO; FADEL, 2017).

Após esta primeira aparição tangencial, a modalidade de prática passa a ser estudada sob diferentes perspectivas. Identificamos pesquisas que a abordam como fenômeno inclusivo, educacional e terapêutico (tanto psicossocial, como fisioterápico).

Campos, Chieppe e Nunes (2018) pesquisaram as contribuições integrativas do *Takkyu Volley* em âmbito escolar. Influenciadas por uma capacitação promovida pela Federação Japonesa de *Takkyu Volley* junto a Universidade Estadual de Campinas, em 2017, construíram e desenvolveram uma experiência pedagógica com a modalidade, em uma escola municipal da cidade de Campinas/São Paulo.

Com turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, apresentaram-na às crianças. Com elas produziram as próprias raquetes do jogo, utilizando material reciclável de papelão, e vivenciaram-na por meio do incremento progressivo das regras. Segundo as autoras, os alunos relataram reflexões para além dos ganhos motores, como o respeito a si mesmo, ao grupo e à sociedade; bem como o reconhecimento de diferenças culturais de gênero, idade e deficiências.

Dois anos depois, Campos, Gorla e Kishimoto (2020) publicam este relato de experiência no livro “Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2”. Ainda no mesmo ano, Souto (2018) defende a sua dissertação de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com o título de “Avaliação do impacto da fisioterapia convencional e da oficina terapêutica *Takkyu Volley* na

independência funcional e na qualidade de vida de pacientes em reabilitação neurológica”.

Com o objetivo de comparar ambos os métodos de tratamento, realizou-se um estudo analítico, longitudinal, prospectivo, com 30 pacientes com média de 52 anos, em uma clínica em Goiânia, Goiás. Foram identificadas contribuições de ambas as terapias na capacidade funcional, no estado geral de saúde e na percepção de dor dos participantes. No geral, não houve diferença considerável entre as formas avaliadas de tratamento. Posteriormente, em 2019, este estudo foi publicado na Revista Brasileira Militar de Ciências por Souto et al. (2019).

Martins (2021), por sua vez, desenvolveu estudo sobre a contribuição psicossocial do *Takkyu Volley* em contextos de Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS) do município Franco da Rocha, São Paulo. A autora relata e analisa experiências desenvolvidas por ela no CAPS II, que é para pessoas em intenso sofrimento psíquico, e no CAPS A/D, que é para pessoas em dependência química de álcool e drogas. Os objetivos dela eram conscientizar sobre a importância da prática da atividade física, desconstruir o paradigma da loucura e promover benefícios psicossociais por meio da vivência da modalidade japonesa.

O jogo foi adaptado em mesas de jantar dos Centros, foram construídas raquetes de papelão, juntamente com os pacientes atendidos, e cada grupo que o aprendia era estimulado a explicar e apresentar para novas pessoas que ali chegassem. Ao final, a autora destaca ter percebido contribuições da prática da modalidade na capacidade empática, no autoconhecimento, nas tomadas de decisões, em aspectos motivacionais, na coletividade, no autocontrole de estresse e de agressividade, bem como em funcionalidades de coordenação motora.

Em síntese, a partir deste olhar não sistemático para a literatura científica produzida sobre o *Takkyu Volley* no Brasil, ressaltamos a multiplicidade de áreas tratando-o como fenômeno social e científico. São estudos advindos, sobretudo, da Fisioterapia, da Educação Física, da Psicologia e da Sociologia. Nesse sentido, destacamos a potencialidade multidisciplinar da modalidade japonesa e, por conta disso, chamamos atenção para o horizonte de estudos e pesquisas a serem desenvolvidas com e sobre ela.

Além de se configurar como uma prática inovadora, visto o curto espaço temporal das primeiras publicações até hoje, o fato destes primeiros estudos situarem-se nos estados de Goiás e São Paulo, indica para a necessidade de expansão cultural e formativa do *Takkyu Volley* pelo país.

4. Potenciais pedagógicos

Não há muito tempo, a partir de meados do século XX, mudanças paradigmáticas ocorrem nos modos de compreender o esporte e também o seu ensino, muito influenciadas pelas crises e revoluções científicas da modernidade (GALATTI et al., 2014). Desde a sua gênese na era moderna, o fenômeno esportivo, propriamente dito, é interpretado, descrito e analisado por um par dialético existencial, quais sejam as suas formas de rendimento e lazer.

O modo de ensiná-lo, não obstante, também pressupunha um entendimento de que era necessário reduzi-lo e dividi-lo em fragmentos para melhor explicá-lo. Especificamente, tinha-se na cisão dos gestos motores que o constituem na prática o modelo ideal para a sua difusão, o qual foi denominado como analítico-sintético.

Tais perspectivas acompanhavam, no entanto, as teorias do conhecimento vigentes e hegemônicas à época, definidas como partícipes da Ciência Tradicional, que tinham como princípios a simplicidade, a objetividade e a estabilidade (GALATTI et al., 2014).

A Pedagogia do Esporte, assim como outras áreas do conhecimento que estudam e dialogam com o fenômeno esportivo, tais como a Fisiologia, a Sociologia e outras, atualizaram-se a partir da metade do século XX e passaram a olhá-lo sob outra lupa. Especialmente influenciada pelas propostas de Claude Bayer, a área pedagógica fundou-se em pressupostos contemporâneos da ciência para compreendê-lo e abordá-lo, quais sejam as ideias de instabilidade, intersubjetividade e complexidade (GALATTI et al., 2014). Este processo representou, sobretudo, uma virada na fragmentação do corpo e dos seus gestos técnico-esportivos, para um tratamento integrativo e contextualizado dele, modelo este denominado como global-sistêmico.

Um dos princípios pedagógicos básicos deste modelo emergente de ensino do esporte é a condução do processo de

ensino-aprendizagem centrado no jogo. Em linhas gerais, entende-se que pelo fato de o fenômeno esportivo se constituir, eminentemente, como um jogo, não se deve abrir mão dele ao longo de cada uma das etapas da formação/treinamento para o esporte. Existem diferentes proposições e denominações para este modo de ensinar, que se referem, neste caso, ao uso de jogos pré-desportivos, jogos reduzidos, entre outras formas de concebê-los.

Com eles tem-se buscado, especialmente, formar jogadoras/es esportivos não por meio dos gestos motores/técnicos fragmentados de cada jogo esportivo, mas sim pela vivência e entendimento dos seus princípios operacionais (ofensivos, defensivos e transição) e dos seus condicionantes normativos, funcionais e estruturais dos jogos (planos temporal, informacional, organizacional e espacial).

A ideia, com isto, é que as/os jogadoras/es em formação compreendam a tipologia dos diferentes jogos esportivos e, assim, sejam capazes de aprender a jogar as diversas modalidades esportivas referentes a cada um dos tipos, por exemplo, os jogos de rede, os jogos de raquete, jogos de invasão e assim por diante.

A partir da nossa experiência no contexto universitário identificamos o potencial pedagógico do *Takkyu Volley* para o ensino-aprendizagem dos jogos de rede e de raquete. Seja em seus princípios operacionais ou nas condições normativas, funcionais e estruturais, reconhecemos na referida prática elementos configuradores da adaptabilidade e da possibilidade redutora proporcionada por ela para a vivência, experimentação e compreensão daqueles agrupamentos de jogos esportivos, como o voleibol, o tênis, o tênis de mesa e outros.

Como dito por Galatti et al. (2017), cada condicionante ou dimensão categórica dos jogos esportivos constroem os/as participantes de diferentes maneiras e elas podem ser ajustadas/equilibradas metodologicamente para o desenvolvimento das competências técnico-táticas nos processos de ensino/treinamento do esporte, especialmente na iniciação esportiva. Neste sentido, a seguir demonstraremos como o *Takkyu Volley* pode contribuir para tal processo nos diversos planos dos jogos esportivos de rede ou de raquete.

O plano temporal, segundo Galatti et al. (2017, p. 644), é o “[...] tempo que o atleta e/ou a equipe tem para realizar uma ação ou

movimentação”, podendo ser ele condicionado pela regra do jogo ou pelos companheiros e adversários. Se considerarmos que este tempo, no caso do voleibol, do tênis, do tênis de mesa e outros jogos de rede ou raquete, é definido pela manutenção da bola ao ar, o que é um dificultador principalmente para jogadores/as iniciantes, o *Takkyu Volley* adapta esta temporalidade.

Por possuir uma dinâmica que não depende de o implemento estar mantido ao ar, esta prática possibilita uma ampliação da categoria tempo. Portanto, neste quesito configura-se como relevante contributo pedagógico para a introdução de jogadores/as a estes grupos de jogos esportivos.

Do ponto de vista espacial, mais uma vez o *Takkyu* revelou-se como prática miniaturizada de outras modalidades mais complexas. De acordo com Galatti et al. (2017, p. 644), este plano “corresponde às dimensões espaciais formais do campo de jogo, mas também é constituído de forma abstrata a partir da relação indivíduo-contexto-indivíduo”.

Ao se desenvolver no espaço do tênis de mesa, porém com o mesmo número de jogadores do voleibol (são seis) distribuídos ao redor dela, a prática japonesa permite vivenciar posições e funções do jogo de vôlei em dimensões espaciais reduzidas, bem como experimentar a abstração do espaço produzido pela relação indivíduo-contexto-indivíduo. Por exemplo, os receptores de bola ao fundo do campo de jogo, os levantadores e os atacantes, bem como os bloqueadores posicionados mais próximos à rede.

Na dimensão informacional, por sua vez, também se percebem contribuições do *Takkyu Volley* para o ensino-treinamento de jogos de rede e raquete. Segundo as/os autoras/es, este plano:

[...] caracteriza-se pelas informações estabelecidas a partir das emergências do contexto, no qual podem vir a facilitar as ações dos jogadores, bem como dificultar as decisões. Essas informações emanam do meio interno e externo ao jogo e tendem a ser facilitadas no âmbito da cooperação e dificultadas na relação opositiva (GALATTI et al., 2017, p. 644).

Equiparada ao vôlei, onde nas fases defensivas e ofensivas do jogo há uma grande movimentação e troca de posições de jogadores/as, a prática japonesa reduz tal complexidade e instabilidade, pois a organização das/dos praticantes é fixa na mesa. Outro exemplo, neste caso para os jogos de raquete e relacionado à

elementos contextuais externos, é a maior estabilidade informativa do *Takkyu* por não haver grandes variações da trajetória da bola devido ao vento, tanto por ocorrer em um espaço de jogo mais reduzido, como pelo fato de ser realizada em ambientes fechados.

Finalmente, com relação à condição organizacional, ela “atrela-se às interações estabelecidas entre os jogadores em consonância com referenciais estruturais, normativos e funcionais do jogo, sendo decorrente do nível de complexidade em que os elementos do jogo interagem” (GALATTI et al., 2017, p. 644). Também neste aspecto visualizamos no *Takkyu* mais reduções da complexidade e instabilidade dos jogos de rede e de raquete, as quais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, nas referidas práticas a rede divisória, normativamente, existe como dispositivo estruturante e funcional dos jogos, exigindo que o implemento passe sempre por cima dela. Na modalidade aqui analisada isso é modificado e a bola deve passar por baixo, rente à mesa. Isso reduz, por sua vez, uma dimensão normalmente complexa para jogadoras/es em iniciação do voleibol, que é manter o jogo vivo, passando a bola por sobre a barreira organizativa da prática esportiva.

Outro exemplo de contribuição pedagógica neste plano organizacional por parte do *Takkyu Volley* é na relação jogador-implemento, especificamente para o caso do tênis de mesa. Nesta modalidade o peso e o tamanho da bola são reconhecidamente um dos desafios primários para a sua jogabilidade.

O fato de ser pequena e leve traz às/aos jogadoras/es um nível de complexidade e de instabilidade elevado, o que dificulta acertá-la e dosar a força para que atinja o outro lado da mesa. Na prática japonesa, apesar de se utilizar de implemento do mesmo tipo, o fato de o jogo não ocorrer com a bola em suspensão no ar e as raquetes estarem apoiadas sobre a mesa contribui para a redução da instabilidade e da complexidade da relação jogador-implemento. Neste sentido, mais uma vez, o *Takkyu* configura-se como potencial via de iniciação para a jogabilidade de um jogo de rede e de raquete difundido mundialmente como o tênis de mesa.

Outras características do *Takkyu Volley* configuram-se como contributos do potencial pedagógico desta prática para o ensino-treinamento de jogos de rede e de raquete. A título de exemplo,

temos as relações de cooperação e oposição, constituintes dos jogos esportivos e, por vezes, tão pouco exploradas nos processos de iniciação esportiva. No caso do *Takkyu* elas estabilizam-se mais e são menos complexas pelo fato das/dos jogadoras/es permanecerem estáticas/os em suas posições ao longo do jogo.

Ademais, com relação à comunicação intersubjetiva também se revelam contribuições. No voleibol este quesito é um desafio para o jogo coletivo, o qual implica nas fases de recuperação e manutenção da posse da bola. Na prática japonesa a própria disposição das raquetes sobre a mesa, emparelhadas, formando uma barreira de proteção com o mesmo objetivo defensivo citado, reduz-se tal instabilidade, intersubjetividade e complexidade, e ajuda a revelar e ensinar sobre a importância comunicacional para o prosseguimento do jogo de rede.

Vimos até aqui, portanto, um conjunto de contribuições pedagógicas emanadas pela vivência e prática do *Takkyu Volley* em um processo formativo de professoras/es de Educação Física. Tal modalidade, por conseguinte, revelou-se como potencial ferramenta/via de processos de ensino-aprendizagem de jogos esportivos de rede e de raquete. Todavia, nos importa destacar, sobretudo, que os referidos contributos ressaltam a relevância e a potencialidade inclusiva do jogo japonês.

Isto se deve não somente pelo fato de acolher mais jogadoras/es no espaço, normalmente restrito, do tênis de mesa, ampliando em três vezes o número de praticantes possíveis, mas principalmente por reduzir complexidades e instabilidades de outros jogos esportivos, permitindo maior e melhor jogabilidade para praticantes em diferentes níveis, como também por configurar-se completamente adaptável à diversidade humana e aos corpos com diferentes tipos de deficiência.

5. Potenciais inclusivos

Para olharmos a prática do *Takkyu Volley* e os potenciais inclusivos dela, acompanhamos o entendimento de inclusão de Sasaki (2009). Segundo o autor:

[...] como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual,

deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 10).

Adicionalmente à ideia de adequação sistêmica da sociedade, como nos termos de Marques (2016, p. 89), compreendemos também que a inclusão social “[...] demanda transformações de estruturas sociais em diferentes níveis e instâncias, e deriva de configurações socioculturais específicas de diversos ambientes e agentes”. Sob estas perspectivas, portanto, destacamos a seguir potencialidades inclusivas do *Takkyu Volley*. Além disso, observamos tal potência a partir das dimensões da acessibilidade conforme preconizadas por Sasaki (2009), quais sejam a arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Do ponto de vista arquitetônico, a configuração do *Takkyu Volley*, ao colocar todas/os jogadoras/es sentadas/os ao redor da mesa de tênis, induz a derrubada de barreiras estruturais para pessoas com diferenças e deficiências de membros inferiores, colocando-as na mesma altura. Obviamente tal possibilidade depende, ainda, de ajustes e adaptações necessárias nas cadeiras que serão disponibilizadas para cada jogador/a. Além disso, a altura e envergadura de cada um/a, apesar de gerar desigualdades entre as/os participantes, não inviabiliza a inclusão e participação da/do diverso no contexto do jogo.

Todavia, o caráter estático das cadeiras em torno da mesa, em alguma medida, garante a acessibilidade arquitetônica à pessoas com diferentes características físicas, psíquicas e sociais na jogabilidade da prática em tela. Importante destacar também que a acessibilidade arquitetônica do *Takkyu Volley* depende, sobretudo, de onde se disponibiliza a mesa para o jogo.

Tal potencial inclusivo não é inato, ou seja, não promove a inclusão por si só. Caso as/os organizadoras/es da prática não disponham os meios e condições necessárias para a chegada das diferentes pessoas até o espaço onde ela se realizará, anularão toda e qualquer potencialidade de inclusão social dela. Neste sentido, é imprescindível o acesso arquitetônico contextual do local em que ocorrerá a vivência do *Takkyu*.

Sobre a acessibilidade comunicacional, a prática do *Takkyu* revelou-se potente por exigir, basicamente, a linguagem corporal. Ainda que existam comandos sonoros da arbitragem do jogo, devido

a velocidade com que a bola pode transitar entre jogadoras/es e equipes, não há muitos momentos de uso de outras formas de comunicação, como a verbal e a oral.

Em casos de inclusão de pessoas com deficiências auditivas no jogo, é possível explorar a dimensão gestual no processo comunicativo, bem como em casos de acesso para pessoas com deficiência visual pode-se utilizar bolas com guizos. Em relação ao aspecto metodológico, ao longo das experiências realizadas com as turmas, identificamos na prática do *Takkyu Volley* uma ruptura com o modelo hegemônico de organização do esporte.

Ela rompe com o binarismo esportivo na questão de gênero, possibilitando a prática mista entre homens, mulheres e toda a comunidade LGBTQIA+. Desconstrói o ideal olímpico moderno do mais alto, do mais forte e do mais rápido, abrindo espaço para diferentes habilidades e capacidades do corpo humano. Desconfigura, assim, o imaginário esportivo de eficiência e deficiência, representado, inclusive, pela segmentação entre olímpicos e paraolímpicos, ao permitir a jogabilidade conjunta de pessoas com e sem deficiência na mesma mesa. É, portanto, uma potencial ruptura metodológica com a limitada integração social promovida pelos Jogos Paralímpicos, avançando para uma prática esportiva verdadeiramente inclusiva.

No que se refere à acessibilidade instrumental, o *Takkyu Volley*, apesar de ter sido idealizado e organizado para o espaço do tênis de mesa, pode ser praticado em uma mesa adaptada, assim como as raquetes utilizadas, conforme apresentado na experiência de Martins (2021). Como dito anteriormente, os assentos utilizados para acessar a mesa de jogo podem ser as próprias cadeiras de rodas de pessoas que as utilizam, ou podem ser feitas quaisquer adaptações para atender a característica física do/da jogador/a interessado/a. As raquetes, por sua vez, pela necessidade de estarem o tempo inteiro apoiadas na mesa, dificilmente será possível modificá-las.

Contudo, para pessoas com algum tipo de comprometimento em membros superiores, é possível utilizar elásticos e/ou tecidos para vinculá-los à raquete de modo que fique estável e seja possível manuseá-la conforme a dinâmica do jogo. Finalmente sobre a bola, conforme supracitado existem versões disponíveis com guizo para promover a jogabilidade de pessoas com deficiência visual.

Apesar da existência de uma proposta de regras para o *Takkyu Volley*, conforme visualizamos no manual resumido produzido por *Kibô No Iê - Sociedade Beneficente Casa da Esperança (s/d)*, a concepção do jogo e a sua estruturação possibilitam ampla gama de adaptações nas suas normas, o que expressa a acessibilidade programática desta prática.

Ademais, como ela não se configura e não se apresenta como pretensa à burocratização e expansão competitiva, potencializa-se como modalidade propícia à inclusão social, sobretudo pelas disrupturas metodológicas que promove no campo esportivo, como citado anteriormente. Consideramo-la, por conseguinte, como uma prática corporal politicamente contra hegemônica pelo seu caráter inclusivo.

Por fim, ao colocar a diversidade humana sobre a mesma mesa de prática, o *Takkyu Volley* propõe uma acessibilidade atitudinal para com os diferentes corpos e para com as diversas pessoas com deficiência.

Ainda que o rompimento de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações dependam, em grande parte, da consciência e da prática social das pessoas, o jogo japonês é um convite para a mudança de paradigma nos modos de compreender as deficiências, por exemplo. É um chamamento para sairmos do modelo médico pelo qual as entendemos, como fenômenos individualizados e patologizantes, e adentrarmos no modelo social de compreensão, que preconiza pelo princípio de que elas são produzidas pelos modos não inclusivos de organização da sociedade.

Ou seja, ao nos sentarmos em volta de uma mesa e nos organizarmos para praticar um jogo que busca acolher a todas e todos em suas diferenças, temos a possibilidade iminente do acesso a atitudes inclusivas nas relações sociais ali estabelecidas.

6. Considerações finais

Visualizamos os potenciais pedagógicos e inclusivos do *Takkyu Volley* a partir de indícios identificados em experiências vividas na formação de professoras/es de Educação Física. São observações e percepções não sistemáticas de um docente interessado e com vinculações teórico-práticas, nos campos da pedagogia do esporte, da inclusão social e do esporte para pessoas com deficiência (pcd's).

Pedagogicamente, os nossos achados aqui apresentados coadunam, sobretudo, com o modelo global-sistêmico de ensino do esporte. Ou seja, encontramos no *Takkyu Volley* possibilidades potenciais do uso desta prática em processos pedagógicos de iniciação esportiva, especialmente, para modalidades contempladas no grupamento de jogos de rede e de raquete, como voleibol e tênis de mesa.

Para além de simplesmente proporcionar situações de ensino-aprendizagem centradas em um jogo, efetivamente a prática japonesa revelou contemplar reduções e/ou miniaturizações de princípios operacionais ofensivos e defensivos das referidas tipologias e modalidades, bem como aspectos categóricos e normativos delas nos planos temporais, espaciais, informacionais e organizacionais.

No quesito do potencial inclusivo do *Takkyu Volley*, ressaltamos a mudança configuracional proposta por tal prática corporal para o modelo tradicional de atividades físicas e esportivas. A disruptura em prol da inclusão social tem potência para contemplar não somente pessoas com diferentes tipos e níveis de deficiências, mas também outros marcadores sociais da diferença, como gênero, classe social e geração.

Chamamos atenção, entretanto, para o cuidado de não se tratar o jogo japonês como um fenômeno inclusivo inato. Tal como nos revelam os modelos social e ecológico, de compreender as deficiências, as capacidades e/ou limitações das pessoas com diferentes corpos são definidas, em grande medida, pelos modos como organizamos, estruturamos e estabelecemos as relações sociais, seja em suas dimensões materiais ou simbólicas.

Portanto, a depender de como sejam pensados os contextos de prática do *Takkyu Volley*, eles podem inibir ou até anular os seus

potenciais inclusivos, configurando-se como mais uma situação de segregação e/ou exclusão social. A acessibilidade e inclusão no e por meio do *Takkyu Volley* dependem, sobretudo, da preservação de tais conceitos e da concepção original do jogo em suas integralidades e complexidades.

A Educação Física tem no *Takkyu Volley* uma prática corporal potente, tanto em conceito, como em expressão, pois é uma prática que contribui para a área na busca por avanços pedagógicos para o ensino do esporte e para a inclusão social da diversidade humana. É o encontro com um fenômeno sociocultural localizado na cultura oriental, com intercâmbios incipientes no contexto brasileiro e com demonstrações teórico-práticas de potencial para aprimoramento de paradigmas emergentes e ruptura de outros paradigmas tradicionais no campo das atividades físico-esportivas.

Destacamos, neste sentido, a necessidade de explorar e experimentar a prática do *Takkyu Volley* nos diferentes campos de atuação da Educação Física, bem como em projetos de ensino, de pesquisas e extensão dos cursos de formação da área.

Referências

- CAMPOS, T, C. **Takkyu Volley e sua inserção no Brasil**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018
- CAMPOS, T. C.; CHIEPPE, V. P.; NUNES, M. L. F. **Takkyu Volley e suas contribuições integrativas no âmbito escolar**. (J. I. Gorla et al., Eds.). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Desporto para Deficientes - ANDE, 2018
- CAMPOS, T. C.; GORLA, J. I.; KISHIMOTO, S. T. *Takkyu Volley: uma nova proposta inclusiva*. In: WENDELL LUIZ LINHARES (Ed.). **Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. p. 47–57.
- CHAVEIRO, E. F.; FADEL, L. C. DE V. Por uma cartografia existencial: representações sobre a pessoa com deficiência. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 3, n. 1, p. 14–26, 2017.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do Esporte: Tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153–162, 2014.

GALATTI, L. R. et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 639–654, 2017.

KIBÔ NO IÊ - SOCIEDADE BENEFICENTE CASA DA ESPERANÇA. **Takkyu Volley - Manual Resumido**. São Paulo: KIBÔ NO IÊ - Sociedade Beneficente Casa da Esperança, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1385235-Manual-Resumido-de-Takkyu-Volley>>

MARQUES, R. F. R. A contribuição dos Jogos Paralímpicos para a promoção da inclusão social: o discurso midiático como um obstáculo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, n. 108, p. 87–96, 2016.

MARTINS, D. DOS S. Esporte terapêutico no SUS: a prática do Takkyu Volley como estratégia terapêutica em centros de atenção psicossocial de Franco Rocha/SP. In: SILVA, F. J. A. DA (Ed.). **Cogito Ergo “SUS”**: relatos de experiências de profissionais de educação física no SUS. Campina Grande, PB: Editora Amplla, 2021. p. 276–282.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, p. 10–16, 2009.

SOUTO, H. C. **Avaliação do impacto da fisioterapia convencional e da oficina terapêutica Takkyu Volley na independência funcional e na qualidade de vida de pacientes em reabilitação neurológica**. Dissertação de Mestrado. Goiás: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), 2018.

SOUTO, H. C. et al. O impacto da terapêutica Takkyu Volley na independência funcional e na qualidade de vida de pacientes em reabilitação neurológica. **Revista Brasileira Militar de Ciências**, v. 5, n. 13, 13 dez. 2019.

A EQUOTERAPIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E TERAPÊUTICA INCLUSIVA: REFLEXÕES NO ATENDIMENTO A PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Debora Gambary Freire
Osvaldo Tadeu da Silva Júnior
Mariana Lordelo Neves
Vivian de Oliveira
Rubens Venditti Júnior

1. Introdução: definição e visão histórica

A Equoterapia é um método terapêutico com certificação pelo Conselho Federal de Medicina (Parecer n.6/97) (MEDEIROS, DIAS, 2002) e educacional que utiliza o cavalo como um agente promotor de ganhos físicos, psicológicos e educacionais dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência (ANDE, 2015). Portanto, é uma terapia eficiente, sendo indicada para pessoas com deficiências físicas, intelectuais, visuais, auditivas, sensoriais, comportamentais, múltiplas e alterações psicológicas como depressão, entre outras. No Brasil, a Equoterapia é definida como:

[...] um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais. (ANDE, 2015, p.11).

A utilização do cavalo com fins terapêuticos, de acordo com a literatura médica européia, teve seu início por volta de 1735. Este programa cresceu muito em 1950 na Inglaterra e logo depois nos outros países europeus. Em países como a Alemanha e Suíça este método vem sendo utilizado como forma de terapia há mais de 20 anos.

No Brasil, a Equoterapia é praticada e difundida pela Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-BRASIL), que é uma entidade civil sem

fins lucrativos, de caráter filantrópico, assistencial e terapêutico. Essa Instituição foi fundada em 1989 e é localizada na Granja do Torto em Brasília, atua em todo o Território Nacional (PEREIRA, BATAGLION, MAZO, 2020).

Foi introduzida também em São Paulo, pelo fisioterapeuta Fernando Lages Guimarães em 1989, destinada ao tratamento de crianças lesões cerebrais (BOTELHO, 1997). No ano de 1997, após anos de pesquisa, a constatação dos resultados levou o Conselho Federal de Medicina do Brasil, em sessão plenária de 9 de abril de 1997, por meio do parecer n.6 de 1997, reconhecer a Equoterapia como um método terapêutico de Reabilitação Motora (TOIGO, LEAL JÚNIOR, ÁVILA, 2008; MEDEIROS, DIAS, 2008).

A partir deste marco histórico, deu-se início a produção científica, resultando em publicações de artigos que trazem experiências de pesquisadores e profissionais desta área (DIAS et al., 2005; MARCELINO et al., 2006; CAMPOS, 2007; COPETTI et al., 2007; BEINOTTI et al., 2010; BREIA, 2012) e a promoção de encontros científicos, simpósios e congressos debatendo o assunto e resultando em publicações evidenciando os achados de pesquisas experimentais e relatos de experiência (PEREIRA, BATAGLION, MAZO, 2020).

Mais recentemente, a Lei nº 13.830, de 13 de maio de 2019 sancionou e regulamentou a Equoterapia como método de reabilitação, sendo “para os efeitos desta Lei, é o método de reabilitação que utiliza o cavalo em abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação voltada ao desenvolvimento biopsicossocial da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2019).

De acordo com a Lei nº 13.830/2019, entende-se como praticante de Equoterapia a pessoa com deficiência (PCD) que realiza atividades de Equoterapia. Já a equipe multiprofissional que constitui uma equipe de Equoterapia, são profissionais da área da saúde, que realizaram cursos de capacitações na área e de acordo com a Lei a equipe é composto:

Art. 3º - I - Equipe multiprofissional, constituída por uma equipe de apoio composta por médico e médico veterinário e uma equipe mínima de atendimento composta por psicólogo, fisioterapeuta e um profissional de equitação, podendo, de acordo com o objetivo do programa, ser integrada por outros profissionais, como pedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e

professores de educação física, que devem possuir curso específico de Equoterapia;

Poderão fazer parte da equipe de atendimento, fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e profissionais de Educação Física, desde que tenham curso específico na área da Equoterapia, a depender da especificidade que será trabalhada durante o atendimento de Equoterapia. Na figura 1 é ilustrado as profissionais de Educação Física que compõe a equipe de Equoterapia De Jonghe que fazem parte desse capítulo no decorrer de suas especializações para se tornarem Equoterapeutas.

Figura 1 - Autoras Debora Gambary Freire Batagini e Mariana Lordelo Neves participando do curso Básico de Equoterapia na ANDE-BRASIL em Brasília (2010) e autora Mariana Lordelo Neves no curso Básico de Equoterapia na ANDE-BRASIL em Brasília (2015).



Fonte: Arquivo pessoal de Debora Gambary F. Batagini e Mariana Lordelo Neves (Equoterapia De Jonghe).

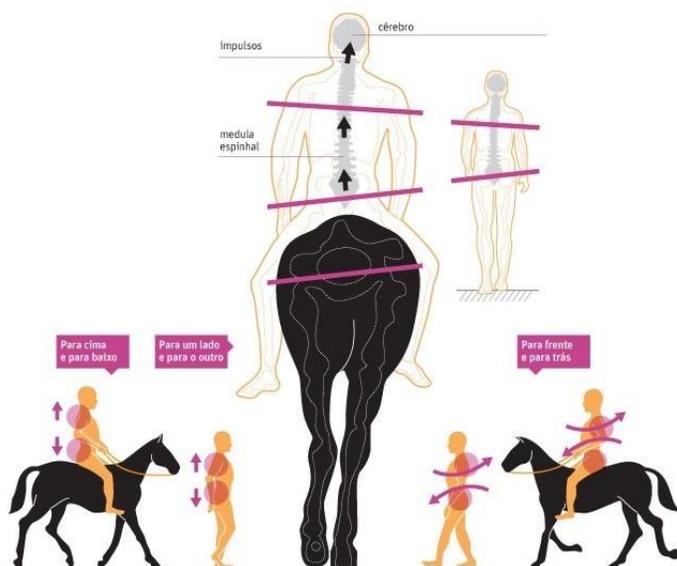
2. Áreas de aplicação e benefícios da equoterapia

O cavalo a ser utilizado na Equoterapia deve ser um animal “dócil, de porte e força, que se deixa montar e manusear” (ANDE, 2015, p.12). Pois o cavalo participa como um agente promotor de benefícios físicos, psíquicos e sociais (PEREIRA, BATAGLION, MAZO, 2020). Ele é o agente deste método e produz o movimento tridimensional definido como um movimento para cima e para baixo no plano vertical, para a direita e para a esquerda no plano horizontal e segundo o eixo transversal do cavalo, e em um movimento para frente e para trás, segundo o seu eixo longitudinal (WICKERT, 2015).

O movimento tridimensional (figura 2) é produzido quando o animal está ao passo, a andadura básica utilizada na Equoterapia. Sendo que as três andaduras naturais do cavalo são: passo, trote e galope (UZUN, 2005; WICKERT, 2015). Além disso, o deslocamento do cavalo ao passo também possui diferentes passadas, segundo sua velocidade e frequência: antepistar, sobrepistar e transpistar (MEDEIROS; DIAS, 2008).

A Equoterapia gera benefícios físicos, psíquicos, educacionais e sociais e é indicada para diversas deficiências ou características, como lesões neuromotoras, patologias ortopédicas, disfunções sensorio-motoras, necessidades educativas especiais, distúrbios evolutivos, comportamentais, de aprendizagem e emocionais (ANDE, 2017). Tais ganhos decorrem das técnicas e dos saberes descritos anteriormente, tais como a utilização do animal correto, a andadura correta, a velocidade e frequência da passada do animal e o movimento tridimensional do animal, pois tais atividades, em geral, demandam a participação do ser humano como um todo integrado (PEREIRA, BATAGLION, MAZO, 2020).

Figura 2 – Movimento Tridimensional que o cavalo produz a cada passada, sendo que o animal necessita estar ao passo para produzir o movimento Tridimensional.



Fonte: Disponível em http://www.esalq.usp.br/acom2/clipping_semanal/2012/4abril/14_a_20/files/assets/downloads/page0031.pdf . Acesso em 14/10/2022.

A terapia com cavalo pode ser aplicada em três diferentes áreas, tais como: reabilitação, para pessoas com deficiência física e deficiência intelectual; educação, para pessoas com necessidades educativas e outros; social, para pessoas com distúrbios evolutivos ou comportamentais (ANDE, 2017).

Lermontov (2004) apresenta os benefícios gerados pela Equoterapia, distribuídos nos seguintes grupos:

I) **Benefícios físicos/ psicomotores** – melhora no equilíbrio; coordenação motora; melhora na postura; adequação do tônus muscular; alongamento e flexibilidade muscular; dissociação de movimentos; melhora nos padrões anormais através da quebra de padrões patológicos; consciência corporal: esquema e imagem corporal; melhorias na respiração e na circulação; integração dos sentidos; funções intelectivas (cognição); fala e linguagem; melhoria do apetite, digestão e deglutição; fadiga; ganhos obtidos para as atividades de vida diárias.

II) **Benefícios sociais** – socialização do praticante, diminuição da agressividade, aproximação com outras pessoas, respeito e amor aos animais, enriquecimento de experiências e novos estímulos.

III) **Benefícios psicológicos** – autoconfiança e autoestima; bem-estar; estimula interesse no mundo exterior; relações do praticante.

As sessões, então, são planejadas a partir de um programa específico, de acordo com as “necessidades e potencialidades do praticante”. Tem duração média de 45 minutos (LERMONTOV, 2004), sendo 30 minutos de montaria e 15 minutos de aproximação e desfecho. As sessões são divididas nas fases citadas por Medeiros e Dias (2008): aproximação (vínculo afetivo inicial entre o praticante e o cavalo), montaria (momento central da terapia, com atividades específicas de cada praticante) e desfecho (separação com atividades que encerrem a sessão).

Figura 3 – Praticante da Equoterapia De Jonghe com Transtorno do Espectro Autista em sua primeira sessão de Equoterapia, realizando fase de aproximação com a equipe e com o animal.



Fonte: Arquivo pessoal de Debora Gambary F. Batagini e Mariana Lordelo Neves (Equoterapia De Jonghe).

Figura 4 – Praticante da Equoterapia De Jonghe com Transtorno do Espectro Autista e baixa visão na sua fase de desfecho, finalizando a sessão de Equoterapia e acariciando o animal.



Fonte: Arquivo pessoal de Debora Gambary F. Batagini e Mariana Lordelo Neves (Equoterapia De Jonghe).

3. Equoterapia e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Este capítulo aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Equoterapia, pois nos últimos anos o índice de crianças com TEA aumentou consideravelmente e professores/profissionais apresentam dificuldades em incluir crianças com TEA no processo pedagógico e de reabilitação desta criança. Os resultados da Equoterapia são significativos no desenvolvimento do aspecto motor das pessoas com TEA. Eles podem refletir nos hábitos de independência, além dos aspectos afetivos, sociais e cognitivos, sendo importante, dessa maneira, necessário encorajar o praticante a alcançar independência sobre o cavalo (FREIRE; ANDRADE; MOTTI, 2005).

Na pesquisa de Freire, Andrade e Motti (2005), os autores realizaram uma pesquisa com Equoterapia com sete crianças com TEA. Eles encontraram melhoras em resultados relacionados a características autísticas como postura corporal ou gestos para iniciar

ou modular a interação social, obedecer ordens simples, percepção, exploração e relacionamento com o animal, iniciativa própria, além de redução de estereotípias e estado de excitação. E concluíram que a Equoterapia auxilia na melhora das relações sociais da criança autista, favorecendo melhor percepção do mundo externo e ajuste tônico postural adequado.

No estudo de Barbosa (2016), foi desenvolvido um programa de Equoterapia com três crianças com TEA. Foram desenvolvidas posturas com diferentes níveis de complexidade e de auxílio aos participantes, e todos evoluíram na aprendizagem das posturas, uma vez que melhoraram a resposta aos estímulos, passando pelos auxílios físico-verbal e visual-verbal, até responderem apenas ao auxílio verbal. Foram utilizadas algumas estratégias que foram positivas com as crianças autistas:

[...] direcionamento da criança para colocação do equipamento de proteção; habituação ao contexto após realização da montaria; ensino das posturas utilizando-se de auxílio verbal, visual-verbal e/ou físico-verbal; reforçar os sucessos da criança; promoção de estratégias para amenizar a irritabilidade, como o uso de contagem (estipulação de tempo) para permanência nas posturas, como também para o reforço; antecipar e prevenir a criança de possíveis mudanças, quando possível; expor os limites de forma clara e objetiva e permitir que a criança se expressasse (BARBOSA, 2016, p. 105).

O estudo ainda revelou que os comportamentos repetitivos dos participantes melhoraram com o passar das sessões, devido ao efeito relaxante e sistematização da terapia sistematizada e aplicada. Segundo a autora (BARBOSA, 2016), pode ter viabilizado uma zona de conforto às crianças com TEA. A conclusão do estudo mostrou que os auxílios foram efetivos para ensinar diferentes posturas sobre o cavalo a crianças com TEA, e que a associação de estímulos de maneira direcionada pode levar ao sucesso na aprendizagem.

Cruz e Pottker (2015) realizaram uma revisão na literatura e encontraram benefícios que a Equoterapia pode gerar em crianças autistas, uma vez que a interação com o cavalo desenvolve novas formas de comunicação, socialização, autoconfiança e autoestima.

Os achados da revisão sugerem que a Equoterapia gera contribuições físicas, intelectuais e sociais, pois o “contato com o cavalo estimula os movimentos do corpo, e também faz com

que o indivíduo crie afeição pelo animal, e posteriormente pelas pessoas, ajudando em um desenvolvimento biopsicossocial” (CRUZ, POTTKER, 2015).

No estudo de Souza e Silva (2015), foram entrevistados profissionais de uma equipe multidisciplinar de Equoterapia e foi encontrado, a partir das dificuldades da criança com TEA participante do estudo, tais como interação social, déficits nos aspectos psicológicos, afetivo, psicomotor, social e de comunicação, que a Equoterapia foi um método fundamental e eficaz para o desenvolvimento da criança. Observou-se melhora do bem-estar, qualidade de vida, coordenação motora, equilíbrio, afetividade, relacionamentos sociais, autonomia e autoestima.

4. Equoterapia e inclusão

Além dos benefícios conhecidos pela Equoterapia, é possível refletir sobre seus benefícios relacionados ao processo inclusivo de crianças em escolas regulares.

No portal Acesse, por exemplo, Baatsch (2017) confirmou os benefícios cognitivos e comportamentais da Equoterapia, indicações que vão além dos mais conhecidos benefícios motores, e listou muitos objetivos alcançados com a terapia com cavalo:

[...] organização, diminuição da ansiedade, diminuição da agressividade, marcha, melhora da marcha, dissociação de cintura, comunicação, interação, socialização, equilíbrio, adequação de tônus muscular, atenção, concentração, memória, postura, coordenação motora, compensação de ombro, coordenação motora global, fina, grossa e viso motora, alongamento muscular, fortalecimento muscular, fortalecimento de membros inferiores e superiores, ritmo, fala, linguagem, deglutição, diminuição da sialorreia, aprendizagem cognitiva, aprendizagem motora, motivação, afetividade, amizade, controle cervical, controle de tronco, noção temporal, noção espacial, lateralidade, mobilidade de membros superiores e inferiores, entre outros (BAATSCH, 2017, p.2).

A autora discutiu sobre a importância da atuação da Equoterapia no processo de inclusão escolar, uma vez que a terapia contribui com o alcance de objetivos que melhorem o processo de inclusão do aluno. Dessa maneira, ela relatou meios por onde são alcançados tais objetivos, como por exemplo, a realização de

exercícios direcionados à aprendizagem, com materiais pedagógicos e adaptados (BAATSCH, 2017).

Silva, Batagini e Neves (2018), destacaram em seu estudo de caso que o aluno com TEA apresentou maior independência após início da Equoterapia, sendo que as professoras que o acompanhavam relataram que “está mais atento durante a realização das atividades, aos significados das palavras e desenhos” e passou a respeitar as regras da escola. Foi encontrado alterações positivas relacionadas a várias particularidades do transtorno presentes nesse aluno tais como melhoras na comunicação, socialização, aspectos físicos/motores, ampliação de interesses, independência, aspectos cognitivos e percepção do seu ambiente.

Figura 5 – Praticante da Equoterapia De Jonghe com Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante a fase de montaria realizando trabalho direcionado para contagem de números para favorecer a aprendizagem.



Fonte: Arquivo pessoal de Debora Gambary F. Batagini e Mariana Lordelo Neves (Equoterapia De Jonghe).

No estudo de Silva (2010), foi acompanhada a participação de um aluno com deficiência visual em um programa de Equoterapia e sua influência no processo de inclusão desse aluno. O aluno frequentava o programa de Equoterapia e estava matriculado na rede regular de ensino, e na busca de aumentar seu interesse escolar, foram desenvolvidas estratégias, como a solicitação ao aluno que levasse sua rotina (escrita em Método Braille) às sessões de Equoterapia e a participação da pesquisadora no ambiente escolar desse aluno, o acompanhando nas atividades da sala de recursos e levando materiais com conteúdos que envolviam o cavalo e a Equoterapia.

Os resultados mostraram benefícios gerados pela Equoterapia, conforme relatado pelas professoras, uma vez que o aluno se mostrava mais alegre, motivado, esforçado e participativo nas atividades de sala de aula após ter iniciado a participação no programa de Equoterapia.

Figura 6 – Praticante da Equoterapia De Jonghe com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e baixa visão durante fase de montaria realizando trabalho com bolhas de sabão para estímulos sensoriais.



Fonte: Arquivo pessoal de Debora Gambary F. Batagini e Mariana Lordelo Neves (De Jonghe Equoterapia).

Rubim (2012) analisou o contexto Equoterápico e seus impactos na escola de um aluno com Síndrome de Down. A pesquisadora considerou que, mais do que estar na Equoterapia, o aluno avançou em suas aprendizagens, pois consolidou uma relação saudável que o permitiu revelar-se como sujeito que aprende, e assim, a Equoterapia refletiu no espaço de sala de aula, já que o aluno era “convidado a se expressar e a se posicionar [...] havendo envolvimento nas atividades concretas desenvolvidas” (RUBIM, 2012, p. 111). Ela também pontuou que:

[...] a Equoterapia e a escola podem ser espaços propícios ao desenvolvimento quando suas ações estão em consonância com a organização sistêmica do

aluno no seu processo de aprendizagem em que o envolvimento com o movimento do seu pensamento é a força motriz na promoção e impulsão de seu desenvolvimento (RUBIM, 2012, p. 111).

Figura 7 – Praticante da Equoterapia De Jonghe com Síndrome de Down durante fase de montaria realizando trabalho com números para favorecer a aprendizagem.



Fonte: Arquivo pessoal de Debora Gambary F. Batagini e Mariana Lordelo Neves (Equoterapia De Jonghe).

Na reportagem da revista “A galope”, uma psicóloga afirmou alguns benefícios da Equoterapia no ambiente escolar de uma criança de 12 anos. A psicóloga explicou que o benefício é intuitivo, ou seja, o praticante observa comportamentos do cavalo, como obediência e por se deixar ser domado, e passa a respeitar momentos de aula e deixa brincadeiras para momentos certos na escola. E os instrutores deste praticante afirmaram que o cavalo aumenta a motivação da criança em fazer as atividades e o ambiente “aberto” gera menor

resistência do que um tratamento convencional em clínicas (A GALOPE, 2012).

Por fim, um estudo que investigou se a Equoterapia aumentava a função e a participação em crianças com TEA nas atividades de vida diária. Fizeram parte do estudo seis crianças com TEA de 5 a 12 anos, que realizaram 12 sessões semanais de Equoterapia de 45 minutos. Foram realizadas medidas coletadas por escalas de comportamento adaptativo e controle motor analisado por vídeo e plataforma de força.

Os resultados demonstraram que a oscilação postural diminuiu significativamente após a intervenção. Aumentos significativos foram observados nos comportamentos adaptativos gerais (comunicação receptiva e enfrentamento) e na participação no autocuidado, lazer de baixa demanda e interações sociais. Os autores concluíram que a Equoterapia é uma boa estratégia de tratamento para crianças autistas diante do efeito positivo observado no estudo (AJZENMAN; STANDEVEN; SHURTLEFF, 2013).

Crianças com TEA apresentam melhoras significativas ao iniciar um programa de Equoterapia individualizado e específico, como apontado nas pesquisas os praticantes de Equoterapia com TEA, apresentam melhoras nos aspectos físicos como marcha, coordenação motora, lateralidade; nos aspectos sensoriais como aceitação de determinados texturas, auxiliando assim o processo de inserção alimentar; aspectos comportamentais como seguimento de regras; e nos aspectos sociais como melhora na comunicação e interação social.

Um aspecto importante e ilustrado na figura 8 e discutido acima, é a participação de crianças com TEA nas atividades de vida diária (AVD's), sendo possível ser estímulo dentro das sessões de Equoterapia, exemplificando um caso que realiza atendimento na Equoterapia De Jonghe, o praticante com TEA não conseguia lavar a cabeça durante o banho, os Equoterapeutas começaram a estimular as atividades com o auto cuidado com o animal, sempre limpando o animal, a baia e dando banhos durante as sessões de Equoterapia, atingindo assim o objetivo do praticante aceitar lavar a cabeça durante o banho.

Figura 8 – Praticante da Equoterapia De Jonghe com Transtorno do Espectro Autista trabalhando auto cuidado com o animal no caso o banho, para favorecer as Atividades de Vida Diária para o praticante, pois o mesmo não aceitava lavar a cabeça no banho.



Fonte: Arquivo pessoal de Debora Gambary F. Batagini e Mariana Lordelo Neves (Equoterapia De Jonghe).

5. Considerações finais

Diante do exposto é razoável dizer que a Equoterapia é uma modalidade de tratamento cuja eficácia foi confirmada em um grande número de crianças com TEA quando aplicado por um terapeuta experiente, especializado, com a ajuda de um cavalo apito e priorizando as especificidades da deficiência e principalmente estimulando as potencialidades da criança com TEA, e que um grande número de crianças, e suas famílias podem se beneficiar deste tratamento.

Referências

A GALOPE. **Terapia com cavalo ajuda a melhorar a concentração e reflete no desempenho escolar.** A Galope, 25 de jun. de 2012. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2012/06/terapia-com-cavalos-ajuda-a-melhorar-a-concentracao-e-reflete-no-desempenho-escolar-3799005.html>>

AJZENMAN Heather F, STANDEVEN John W, SHURTLEFF Tim L. **Effect of hippotherapy on motor control, adaptive behaviors, and participation in children with autism spectrum disorder: a pilot study.** Am J Occup Ther. 2013. Doi: 10.5014/ajot.2013.008383. PMID: 24195899

ANDE-BRASIL. **Curso básico de equoterapia.** Brasília: Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão - COEPE, 2015.

ANDE-BRASIL. **Objetivos; áreas de aplicação; programas básicos.** Brasília: Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão - COEPE, 2017. Disponível em <www.equoterapia.org.br>

BAATSCH, Eliane Cristina. **A equoterapia e a inclusão escolar.** Portal acesse: 21 set. 2017. Disponível em: <<http://www.portalacesse.com/2017/09/21/equoterapia-como-auxilio-na-inclusao-escolar/>>

BARBOSA, Gardênia de Oliveira. **Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA).** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2016.

BOTELHO, Luis Antônio de Arruda. **A hipoterapia na medicina de reabilitação.** Acta Fisiátrica, v. 4,n. 1, p.44-46, 1997.

BRASIL, 2019. Dispõe sobre a prática da Equoterapia. *Lei nº 13.830, 13 de maio de 2019.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13830.htm

CRUZ; Brenda Darienzo. Quinteiro.; POTTKER, Caroline Andrea. **As contribuições da equoterapia para o desenvolvimento psicomotor da criança com transtorno de espectro autista.** Revista UNINGÁ. Maringá, v.32, n.1, p.147-158, out./dez, 2017.

DIAS et al., 2005; MARCELINO et al., 2006; CAMPOS, 2007; COPETTI et al., 2007; BEINOTTI et al., 2010; BREIA, 2012. **Histórico da Equoterapia.** Disponível em: <http://www2.ufrb.edu.br/equoterapia/noticias/5-historico-da-equoterapia>.

FREIRE, Heloisa Bruna Grubits; ANDRADE, Paulo Renato; MOTTI, Glauce Sandim. **Equoterapia como recurso terapêutico no tratamento de crianças autistas**. Multitemas. Campo Grande, n.32, p. 55-66, ago, 2005.

LERMONTOV, Tatiana. **A psicomotricidade na equoterapia**. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

MEDEIROS, Milena; DIAS, Emília. **Equoterapia: noções elementares e aspectos neurocientíficos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

MEDEIROS, Mylena; DIAS, Emília. **Equoterapia: bases e fundamentos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

PEREIRA, Ester Liberato; BATAGLION, Giandra Anceski; MAZO, Janice Zarpellon. **Equoterapia, saúde e esporte: figurações da prática no Rio Grande do Sul**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.27, n.3, jul.-set. 2020, p.879-897.

RUBIM, Vanessa Martins. **Equoterapia, escola e subjetividade: promoção da saúde, aprendizagem e desenvolvimento da criança**. Dissertação (Mestrado em Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação) – Faculdade de Educação, Brasília, 2012.

SILVA, Fernanda Carolina Toledo. **A equoterapia como auxiliar do processo de inclusão do aluno com deficiência visual: estudo de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

SILVA, Fernanda Carolina Toledo; BATAGINI, Debora Gambary Freire; NEVES, Mariana Lordelo. **Equoterapia: contribuição no contexto escolar de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA)**. Anais do Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, Marília, v.1, n.1, 2018, p. 99.

SOUZA, Marjane Bernardy; SILVA, Priscilla de L. N. **Equoterapia no tratamento do transtorno do espectro autista: a percepção dos técnicos**. *Revista Ciência e Conhecimento, São Jerônimo/RS*, v.9, n.1, p.5-23, 2015.

TOIGO, Tiago; LEAL JÚNIOR, Ernesto César Pinto; ÁVILA, Simone Nunes. **O uso da equoterapia como recurso terapêutico para melhora do equilíbrio estático em indivíduos da terceira idade**. *Revista Brasileira Geriatria Gerontologia*. Sep-Dec, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/FDP5MYbtsxQwP7JSd6nrNdk/?lang=pt#>

UZUN, Ana Luiza de Lara. **Equoterapia: aplicação em distúrbios do equilíbrio**. São Paulo: Vetor, 2005.

WICKERT, Hugo. **O Cavalo como instrumento cinesioterapêutico.** In: Curso básico de equoterapia. Associação Nacional de Equoterapia, Brasília: Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão - COEPE, 2015. p. 20-29.

**PARTE III - FORMAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO
SUPERIOR:
ADQUIRINDO AS COMPETÊNCIAS DE ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

A FAMÍLIA E OS AMIGOS: UM APOIO QUE SE EFETIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Marcia Maria de Azeredo Coutinho

1. Introdução

Se pensarmos no significado que a família tem em nossas vidas, veremos o quanto ela é crucial na formação de nossos valores, de nossos conceitos e no apoio a nossa formação educacional. A família tem um papel crucial no sucesso da inclusão e colabora significativamente de maneira especial em todo o processo inclusivo educacional e social que acontece desde o nascimento até a graduação na educação superior.

Quando as famílias de pessoas com deficiência visual experimentam o primeiro impacto da notícia de um familiar com necessidades especiais, essa passa por inúmeras crises que vão desde as comparações com outras crianças ditas normais até a aceitação dessa pessoa com deficiência no seio de seu lar e em todo um contexto social. Ser considerado diferente dentro da família consanguínea é também propiciar e provocar o rompimento de barreiras que envolvem o preconceito, a discriminação e tornar alguns valores arraigados nos familiares, algo ressignificado, algo que pode ser compreendido, aceito e não somente negado.

Serra (2008, p. 39) afirma: “Os sentimentos da família frente à deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre a aceitação e a negação, especialmente nas mudanças de fases da criança”. Nesse sentido, é preciso compreender que frente a todas essas questões, a família continua a ser um dos principais pilares no processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência visual e esse apoio acaba por se estender até a graduação na educação superior, assim como até o acesso e “Inclusão” ao mundo do trabalho.

Para muitos pais esse universo educacional ainda é novo e desconhecido o que ocasiona muitas vezes sentimentos de medo e preocupação. A sociedade equivocadamente contribui para a formação de valores e conceitos errôneos sobre a pessoa com deficiência visual e com isso, gera vários conflitos na família desses sujeitos ao tentarem inserí-los na educação superior.

Apesar desses conflitos iniciais, a família tem criado grandes mecanismos de inclusão, quando aceita e busca os direitos da pessoa com deficiência visual e todas as que possuem necessidades especiais. Ela proporciona o “mecanismo” imediato, o que provavelmente poderá representar um divisor de águas em suas vidas, o seu amor, a incondicional capacidade de ajudar em qualquer circunstância, gerando assim, o conforto, a segurança e a autonomia que esses sujeitos necessitam durante a sua formação. Bauman (2003, p. 74) salienta que:

Pode-se dizer que a liberdade de articular e perseguir demandas por reconhecimento é a principal condição da autonomia, da capacidade prática de autoconstituição (e, portanto, potencialmente, do auto-avanço) da sociedade em que vivemos e que nos dá a possibilidade de que nenhuma injustiça ou privação será esquecida, posta de lado ou de outra forma impedida de assumir sua correta posição na longa linha de “problemas” que clamam por solução (BAUMAN, 2003, p.74).

Dessa forma é possível entender que a família e os amigos nesse contexto é que estão produzindo formas de reconhecimento, são eles que estão contribuindo para um contexto inclusivo e desenvolvendo processos, sejam eles interpretados como solidários ou não, mas que acabam gerando a autonomia por não permitirem, muitas das vezes, a injustiça e a privação de acesso a espaços e conteúdos para que esses sujeitos finalizem a sua formação na educação superior.

Essa capacidade de enfrentar os mecanismos e caminhos, algumas vezes perversos da in/exclusão, só é possível para muitos deficientes visuais pelo incentivo, pelo apoio familiar e muitas vezes também pelos amigos. Esses amigos se dispõem em toda a graduação a ajudar, a compartilhar e a trilhar um caminho para a pessoa com deficiência visual que contribui significativamente para a sua realização, para o seu reconhecimento.

Essa realização, esse reconhecimento no sentido de conseguir terminar e fazer parte de um contexto social, como de uma instituição de educação superior, de poder exercer os seus direitos de cidadãos, de pode promover um diálogo. Dessa forma então, “O reconhecimento do ‘direito humano’, o direito de lutar pelo reconhecimento [...] é, isso sim, um convite para um diálogo no curso do qual os méritos e deméritos da diferença em questão possam ser discutidos e (esperamos) acordados [...]”. (BAUMAN, 2003, p. 74)

2. Relatos e reflexões

O enfrentamento diário de in/exclusão pode significar romper com os paradigmas que se estabelecem com o “diferente”, e será determinante para que haja uma rede de apoio familiar em todos os contextos por onde transitará a pessoa com deficiência visual. As instituições de educação superior é um desses contextos e muitas vezes é a família que inclui que propicia a aprendizagem e o diálogo.

É ela que motiva, que impõe, que realiza e efetiva a continuidade dessa formação como veremos a seguir em alguns depoimentos de nossos entrevistados:

“A família que buscou para mim todos os recursos tecnológicos para que eu tivesse acesso à informação”. (Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

“Minha irmã que é professora foi à figura mais importante e pode contribuir muito com essa busca e nessa crença da perseguição dessa formação acadêmica”.

(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

“Eu estudava com a minha mãe. Ela lia toda a literatura para mim, me fazia recordar o que eu já havia estudado, corrigia algumas coisas do português, a geografia regional porque eu não conhecia Campo Grande, eu sou do Sul. Se eu não tivesse tido o apoio da minha mãe, eu não teria conseguido fazer a faculdade não.”

(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito)

“Todos dentro da minha família de alguma forma contribuíram decisivamente. Eu diria assim, que a maior identificação, a maior contribuição foi a da minha mãe, até por conta da formação, de quem é da história [...]”.

(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

Mas nem sempre esse processo inclusivo familiar começa assim. Muitas famílias, inicialmente, por desconhecerem as possibilidades

que envolvem a educação de seus filhos com deficiência visual e por temerem o sofrimento e a exclusão que passam seus filhos, acabam por segregá-los ou protegê-los em casa ou em Instituições de educação especial.

A família acredita, e pode acreditar que atualmente são essas instituições, e no caso dos deficientes visuais, é o Instituto Sul-matogrossense para cegos “Florivaldo Vargas” (ISMAC) é que tem realizado com eficiência todo o apoio no processo de escolarização das pessoas com deficiência visual.

É importante ressaltar que nem sempre as escolas especiais funcionavam com essa característica educativa e por muitas vezes faziam o processo in/exclusão predominar no contexto educacional. Muitas dessas instituições se perderam no tempo, “desenvolviam práticas excludentes e não serviam como exemplos de escolas mais inclusivas”. (HENN, 2009, p. 6)

Entretanto, alguns depoimentos dessa pesquisa suscitaram reflexões de que atualmente no contexto educacional o apoio de que necessitam para o ingresso na educação superior e também no ensino básico, tem vindo do ISMAC. Os três depoimentos a seguir demonstraram como o ISMAC tem sido fundamental no apoio para a efetivação de uma graduação na educação superior:

“Eu sou do interior e na época eu era interno no ISMAC. A minha mãe queria que eu estivesse bem”. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)**

“O meu grande incentivador foi o meu professor de Braille do ISMAC e todo o corpo docente do Instituto. Eu tinha uma grande preocupação porque eu não sabia como era fazer uma faculdade”. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito)**

“Na minha época, ficávamos internados no ISMAC que me dava todo o apoio de sobrevivência quanto o educacional”.

(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

O ISMAC continua dando o apoio de que muitas famílias necessitam ao decidirem colocar seus filhos para estudar em Campo Grande e em escolas regulares de ensino. Mesmo sendo uma instituição filantrópica, o ISMAC com as doações que recebe, continua a dar o apoio pedagógico e tecnológico de que os deficientes visuais necessitam. Essa instituição contribuiu decisivamente no apoio e na disponibilização dos recursos didáticos

durante a graduação na educação superior como citado no depoimento a seguir:

“Eu ia buscar o recurso fora. Eu contei muito com o apoio do ISMAC. Lá tinha os voluntários que faziam a gravação dos textos pra (SIC) mim, e essas pessoas foram decisivas no meu processo de formação. Não existia apoio nenhum nesse sentido da instituição que eu me graduei.” (Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

Ao ingressarem na educação superior, o apoio familiar torna-se fundamental, pois a partir desse momento o deficiente visual começa a experimentar novos convívios sociais que os ajudaram a permanecer e a realizar uma formação sistemática.

Os pais começam a conhecer outros pais e a dividir suas experiências contribuindo para que na educação superior aconteça efetivamente a inclusão de seus filhos e futuros acadêmicos com necessidades especiais. Dessa forma, os pais podem visualizar um caminho menos obscuro e acreditar em caminhos onde seus filhos possam ser entendidos por todos àqueles que se dispõem a esse diálogo, como cidadãos de direito, independentes e com autonomia para as suas decisões.

Nesse percurso na educação superior alguns dos entrevistados mencionaram a importante participação dos amigos. Alguns desses amigos foram citados como fundamentais para o auxílio e continuidade na formação desses sujeitos, algumas vezes com práticas solidárias que se concretizavam em ações que contribuíram muito para o apoio sistemático e contínuo em sala de aula.

A seguir, apresentaremos três depoimentos que revelam à grande e fundamental importância dos amigos para que alguns de nossos entrevistados não tenham desistido de terminar uma graduação na educação superior:

“Os colegas eram muito solidários, muito acessíveis. Nunca tive problemas com os colegas. Eles liam para mim e tive uma colega que sempre me acompanhava. Ela ditava do quadro pra (SIC) mim porque se ela não tivesse ditado eu nunca teria conseguido terminar a graduação. Em todas as aulas ela fazia isso pra (SIC) mim”.

(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito)

“Uma moça chamada Andréa fez toda a parte de formatação da minha monografia. Eu conseguia o material com um com outro. Eu tinha uma amiga, a Cida, que me levava até o estágio e era longe. Tinha a Luíza também que tinha um cunhado com deficiência visual e ela sempre me incentivava”.

(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

“A solidariedade se traduz em amizade. Eu tinha apreço por todos, mas em especial a três colegas que sempre me ajudaram nas aulas e no retorno para a minha casa. Eles desviavam de suas trajetórias para me levar em casa. Isto desde o princípio, e foram cinco anos”. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Direito)**

Podemos a partir desses depoimentos acima refletir sobre como a identidade da pessoa com deficiência visual foi construída no contexto dos ditos normais. Muitas vezes, para o “eu”, a idéia de solidariedade está alicerçada no entendimento de que, por serem deficientes visuais, devem sempre ser ajudados, tratados com práticas solidárias.

A norma é de que esses sujeitos, por serem deficientes, nunca poderão ser “ninguém”, o que lhe resta é permanecerem na invisibilidade, é permanecerem eternamente sobre a complacência do “eu”. A verdade é, em outras palavras, que esse outro, para o “eu”, vive em um estado vexatório a ser retificado para que no contexto da educação superior – e em outros contextos também - ele possa fazer parte do mundo dos “ditos normais”. Nesse entendimento, ele poderá ser aceito e tolerado pelo “eu”.

Ainda assim, a solidariedade deixa em suspenso e talvez a interrogação de que: Somos mesmo solidários ou o diferente é alguém que toleramos? Reconhecemos mesmo a pessoa com deficiência visual ou a toleramos? Duschatzky e Skliar (2001, p. 134) destacam que “[...] a tolerância não está isenta de ambigüidades; mas, sobretudo, a pergunta é se a tolerância expressa uma utopia de profundo reconhecimento da alteridade e se este é o cenário que possibilita a reconstrução dos laços de solidariedade social”.

Muitas vezes, quando pensamos no discurso do tolerar, o que estamos supondo é uma intolerância, uma incapacidade de tolerar o

outro ou as coisas que nos são perturbadoras. Logo, essa perturbação poderia ser exemplificada pela presença do outro, pela presença/ausência das pessoas com deficiência visual na educação superior, podendo dessa forma, e cada vez mais, mostrar o quanto essas práticas desumanas de reconhecer o sujeito com deficiência visual, estão excluindo esses sujeitos no contexto da educação superior. Essa não identificação da pessoa com deficiência visual acaba por não lhes dar a oportunidade do diálogo e do vínculo de pertencer também a uma sociedade.

Nesse contexto Duschatzky e Skliar (2001, p. 136) afirmam que “A tolerância pode materializar a morte de todo o diálogo e, portanto, a morte do vínculo social sempre conflitivo”. Dessa forma, acabamos por propagar que o tolerar é ignorar as desigualdades sociais, algumas dessas tão evidenciadas no contexto escolar e também na educação superior. Logo, tolerar é ignorar que podemos educar na diferença.

Para Bauman (1999, p. 250):

O caminho que leva da tolerância à solidariedade, como qualquer outro, é um caminho indeterminado; é ele mesmo contingente. E assim também o outro caminho, que leva da tolerância à indiferença e isolamento; é igualmente contingente e, portanto, igualmente plausível. O estado de tolerância é intrínseca e inevitavelmente ambivalente.

Essa ambivalência cotidiana que se faz ao sentido das coisas na modernidade, também nos desespera, pois as coisas que se evidenciam aparentemente, e que para muitos pode ser entendido somente como tendo dois sentidos, parecem que nunca chegaram a lugar nenhum, é como se vivêssemos sem a garantia de termos as situações definidas, e em uma constante definição provisória das coisas. Nunca teremos a certeza de nada e assim perpetuaremos que por não termos as situações definidas é melhor que elas sejam, então, sempre ambivalentes. Talvez, desse modo, por pior que seja, reconhecer o outro somente por atos solidários, reconhecer essa sina como cotidiano, é em alguns momentos ver outras possibilidades para os deficientes visuais acarretando assim, e nos permitindo, a não negligência.

O que poderíamos pensar então, é que para os deficientes visuais o que lhes resta é o permanente desconforto, é como diria Bauman (1999, p. 251) “seja lá o que resolverem fazer, faltará o

conforto de terem do seu lado a verdade, as leis da história ou o veredito inequívoco da razão”. Inevitavelmente acabamos por pensar que a solidariedade também nos faz acreditar que esse outro ali está e conforta a nossa consciência que “[...] revela a tolerância como sina. Ela também torna possível – apenas possível – o longo caminho que leva do fado ao destino, da tolerância à solidariedade”. (BAUMAN, 1999, p. 251)

Nesses caminhos conflituosos de definição entre o tolerar e o se solidarizar, a presença dos amigos torna-se necessária e presente na vida das pessoas com deficiência visual, pois os mesmos ao longo de alguns depoimentos puderam nos fazer entender que sem a presença desses amigos, mesmo não excluindo a ambivalência do sentido de suas ações, foram cruciais para o término de sua graduação na educação superior.

Gostaríamos nesse momento e o faremos, de mostrar que nos caminhos da vida não só dos deficientes visuais, mas em todos os caminhos, existem pessoas que são especiais, pessoas solidárias, que procuram evitar os preconceitos, discriminações e reconhecem esses sujeitos como pessoas que existem, singulares, peculiares, e antes de tudo, cidadãos de direito. Esses são os amigos. Amigos que se tornaram muito significativos na vida desses sujeitos. Amigos do bem, da proteção, do companheirismo, da ajuda, enfim, verdadeiros amigos. Eles proporcionaram a esses sujeitos uma condição de permanência e finalização da formação na educação superior.

Diferentemente das instituições de educação superior mencionadas em nossas entrevistas, e que nos mostraram nessa pesquisa que permanecem com práticas que acabam por gerar uma insensibilidade alimentada pela indiferença, esses amigos foram os que realmente fizeram e ainda fazem a inclusão desses sujeitos na educação superior dando-lhes todo o apoio de que necessitam.

No depoimento a seguir de um de nossos entrevistados, podemos observar que os amigos são pessoas que durante toda a graduação, dão o apoio e proporcionam o desenvolvimento de um sentimento de “confiança” para esses sujeitos. Esses amigos foram considerados “referência” para que os mesmos pudessem prosseguir nos estudos.

“Eu contava sim com a solidariedade dos colegas e eu sempre tive uma referência que foi uma amiga que inclusive está fazendo uma busca para eu fazer o mestrado. Essa amiga, e alguns outros, foram singulares para mim. Sempre me deram essa confiança ao longo do curso”. (Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

Essa “referência” também pode ser entendida como uma continuidade da referência de apoio da família. Quando esses sujeitos chegam às instituições de educação superior, nem sempre a família consegue estar presente diária e permanentemente no local onde os deficientes visuais efetuam a sua graduação.

Por isso, os amigos que se aproximam é que acabam dando seqüência ao apoio de que as pessoas com deficiência visual necessitam nessas instituições. Quando não se tem o apoio de que necessitamos, e assim é também em nossas vidas, acabamos por nos frustrar e muitas vezes desistimos do que almejamos. Em nossa formação e na maioria das vezes, somos acompanhados por nossos familiares e alguns amigos que nos ensinam e nos dão apoio e confiança para seguir em frente. Para a pessoa com deficiência visual ter essa confiança é primordial para que não desistam de sua formação.

A sociedade que sempre os estigmatizou, os quer fazer acreditar que são incapazes e que nunca terão a condição de serem sujeitos que podem prosseguir nos estudos, na profissão e em outros campos de atuação. Portanto, a confiança depositada por esses amigos torna-se de grande valia, haja vista, que muitos desses sujeitos foram renegados, segregados e invisibilizados pela sociedade que se acredita inclusiva, mas ainda não está aberta para novas e verdadeiras transformações sociais.

Essa forma de estigmatizar a pessoa com deficiência visual acaba por transmitir e perpetuar a idéia de que esses sujeitos são pessoas a quem sempre cabe um estereótipo, um julgamento. É fácil para outrem julgar e estigmatizar esse outro, pois se não o conhecemos, não nos aproximaremos desse outro. Então, o que nos resta é julgá-lo é atribuir-lhes conceitos e marcas que o excluíram, que os manterão distante, e dessa forma, o normal será sempre o “eu”.

A pessoa com deficiência visual, então, é exigida, muitas vezes, pelo “eu” que “ [...] se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve-se manter a uma distância tal que

nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele”. (GOFFMAN, 1975, p. 133)

Bauman (1999, p. 77) faz uma importante análise do significado original da palavra estigma como “[...] designava os sinais corpóreos que indicavam inferioridade de caráter ou fraqueza moral”. Ao analisarmos os meandros da in/exclusão das pessoas com deficiência visual, é recorrente a atribuição e o entendimento do conceito original de estigma pela sociedade. Essa formação de conceitos errôneos sobre a pessoa com deficiência visual os coloca em uma esfera do além, como algo que nos aflige e nos envergonha. Essa pessoa que possui traços tão visíveis de sua identidade cega, seria “[...] facilmente identificável como menos desejável, inferior, ruim e perigosa”. (BAUMAN, 1999, p. 77)

O estigma desse modo seria uma identificação da diferença, algo que sempre nos lembrará que esses sujeitos estão aqui e em todo lugar, mas que precisam – dentro da compreensão e conceito internalizado pela sociedade sobre a diferença – ser reparados e consertados. Assim, como os “objetos” se não houver como concertá-lo, o correto é jogá-lo fora, descartá-lo; e, como não são “objetos” as pessoas com deficiência visual, então, o que lhe resta é deixá-lo em uma permanente exclusão. Exclusão esta carregada de preconceitos e marcas que definem e ferem a pessoa com deficiência visual como no depoimento a seguir de nossa entrevistada.

“A deficiência eu superei, mas o preconceito dói mais, muito mais que a deficiência porque a deficiência a gente enfrenta e consegue superar. O preconceito está além do seu toque, ele está além do seu olhar, está além do seu sentido. O preconceito velado dói muito, mas o explícito dói muito mais”.

(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

Este depoimento de um de nossos entrevistados, mais uma vez, mostrou-nos como os sujeitos com deficiência visual ainda são vítimas do preconceito e levados sempre a terem a culpa de sua rejeição. Essas “marcas”, geradas pelo preconceito, ainda ferem e clamam para serem exorcizadas ou definitivamente questionadas.

Os preconceitos que carregamos são parte de um contexto social e cultural que devemos sempre combater. Também acreditamos que conforme a humanidade vai progredindo, os preconceitos vão perdendo espaço e vão sendo ressignificados pela

sociedade. Os contextos sociais, as relações que sucedem com a convivência com as diferenças, vão demonstrando que certos preconceitos vão sendo eliminados e aos poucos vamos expurgando práticas vergonhosas de preconceito e discriminação.

Mas, muitas vezes, o preconceito e as trajetórias que os deficientes visuais ainda enfrentam estão arraigados na humanidade e acabamos por ouvir, ainda, discursos excludentes, discursos de um legado colonial, discurso do sujeito que se mostra como um sujeito da contemporaneidade, mas que em sua prática discursiva e de ações, continua a reprimir, a assediar e a impor a sua lógica colonialista frente aos deficientes visuais.

O “eu” exclusão, veste-se de uma capa do politicamente correto, mas ao se confrontar com o outro, efetiva práticas excludentes, pois esse outro não é ninguém, esse outro é o incapaz, o limitado, o que nunca teve e nunca terá raízes, o outro supérfluo. Raízes estas que o identificaria como o capaz, o que pode ser incluído, pensado e teorizado. Para Arendt (1979, p. 244) “Não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma”.

Então, para o “eu” esse outro nunca existiu e se existir ele é invisível, pois as pessoas invisíveis não pertencem ao mundo de forma alguma.

Ações preconceituosas e discriminatórias ainda são vividas pelos deficientes visuais na educação superior. O “eu” que desconhece esse “outro”, não quer entendê-lo, não quer se aproximar e não quer que ele se aproxime, e faz de conta que não o vê. Esse “eu” o trata como indiferente o que não está em lugar nenhum. O discurso sobre a pessoa com deficiência visual, muitas vezes possui características de enfermidade, de deficiência onde os mesmos “[...] se perdem em discursos verborréicos e carentes de significado”. (FERRE, 2001, p. 201).

Logo, existe nesse “outro” um tratamento capaz de interromper, reeducar a sua voz e as suas necessidades especiais, tratá-lo e colocá-lo no contexto de uma pedagogia do esquecimento. Resulta disso um discurso equivocado sobre a diferença, um discurso vazio sobre a condição desse “outro” que pode sim falar e articular a sua cultura com outras culturas, e nessa articulação, ser capaz de produzir conhecimento de dividir as suas experiências. Mas o “eu”

prefere assim o fazer, prefere atribuir-lhe identidades especiais, pois dessa forma ele não existirá e o que lhe restará é somente uma indiferença cotidiana.

“Na faculdade percebia uma indiferença de um e de outro [...]. Outra situação é quando eu chegava a um local e achavam que eu era pedinte”.

(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

“Já sofri sim, como por exemplo, da pessoa não falar com você por achar que o deficiente visual também não escuta”.

(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

À medida que vamos citando e articulando os nossos depoimentos, percebemos a grande complexidade e a enorme gama de conceitos que a sociedade atribui a pessoa com deficiência visual. No entendimento do “normal”, o que lhe resta é denominá-los, é apontar-lhes caminhos equivocados e classificá-los na esfera do preconceito e da discriminação. Em Koff (2006, p. 210) encontramos as diferentes maneiras de como esses sujeitos são marcados pela sociedade:

Diferentes formas de desigualdades, exclusão, segregação, discriminação, preconceitos, intolerância, entre outros males têm marcado de modo significativo as sociedades ao longo da história da humanidade, inclusive no Brasil, embora há muito se veicule a idéia de que vivemos em uma “democracia racial”. Contudo, mesmo neste país, plural por excelência, assistimos, a todo o momento manifestações onde o “outro” é excluído, é alvo de preconceito e discriminação.

Apesar da autora acima citada referir-se ao contexto que envolve a discriminação racial, achamos produtivo trazer ao texto a citação acima, pois a mesma reflete também os caminhos de in/exclusão que vivenciam as pessoas com deficiência visual. Caminhos esses, muitas vezes carregados de preconceitos e discriminações que acabam por legitimar todas as formas de exclusão no contexto social que vivem as pessoas com deficiência visual.

Ao agir dessa forma, a sociedade e as instituições de educação superior, continuam a contribuir para a perpetuação da discriminação e do preconceito construídos sobre as pessoas com deficiência visual. Essa cultura do “outro” é demarcada e a sociedade não o reconhece. “Estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a

demarcação entre “nós” e os “outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, ‘inferiores’ [...]”. (CANDAU, MOREIRA, 2003, p. 163)

3. Considerações finais

A Modernidade construiu, nesse sentido, vários discursos, vários estereótipos, várias representações desse outro. Disso resulta o que Duschatzky e Skliar (2001, p. 122 - 3) definem como problemático na representação desse outro “O problema da representação não está delimitado por uma questão de denominação/descrição da alteridade. Há, sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros”.

Logo, o fato de ele ter uma deficiência o define como o que tem todas as deficiências, o que também não ouve o que não tem a capacidade de nada e o que lhe resta, o que podemos imaginar sobre ele, é uma ação perversa de entendê-lo e vê-lo como um ser *pedinte* o outro da subclasse. Bauman (2007, p. 76) afirma quanto a essas subcategorias excludentes como:

[..] “subclasse” e os “criminosos” são apenas duas subcategorias de excluídos, ‘socialmente desajustados’ ou até ‘elementos anti-sociais’, que se diferenciam entre si mais pela classificação oficial e pelo tratamento que recebem do que por sua própria atitude e conduta.

Dessa forma continuamos a ver esse “outro” inserido em um contexto onde o que importa é defini-los com identidades-fixas, homogêneas e estáveis, os designados a serem mantidos permanentemente fora, os excluídos. Ou os colocamos fora ou imaginamos para eles um único caminho, um caminho fixo que o levará para esse “eu”, ao caminho da segregação onde ele nunca deveria ter saído.

Essa segregação é vista pelo “eu” como um lugar onde ele deve permanecer para sempre, onde ele não mostrará seu rosto, não mostrará o seu corpo e não pensará nunca em sair. Esse caminho de um lugar que para muitos que desconhecem o seu trabalho, seria o caminho do ISMAC. Para o “eu”, o lugar do deficiente visual seria o “instituto especial para cegos”. No depoimento a seguir, veremos

como essas práticas discriminatórias ainda acontecem nos dias de hoje e indigna a pessoa com deficiência visual:

”Precisamos romper com a questão, por exemplo, de que sempre que saímos à rua, o nosso destino é o ISMAC. Ele é importante para nós, mas não é o nosso único caminho, a nossa única possibilidade”. (Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia)

Precisamos urgentemente de uma ressignificação que reconheça esse “outro” não como desqualificado, incapazes de ir e vir ou insuficientemente sem condições de exercer a sua cidadania, mas também, um “outro” que pode viver em sociedade, que tem a sua singular capacidade de produzir conhecimento e dividir esse conhecimento com outras culturas criando não só uma “rede de pensamentos” sobre a inclusão, mas um fazer que mostre a sua cara.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidades**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007

CANDAU, Vera Maria. Moreira, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número 23, 2003, p. 156 - 168

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119 – 138

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195 – 214.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

HANNA, Arendt. **As origens do totalitarismo**: totalitarismo, o paroxismo do poder. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1979.

HENN, Eli Terezinha. **Experiências de In/Exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades.** 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambú: 2009, p.1-14

HOPENHAYN, Martín. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 255 – 268.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Diferença e educação intercultural: reflexões a partir de uma pesquisa. In: Vera Maria Candau (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7letras, 2006, p. 208 – 221

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira. PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 31 – 44

A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INCLUSIVA

Rubens Venditti Júnior
Tatiana Domingues de Siqueira
Débora Gambary Freire
Ana Júlia Zambrini de Miranda
Marina Brasiliano Salerno

1. Introdução

A Educação Física Adaptada (EFA) consiste de um programa que supre as necessidades de uma pessoa com deficiência (PCD), intervindo nos programas de atividades físicas (AF) e promovendo igualdade de direitos, sociais e de oportunidade (SIQUEIRA, 2018).

Para um trabalho de qualidade com esse público, é necessário que o trabalho de formação esteja próximo da realidade que será enfrentada no cotidiano da profissão. Sendo essencial, para isso, a participação de docentes qualificados durante o processo de aprendizagem na graduação. Atualmente, os cursos de formação em Educação Física são divididos nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, com duração de 4 e 5 anos, para turmas de integral e noturno, respectivamente. O estudo objetivou identificar em uma universidade pública paulista o conhecimento dos discentes e docentes do curso sobre a EFA e constatar o momento ideal para apresentação das matérias relacionadas às PCDs.

Nossa hipótese inicial era que os alunos e professores não dominavam totalmente os assuntos sobre EFA e que essas disciplinas deveriam estar presentes no Tronco Comum (TC). Participaram da pesquisa 58 alunos do tronco comum do curso e 8 professores do Departamento de Educação Física (DEF), da Faculdade de Ciências (FC), da Unesp Bauru. Os discentes responderam a um questionário, enquanto os professores participaram de uma entrevista semiestruturada simples (SIQUEIRA, 2018).

Os resultados apresentados corroboram que as hipóteses iniciais estavam corretas e que são necessários alguns ajustes e adaptações para a efetividade do ensino da EFA em nossos cursos. Dos alunos participantes, 38 citam o “quarteto fantástico”- futebol, voleibol, basquetebol e handebol- (sem adaptações características) para responder os esportes adaptados que conhecem e 36 afirmam não conhecer regras e/ou características de algum esporte adaptado ou voltado ao público PCD.

Quanto aos docentes, seis confirmaram que se sentem preparados para atuação apenas com deficientes físicos. E a última hipótese se concretiza, quando todos os docentes concordam que as disciplinas de EFA devem estar presentes no TC do curso, fato que está prestes a acontecer na reformulação a partir do ano de 2024. O estudo conclui, portanto, que adaptações devem ser realizadas na grade curricular do curso, para ampliar as possibilidades de atuação dos futuros profissionais de EF e que os docentes necessitam de capacitações para ministrar aulas de forma eficiente para pessoas com deficiência e/ou aulas multidisciplinares, incluindo a atuação com PCD durante os assuntos abordados na aula. Aspectos de formação como estágios obrigatórios e experiências de formação na extensão universitária aparecem como possibilidades para suprir estas carências de formação e atuação.

1.1 Educação Física Adaptada – o atendimento à PCD e seus diversos contextos

A Educação Física Adaptada (EFA) surgiu na década de 1950, após a 2ª Guerra Mundial para atender estudantes e soldados mutilados que necessitavam de adaptações para práticas de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos. Enquanto isso, o desporto adaptado começa a tomar forma na Inglaterra, quando o neurologista *Ludwig Guttmann* cria o Centro Nacional de Lesionados Medulares do Hospital de *Stoke Mandeville* para tratar de feridos da Segunda Guerra Mundial. Surgiu-se, então, duas correntes de pensamento. Uma com enfoque médico, que utilizava o esporte como reabilitação e para amenizar problemas psicológicos dos pacientes, e uma com enfoque na inserção social, dando sentido competitivo para o desporto (COSTA; SOUSA, 2004).

O conceito de esporte adaptado foi oficializado em 1948, com a realização dos Jogos de *Stoke Mandeville*. Esse método de reabilitação passou a ser usado por outros centros de reabilitação e em 1952 foi organizado os primeiros Jogos Internacionais de *Stoke Mandeville*. A primeira competição internacional aconteceu entre os atletas do centro britânico de *Stoke Mandeville* e um grupo de veteranos de guerra do Centro Militar de Reabilitação de Doon, nos Países Baixos (COSTA; SOUSA, 2004).

Em 1960, Antonio Maglio, diretor do Centro de Lesionados Medulares de Ostia, na Itália, sugeriu a Guttmann que os Jogos Internacionais de *Stoke Mandeville* fossem realizado em Roma, após e nas mesmas instalações da XVI Olimpíadas. Assim surge os Jogos Paraolímpicos, na época denominados como “Olimpíadas dos Portadores de Deficiência” (COSTA; SOUSA, 2004).

Winnick (2004) descreve a Educação Física Adaptada (EFA) como um programa elaborado de aptidão física e motora, individualizado, que supri as necessidades de uma pessoa com deficiência (PCD). Entretanto, não se resume apenas a um programa de atividades físicas, a EFA tem como objetivos estudar e intervir profissionalmente nas práticas de exercícios, além de promover igualdade de direitos, de oportunidades e sociais (VENDITTI JR, 2018). Excluindo, assim, o paradigma de segregação de pessoas com deficiência, seja na escola regular ou no ensino superior. Nessa perspectiva, funcionários e professores devem estar preparados para receber esses alunos, proporcionando as adaptações necessárias para um ensino de qualidade (VELTRONE; MENDES, 2007).

1.2 Formação Profissional – atualizações e preparação no atendimento às PCDs

A Educação Física Adaptada (EFA) entra oficialmente no curso de EF no início de 1990, com a resolução nº 03/87 (NASCIMENTO et. al, 2007). O artigo III da LDBEN/1996 diz que o professor deve ser adequadamente especializado para prestar um trabalho de qualidade a todas as pessoas. Logo, os profissionais de Educação Física precisam receber uma formação adequada, tendo à sua disposição recursos materiais e pedagógicos e vivências práticas (BRASIL, 1996).

É essencial que o docente formador atenda as singularidades da área para ensinar o conteúdo em questão (SHULMAN, 1986); ou seja, o professor deve dominar as ferramentas disponíveis e a didática de ensino. Os conteúdos, a forma como são apresentados e organizados, bem como a didática desenvolvida pelo docente, interfere diretamente na qualidade de ensino e na visão que será gerada a partir desse conhecimento (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005).

O perfil do profissional de EF é baseado no conhecimento que o mesmo tem sobre os assuntos que aborda, bem como a qualidade de seu trabalho (PACHECO; FLORES, 1999). Este profissional sofre influência de forma direta (e indireta), por fatores sociais, políticos e principalmente pela sua formação (BOTH; NASCIMENTO, 2009).

É necessário que o trabalho de formação esteja próximo da realidade que será enfrentada no cotidiano da atuação profissional (LIEBERMAN, 1999). A graduação é um momento de reflexão, logo, o ideal, é que os discentes desfrutem de experiências práticas e reflexivas e não apenas de reprodução (PIMENTA, 2002). As competências docentes são frutos de ações práticas (NAKASHIMA; PICONEZ, 2016).

É comum, após se depararem com dificuldades durante o cotidiano da Educação Física (EF), os profissionais queixar-se da formação recebida na graduação (TARDIF, 2002). Para suprir e/ou complementar o conhecimento sobre a EFA, adquirido na graduação, cursos de formação continuada são oferecidos aos profissionais a qual tem interesse ou trabalham com pessoas que têm algum tipo de deficiência (SIQUEIRA, 2018, p.22).

Todavia, existem algumas barreiras que dificultam a disseminação desses conteúdos para os profissionais em atuação. Segundo uma professora entrevistada durante a pesquisa de Saraiva et. al (2007), a formação continuada é de extrema importância para os docentes. Entretanto, algumas situações desmotivam os professores a participar de tais cursos, como falta de recursos financeiros e horários e datas fora do calendário escolar. E essa falta de conhecimento e especialização faz com que os docentes atuem orientados pelas práticas do cotidiano.

Venditti Jr. (2018) destaca a importância da consciência dos profissionais de EF sobre suas limitações e competências, bem como dominar os conteúdos e metodologias para seu trabalho,

considerando os contextos, público e ambientes que serão trabalhados.

A formação de profissionais de EF é um pilar para construção da inclusão (MENDES, 2004), devendo abordar problemáticas que contemplem mudanças atitudinais, visando mudar as concepções dos estudantes quanto à diversidade, diferenças e deficiências (VELTRONE; MENDES, 2007), ressaltando o preparo dos futuros profissionais para a atuação com PCD, tendo em vista suas potencialidades.

1.3 Currículo de Formação em EF – alguns “hiatos”/ limitações da formação

O curso de graduação em Educação Física (EF) atualmente é dividido em licenciatura e bacharelado, a fim de atender as especificidades de cada campo de atuação. Portanto, o profissional bacharel em Educação Física é autorizado a atuar em locais que ocorram atividades físicas e esportivas, excluindo as escolas de educação básica, área específica de profissionais de EF licenciados (FERREIRA et al., 2013).

Em 2002, a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), estabeleceu uma carga horária de 2800 horas para o curso de Licenciatura em Educação Física. Sendo 1800 horas contempladas com conteúdos científico-culturais, com mediação de um docente para o processo ensino-aprendizagem, podendo ser classificada também como carga didática; 400 horas de componentes práticos, em que o saber e o fazer são complementados, também conhecidos como Práticas Formativas; 400 horas de estágio supervisionado, caracterizada pela atuação e/ou observação da teoria no ambiente de atuação do profissional; 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais (AACC), composta por participação em eventos científicos, visitas, seminários, participação em laboratórios e projetos de extensão, monitorias, entre outros (SIQUEIRA, 2018).

Em contrapartida, o Bacharelado em Educação Física, segundo a CNE/CES 58/2004 (BRASIL, 2004), deve cumprir a carga horária de 3200 horas, sendo 20% composta por atividades complementares e estágios supervisionados.

Na década de 1980, os conteúdos abordados na graduação em Educação Física eram vagos para a atuação eficiente com pessoas com deficiência, e por isso era necessário a reformulação curricular do curso para aproximar os profissionais desse público (ZAVAREZE, 2009). Discussões resultaram no Parecer 215/87 do Conselho Federal de Educação, que sugeriu que a disciplina Educação Física e Esporte Especial fosse inserida no currículo de formação (BRASIL, 1987).

Os conhecimentos gerados nessas disciplinas abordam as adaptações necessárias para atuação profissional com PCD (FERREIRA et al., 2013). Entretanto, Reid (2000) destaca que a atuação com PCD podem, também, ser abordadas em outras disciplinas como Futebol, Atividades Aquáticas, entre outras, realizando uma “infusão de conhecimento” e fornecendo conhecimento de conceitos, atitudes e procedimentos para um trabalho de qualidade.

O curso de EF precisa incluir disciplinas que abordam a atuação profissional com PCD, a fim de formar profissionais aptos e eficientes para intervir nas atividades físicas dessa população (KUNZ et al., 1998). Segundo o site da UNESP (2015), o curso de Educação Física da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Bauru, está dividido conforme citado por FERREIRA (2013) e oferece turmas no período integral e noturno, com duração de 4 (8 semestres) e 5 anos (10 semestres), respectivamente.

A grade curricular, vigente desde 2015, é contemplada, para o curso de Licenciatura, por 3315 horas, sendo 2130 horas de disciplinas obrigatórias, 120 horas de disciplinas optativas, 405 horas de estágios supervisionados em licenciatura, 450 horas de práticas formativas em licenciatura e 210 horas de AACC, subdivididas em 221 créditos (SIQUEIRA, 2018). Enquanto o curso de Bacharelado é dividido em 218 créditos, totalizando 3270 horas, que corresponde a 2005 horas de disciplinas obrigatórias, 120 horas de disciplinas optativas, 360 horas de estágios supervisionados em bacharelado, 375 horas de práticas formativas em bacharelado e 210 horas de AACC (SIQUEIRA, 2018, p.29).

A escolha da especificidade (Bacharelado ou Licenciatura-conhecido como “bac/lic”) deve ser feita ao final do 5º semestre, para as turmas que cursam integral, e ao final do 6º semestre para os alunos do noturno.

A partir de 2019, as turmas que ingressarem no curso já estarão pré divididas, a escolha entre bacharelado e licenciatura será feita no momento de inscrição do vestibular.

As disciplinas relacionadas à EFA, no atual currículo, são apresentadas apenas na especificidade. As turmas de bacharelado obtêm o conhecimento à partir das disciplinas “Atividades Físicas para Pessoas com Deficiências Sensoriais e Múltiplas”, “Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Distúrbios do Sistema Locomotor I e II”, “Atividades para Pessoas com Deficiências Intelectuais e Distúrbios do Comportamento”. Cada disciplina é acompanhada de 60 horas de estágio, totalizando, assim, oito créditos de Educação Física Adaptada. Esses créditos são organizados, respectivamente, no 6º, 7º, 8º e 7º semestre, para as turmas do Integral e nas turmas do Noturno, respectivamente, no 10º, 9º, 10º e 9º semestre.

Em contrapartida, as turmas de licenciatura, totalizam apenas 2 créditos de EFA, sendo eles nomeados como “Educação Física para Pessoas com Deficiência” e “Práticas Formativas em Educação Física para Pessoas com Deficiência”, ministradas no 7º semestre para as turmas do integral, e no 9º semestre para as turmas do noturno. É importante ressaltar que a disciplina de Práticas Formativas tem um total de 15 horas (SIQUEIRA, 2018).

2. Informações Metodológicas da Pesquisa Aplicada

O objetivo do estudo foi constatar o conhecimento sobre a Educação Física Adaptada (EFA), assim como o esporte adaptado, dos graduandos de Educação Física (EF) que estão cursando o tronco comum do curso. Além de identificar o conhecimento sobre a EFA dos docentes formadores de profissionais de EF, do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Bauru. Além de compreender o momento ideal para que as disciplinas de EFA sejam aplicadas. Logo, o objetivo também permeia discutir a respeito das estratégias de formação e verificar a influência do momento em que as disciplinas são fornecidas aos alunos em formação nos cursos de EF, da UNESP Bauru.

A Educação Física Adaptada (EFA) vem ganhando espaço nas escolas, nas academias, no esporte e na mídia. Porém, ainda existe

uma deficiência na disseminação de informações específicas da EFA, sendo o conhecimento sobre ela, diversas vezes repassado de forma vaga e superficial. Não temos a sistematização destes conteúdos e de procedimentos metodológicos específicos para atender às reais necessidades da PCD nos contextos de atuação, sendo que muitas vezes o profissional de EF, na saúde ou educação, se vê de mãos atadas, com tentativas diversas, selecionando as que melhor se adequem e que suscitam êxitos ou desenvolvimento no público PCD, muitas vezes fazendo a lógica da tentativa e erro, selecionando, como dito, as experiências de sucesso, muitas vezes inclusive sem reconhecer ou sem estarem devidamente preparados para as realidades inclusivas atuais ou aos contextos de atuação diversificados com a presença do PCD em nossa sociedade atual.

Nossa hipótese é que os alunos de Educação Física (EF) da Unesp de Bauru chegam ao curso com pouco conhecimento a respeito das possibilidades da EFA e os Esportes Adaptados, assim como os docentes que trabalham na instituição poderiam ter dificuldades de relacionar a questão inclusiva e o atendimento à PCD nas disciplinas correlatas dos cursos, de maneira direta e indireta, o que repercute em alguns problemas de que a formação acadêmica pouco esteja colaborando para o graduando se familiarizar e reconhecer as efetivas realidades e contextos de atuação com a PCD na área da saúde e da EF escolar.

Por fim, quando se trata da grade curricular, acreditamos e propomos que as disciplinas de EFA devem ser ministradas ainda no tronco comum, pois seria um momento mais central do curso e as discussões poderiam ser feitas de maneira mais interdisciplinar para os discentes em formação.

Para o presente estudo, participaram 58 alunos do curso de graduação em Educação Física (EF) da UNESP de Bauru, ambos os sexos, com média de idade de 20,33 anos ($\pm 1,9$ anos). Dos participantes, 20,7% (N=12) cursam o 1º ano de faculdade, 44,8% (N=26) estão no 2º ano e 34,5% (N=20) estão matriculados no 3º ano da graduação, que compõem as turmas do tronco comum da grade escolar (integral e noturno).

Fizeram parte da pesquisa também, 8 docentes do curso de Educação Física, professores do Departamento de Educação Física, com

idades de 48 anos ($\pm 4,5$ anos), que atuam como professores do ensino superior há 18,9 anos ($\pm 5,93$) anos.

Ainda sobre os docentes envolvidos no estudo, sete concluíram sua formação em instituições de ensino superior pública e apenas 1 se formou em instituição privada.

Os alunos responderam a um questionário, composto por quatro questões que abrangem os conhecimentos sobre a EFA- Questionário Discente 01 (Anexo 1 - Q1). A pesquisa foi aplicada em sala de aula, com autorização prévia do docente responsável pela disciplina, durante os meses de setembro e outubro de 2018.

Após a coleta com os discentes, ficou claro que a visão dos docentes era de suma importância para os resultados e discussão do presente estudo. Logo, foi elaborado um roteiro a ser seguido durante as entrevistas realizadas com os mesmos, que originou o Questionário Complementar encaminhado aos Docentes do Curso (Anexo 2 - Q2). Todos os participantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa, assim como concordaram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado antes das coletas. Os instrumentos de coleta de dados, desenvolvidos em Siqueira (2018) se encontram ao final deste capítulo, nos anexos 1 (Q1) e 2 (Q2).

A pesquisa foi realizada a partir de um questionário para os discentes - Q1 (anexo 1), aplicado aos alunos do curso em turmas coletivas, em momento inicial às aulas do período ou ao final da disciplina, dependendo da disponibilidade cedida pelo docente na disciplina de classe; e um roteiro de entrevista para os docentes - Q2 (anexo 2). As entrevistas foram gravadas com um aparelho celular Galaxy J5 Prime, transcritas e redigidas para o presente estudo, garantindo o sigilo dos respondentes. Todas as informações foram coletadas entre os meses de setembro e outubro de 2018 (SIQUEIRA, 2018).

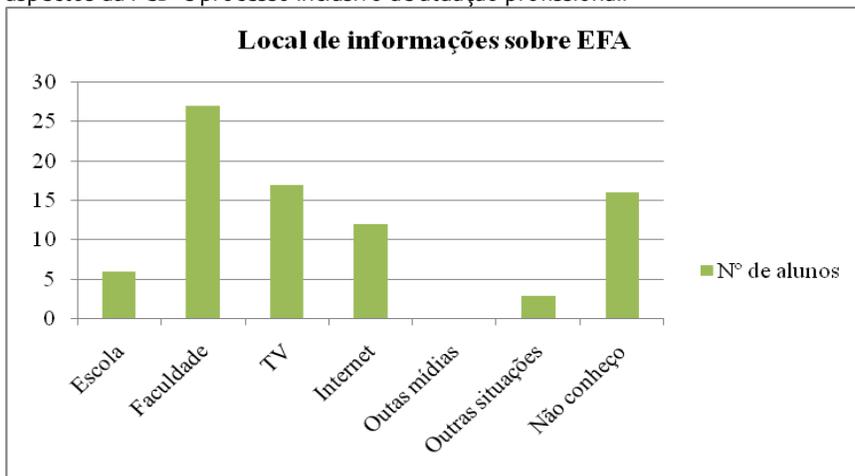
3. Resultados e discussão

Os discentes, quando questionados se conheciam alguma pessoa com deficiência, 47 alunos (81,03%) responderam que sim, sendo que 12 (20,69%) conheciam alguém da escola de ensino regular; 9 (15,52%) tem um PCD na família; 15 (25,86%) possuem amigos com

algum tipo de deficiência; 1 (1,72%) tem um vizinho com deficiência, com quem convive diariamente; 10 (17,24%) conheceram pessoas com deficiência em outras situações, citando trabalho, projeto de extensão e Igreja como os locais de convívio; e 15 (25,86%) alegaram não conhecer nenhuma pessoa com deficiência (PCD).

A segunda questão tinha o objetivo de identificar se e quando os participantes da pesquisa tinham tido conhecimento sobre a EFA (Figura 1). Sendo assim, 27 discentes (46,55%) ouviram falar sobre a EFA pela primeira vez após entrar na faculdade; 17 (29,31%) citaram a TV como fonte de conhecimento; 12 (20,69%) alegaram ter visto sobre a EFA na internet; 6 (10,34%) foram apresentados à EFA durante o ensino básico; nenhum participante citou outras mídias como rádio, revistas, artigos, entre outros; 3 (5,17%) informaram que tiveram conhecimento em outras situações como aulas de natação, treino de vôlei e curso de férias; e 16 participantes (27,59%) alegaram não ter conhecimento sobre a EFA.

Figura 1 – Fontes de informação por onde conheceu a EFA ou teve contato com aspectos da PCD e processo inclusivo de atuação profissional.



Fonte: Adaptado de Siqueira (2018).

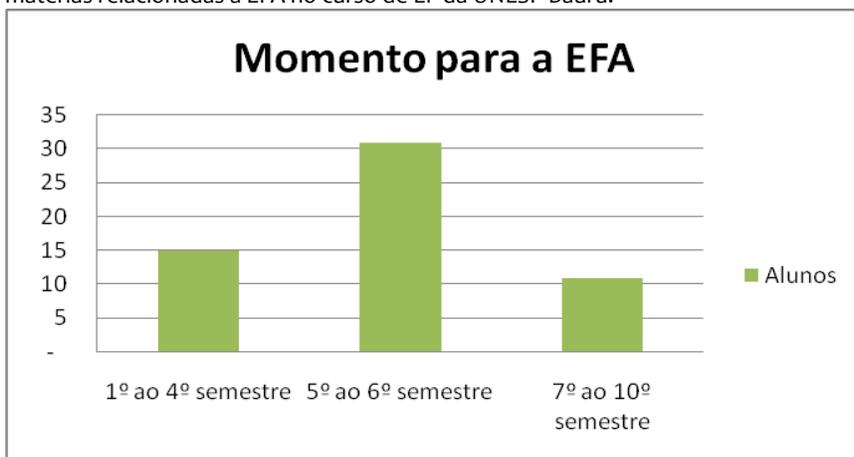
Ao responder à terceira pergunta, o participante deveria identificar os esportes adaptados que conhecia e informar se conhecia as regras e se já havia assistido a alguma partida. Apenas 2 participantes (3,45%) alegaram não conhecer nenhum esporte adaptado; 38 alunos (65,51%) citaram as modalidades do “quarteto

fantástico” sem identificar uma especificidade do esporte adaptado; 5 (8,62%) alegaram conhecer o Atletismo, mas também citaram de forma ampla; apenas 1 (1,72%) conhece o Tênis de Mesa adaptado; 1 (1,72%) citou o Levantamento de Peso; 1 (1,72%) apontou o Judô; 1 (1,72%) se referiu ao Futebol de 5; 1 (1,72%) mencionou a Esgrima em Cadeira de Rodas; 1 (1,72%) indicou a Dança para DV; 1 (1,72%) alegou ter se informado sobre o Crossfit; 1 (1,72%) mencionou o Biribol Adaptado; 9 (15,52%) apontaram a Corrida para DV; 33 (56,90%) se referiram ao Basquete em Cadeira de Rodas; 30 alunos (51,72%) indicaram que conhecem o Goalball; 5 (8,62%) citaram o Handebol em Cadeira de Rodas; 11 (18,96%) informaram conhecer a Natação para amputados; e 22 (37,93%) mencionaram o Volei Sentado.

Dos 58 participantes, 26 (44,83%) alegam já ter assistido a uma partida de algum esporte adaptado; 15 (25,86%) nunca assistiram; 7 (12,07%) informaram que já assistiram apenas alguns lances em aula ou na internet; e 10 (17,24%) não responderam à pergunta. Ainda na terceira questão, 36 discentes (62,07%) não conhecem as regras de nenhum esporte adaptado; 5 (8,62%) conhecem as regras de pelo menos um esporte; 8 (13,79%) conhecem apenas algumas regras; e 9 participantes (15,52%) não responderam à questão.

Finalizando o questionário, perguntamos qual era a opinião deles sobre o momento mais interessante na graduação para serem apresentados às disciplinas da EFA (Figura 2). Então, 15 alunos (25,86%) gostariam que as disciplinas fossem ministradas no TC, entre 01º e 4º semestre; 31 (53,45%) alegaram que essas disciplinas deveriam ser apresentadas também no TC, mas no 5º ou 6º semestre; 10 (18,96%) acreditam que esses conteúdos devem ser ministrados apenas na especificidade do curso (lic / bac); e apenas 1 participante (1,72%) anulou a pergunta, pois assinalou todas as alternativas.

Figura 2 – Opinião dos discentes, quanto ao melhor momento para apresentação das matérias relacionadas à EFA no curso de EF da UNESP Bauru.



Fonte: Adaptado de Siqueira (2018).

A entrevista realizada com os docentes mostrou que todos tiveram apenas uma disciplina relacionada à EFA e nenhum deles realizou estágios nessa área durante a graduação, apenas algumas vivências com a própria turma durante as aulas.

Somente um dos professores fez cursos de especialização na área de adaptadas (dois cursos no total) e fez parte de um laboratório que trabalhava com esse público durante o período de faculdade, realizando também uma IC nessa área.

Quando questionado se já havia ministrado aulas na graduação para alguma PCD, exclusivamente um docente negou. Os demais mencionaram que já haviam ministrado aulas para cadeirantes (incluindo um aluno que amputou uma das pernas após um acidente durante a graduação), alunos com baixa visão, surdos e um dos participantes da entrevista suspeita que tenha dois alunos com DI, sendo um com diversas características de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dois indivíduos do estudo alegaram que se sentiram e sentem-se preparados para ministrar aulas para PCD, independente da deficiência. Porém, seis admitiram que sua resposta fosse afirmativa apenas para deficientes físicos, porém para as demais deficiências precisariam aprofundar seus conhecimentos sobre a deficiência e as devidas adaptações (Figura 3, a seguir).

Perguntamos também sobre os conceitos que eles destacavam como os mais importantes para atuação com PCD e palavras como eficiência, potencialidade, adaptações e limitações foram unânimes nas respostas de todos os participantes; dois docentes indicaram que a família do aluno com deficiência é de suma importância para atuação com o mesmo; um dos participantes salientou que conhecer o momento em que o aluno está (se já passou pelo luto, principalmente) e os objetivos esperados com as atividades são pontos de destaque para atuação do profissional de educação física.

A mesma pergunta feita aos discentes também foi feita para os professores, sobre o melhor momento da graduação para apresentação das disciplinas de EFA e 100% dos docentes concordaram que essas matérias devem ser ministradas no tronco comum à partir do 4ª semestre. Os resultados deste estudo deixam clara a deficiência da abordagem sobre a EFA em instituições do ensino regular, uma vez que apenas seis discentes mencionaram a escola como fonte de conhecimento dessa área da Educação Física (EF).

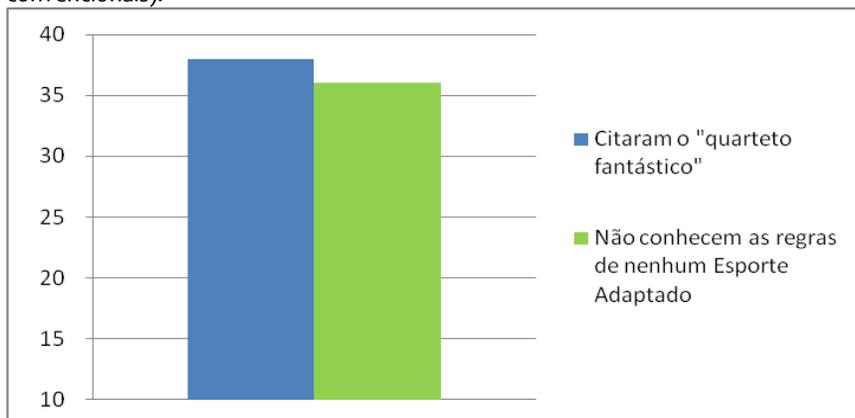
Porém, é interessante observar as condutas dos profissionais de EF relatadas na pesquisa, em que um realizou uma visita a um time de Basquete em Cadeira de Rodas com os alunos; outro promoveu uma vivência de Basquete para cadeirantes com as crianças e dois discentes relataram que o professor adaptava as atividades para inclusão de alunos com deficiência durante as aulas, além de dar explicações fisiológicas e sobre cuidados para diversas deficiências.

Um fato importante também a se destacar é o resultado do número de alunos que obtiveram informações sobre a EFA após ingressarem na faculdade, que, aliás, foi mais alto do que esperávamos no início da pesquisa. Nos comentários do questionário, os participantes revelaram que essas informações foram recebidas a partir de congressos, projetos de extensão, atividades do laboratório e durante algumas aulas (as citadas foram “Atividades Aquáticas”, “Handebol” e “Atividades Rítmicas”).

Contudo, se relacionarmos com os resultados obtidos na questão “Quais conteúdos esportivos e de práticas corporais você observou ações inclusivas e acessibilidade e/ou adaptação?”, pode-se concluir que as informações foram transmitidas de forma geral, apenas demonstrando que existem formas de adaptação para realização das atividades propostas nas aulas e, como mencionado

por alguns alunos, apresentando alguns trechos do esporte propriamente dito (figura 3).

Figura 3 – Comparação dos resultados encontrados no questionário dos discentes. A respeito dos conteúdos conhecidos dentro dos esportes (adaptados e convencionais).



Fonte: Adaptado de Siqueira (2018, p.35).

Esta afirmação está sendo feita considerando o número de participantes que apresentaram o “quarteto fantástico” (expressão utilizada para se referir aos conteúdos mais aplicados na EF: futebol, handebol, vôlei e basquete) (MILANI; DARIDO, 2016), como resposta da terceira questão (38 alunos), sem especificar nenhuma característica do esporte. Igualmente, considerando também a quantidade de discentes que não conhecem nenhuma regra de qualquer esporte adaptado (adaptações e características também entram como regras no esporte adaptado), sendo esse resultado de 36 alunos.

3.1 Entrevistas com os docentes do curso de EF - análises complementares

A ideia de analisar o conhecimento dos docentes se tornou fundamental durante o processo de produção do estudo, porém o N (N=8) não foi o esperado, uma vez que a solicitação foi feita via e-mail e/ou pessoalmente para todos os professores do Departamento de Educação Física (DEF) da UNESP, Campus Bauru, que totalizariam 15 indivíduos (excluindo os docentes que estavam afastados no período

de coleta). A participação de todos agregaria mais resultados e discussões para o estudo (SIQUEIRA, 2018).

Assim como já foi citado acima por Shulman (1986), o docente deve ser portador do conhecimento e didática para transmitir com qualidade as informações. E no caso da EFA, seus conhecimentos não estão presentes em grande parte dos docentes, que alegaram estar preparados para ministrar e adequar aulas apenas para deficientes físicos.

É importante ressaltar também que as disciplinas ministradas por alguns desses professores são exclusivamente teóricas, sendo desnecessária a realização de adaptações para atividades práticas. Essas alegações justificam o fato de apenas algumas disciplinas abordarem assuntos da EFA e de forma tão vaga.

Os professores formadores do ensino superior da Unesp Bauru demonstraram saber os conceitos mais importantes para atuação com PCD, mas não se sentem eficazes para colocar esses conceitos em prática.

Um dos resultados mais esperados no estudo era saber a opinião dos docentes quanto ao momento para inserção das disciplinas de EFA. E o resultado foi positivo quanto à hipótese do estudo. Todos os professores entrevistados indicaram que o melhor momento da graduação é a partir do 4º semestre, após a conclusão de disciplinas básicas como Anatomia, Bases Biológicas, Fisiologia e Crescimento e Desenvolvimento, com abordagem mais ampla sobre a EFA e nos semestres da especificidade, ser contemplado disciplinas mais abrangentes e que foquem na atuação específica, assim como os devidos estágios.

4. Considerações finais

Os graduandos de Educação Física (EF) da UNESP de Bauru demonstraram ter informações muito limitadas sobre a EFA (conhecem o esporte, mas não conhecem suas características). Por isso, é necessário que os assuntos sejam abordados o quanto antes na grade curricular, principalmente para “despertar, nos próprios estudantes, as diversas possibilidades” (entrevistado 7), citação de um dos docentes durante a entrevista estruturada complementar.

É importante salientar também a importância do assunto no ensino regular, que agregará conhecimento aos alunos e ensinará valores como respeito e solidariedade com pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Como citado no capítulo anterior desse estudo, são poucos os professores de EF que abordam o tema de maneira integrada em suas disciplinas não específicas e a justificativa para isso pode ser a falta de atualização ou alinhamento do currículo de tronco comum para que ocorram interdisciplinarmente algumas reflexões sobre a EFA e a desinformação sobre os procedimentos de atuação com PCD.

O estudo revelou também que os docentes da universidade, que participaram da pesquisa, poderiam incorporar ou participar de atualizações e capacitações inclusivas, além de novas estratégias de ação ou planos de disciplinas que contemplem a preparação e atuação com PCD, independente da deficiência, contexto ou das temáticas disciplinares centrais.

Infelizmente, o público de PCD nas universidades é muito reduzido, principalmente no curso de Educação Física da UNESP de Bauru. Entretanto, a aprendizagem desses alunos não pode ser prejudicada pela falta de interdisciplinaridade e pela especificidade das disciplinas regulares, que não permitem que os docentes estabeleçam eixos temáticos, temas transversais, ou que simplesmente as disciplinas e seus responsáveis não dialoguem direta ou diretamente para oferecer uma formação acadêmica mais centrada em atender diferentes contextos de prática corporais adaptadas à população PCD.

Além disso, a discussão de eixos temáticos interdisciplinares poderia permitir a formação integrada, não de disciplinas e créditos isolados, mas um curso voltado em estudos de caso, temáticas e eixos norteadores, além de temas geradores e que integrassem as disciplinas de maneira mais efetiva, sendo que uma das temáticas emergentes poderiam ser a questão inclusiva e atendimento à população PCD, a fim de ampliar os conhecimentos de maneira compatível com as realidades de atuação e as demandas efetivas dos contextos possíveis de atuação atuais.

Um futuro estudo poderia ser aplicado com professores de outros departamentos da FC-Unesp Bauru, para analisar a conduta de atuação com PCD durante as aulas da graduação. Além de analisar,

também, a autoeficácia dos discentes do último ano de EF, quanto à atuação com esse público. O estudo conclui, portanto, que adaptações devem ser realizadas na grade curricular do curso, para ampliar as possibilidades de atuação dos futuros profissionais de EF e que os docentes necessitam de capacitações para ministrar aulas de forma eficiente para pessoas com deficiência e/ou aulas multidisciplinares, incluindo a atuação com PCD durante os assuntos abordados na aula. Aspectos de formação como estágios obrigatórios e experiências de formação na extensão universitária aparecem como possibilidades para suprir estas carências de formação e atuação.

Referências

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Intervenção profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 169-186, abr./jun. 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 05/05/2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes nacionais para a educação na educação básica**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seeso/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 05/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer 215, de 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 10 jun. 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 2, de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer 28, de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos

cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 17 jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer 58, de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 18 fev. 2004.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectiva para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, mai/2004.

FERREIRA, E.; LOPES, R. G. B.; FERREIRA, R.; NISTA-PICCOLO, V.L. Um olhar sobre a Educação Física Adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. **Revista de Educação Física / UEM**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 581-595, 4º trim 2013.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Esc. Educ.**, Campinas, vol. 9, n. 2, 2005.

LIEBERMAN, A. Real life view. **Journal of staff development**, v. 20, n.4, 1999.

MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Os conteúdos atitudinais no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre a educação especial. **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

NOGUEIRA, J. M. N. S. **Formar professores competentes e confiantes**. 2002. 174 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

NASCIMENTO, K. P.; RODRIGUES G. M.; GRILLO, D. E.; MERIDA, M. A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 53-58, 2007.

NAKASHIMA, R. H. R.; PICONEZ S. C. B. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

REID, G. Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte americanas. **Revista da Sobama**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-4, 2000.

SARAIVA, A. C. L. C.; VICENTE, C. C.; FEERENC, A. V. F. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação especial. **IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**, UNESP, 2007.

SIQUEIRA, Tatiana Domingues de. **A Educação Física Adaptada na graduação em Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Câmpus de Bauru**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC- Monografia de Graduação em Educação Física/ Bacharelado). Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista (UNESP)- Câmpus de Bauru-SP, São Paulo, 54 p., 2018.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESP. **Currículo 2611 – Licenciatura noturno** (a partir de 2015). Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/dep-educacao-fisica/cursos/grade-curricular/>> Acesso em 09/10/2018.

UNESP. **Currículo 2611 – Bacharelado noturno** (a partir de 2015). Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/dep-educacao-fisica/cursos/grade-curricular/>> Acesso em 09/10/2018.

UNESP. **Currículo 2610 – Licenciatura integral** (a partir de 2015). Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/dep-educacao-fisica/cursos/grade-curricular/>> Acesso em 09/10/2018.

UNESP. **Currículo 2610 – Bacharelado integral** (a partir de 2015). Disponível em: < <https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/dep-educacao-fisica/cursos/grade-curricular/>> Acesso em 09/10/2018.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. **IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**, UNESP, 2007.

VENDITTI JR., R. **Escolhas profissionais e autoeficácia docente em Educação Física**. Curitiba: Appris, 2018.

ZAVAREZE, T. E. A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Psicologia. PT: o portal dos psicólogos**, Portugal, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2009.

KUNZ, E.; GARCIA, E. S.; RESENDE, H. G.; CASTRO, I. J.; MOREIRA, W. W. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativas, proposições, argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 37-47, set. 1998.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados**. 3. Edição. Barueri: Manole, 2004.

– ANEXOS –

Anexo 1 (Q1)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Bauru



Departamento de Educação Física
A EFA na graduação em Educação Física na UNESP “Júlio de
Mesquita Filho” – Campus Bauru- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO

Nome: _____
Idade: _____ Semestre (faculdade): _____

1) Conhece alguém com deficiência? Se sim, qual foi a situação de convivência?

- Escola Vizinhos
 Família Outros: _____
 Amigos

2) Em algum momento em sua vida escolar, teve conhecimento sobre a Educação Física Adaptada? Se sim, qual foi a experiência?

<input type="checkbox"/> Escola. Como foi a experiência?	<input type="checkbox"/> Outras mídias: _____
<input type="checkbox"/> Faculdade. Como foi a experiência?	_____
<input type="checkbox"/> TV	<input type="checkbox"/> Outras situações: _____
<input type="checkbox"/> Internet	_____

3) Liste, por favor, os esportes adaptados que você conhece. Já assistiu a alguma partida? Conhece as regras?

4) Em sua opinião, qual seria o melhor momento para serem apresentadas as matérias relacionadas à EFA na grade curricular da graduação?

1° ao 4° semestre

5° ao 6° semestre

7° ao 10° semestre (bac/lic)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Bauru



Departamento de Educação Física- DEF/ FC/ UNESP BAURU
Roteiro de entrevista – PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR

1) Instituição onde concluiu a graduação:

- Pública
- Particular

2) Há quantos anos atua na formação de alunos da graduação em EF?
Menos de 1 ano

- 1 a 5 anos
- Mais de 5 anos

3) Durante a graduação, possui disciplinas relacionadas à EFA? Fez algum curso de especialização? Quantos (as)? Fale como foi a experiência nas disciplinas e cursos.

4) Já ministrou aulas para pessoas com deficiência na graduação? Se sim, qual era a deficiência? Sentiu-se preparado para realizar as devidas adaptações na aula? Se não, se sentiria preparado para ministrar aulas para pessoas com deficiência em contextos diversificados?

5) Quando vem a sua mente o termo “Pessoa com Deficiência”, quais conceitos você destaca para pensar na atuação com eles?

6) Na sua opinião, qual o melhor momento para ser apresentado as matérias relacionadas à EFA na grade curricular da graduação?

- Tronco comum
- Bacharelado / Licenciatura

– POSFÁCIO –

Ficamos gratos pelo convite dos professores Marina e Rubens, para fazer o Posfácio dessa importante obra, organizada pelos mesmos; aos quais, tivemos a oportunidade de colaborar, ainda que de forma modesta, na formação acadêmica dos referidos organizadores.

Ao respondermos o aceite, após uma rápida leitura dos dezessete capítulos, dizíamos aos nossos queridos professores, que enquanto realizávamos essa “viagem” pelos vários capítulos, nosso cérebro parecia dividido...

Enquanto um dos lados fazia a leitura, o outro se atrevia a fazer uma viagem de volta, possibilitando importantes reflexões sobre os temas apresentados, levando-se em conta, os momentos históricos, conteúdos, estratégias utilizadas na busca de novos paradigmas, principalmente quando apontávamos para o respeito às diferenças, a possibilidade de uma Educação Física ao Alcance de Todos, impactos tecnológicos e qualidade de vida, invadiam nossos pensamentos, fazendo parte dessa retrospectiva.

Quando falamos em retrospectiva, falamos de uma viagem de volta de nada menos trinta anos; e, poder perceber o importante espaço ocupado hoje por essa área de conhecimento, dá o tom de sua importância.

Um primeiro olhar para essa obra, já permite uma avaliação muito positiva de evolução, quando apontamos para as atividades físicas e esportes para pessoas com deficiência. Outro fator não menos importante, e que nos chamou a atenção, é o número de profissionais envolvidos (40 colaboradores, de diferentes formações e áreas da saúde e educação), numa só obra, dando mostras da importância dos temas desenvolvidos.

Entre tantos outros importantes fatores, as sementes plantadas nos idos da década de 1980, cujos conteúdos eram voltados para pessoas com deficiência, na maioria das vezes, considerando as diferenças entre os alunos, se fazia necessário à preparação do terreno antes de semeá-las.

Era tudo muito novo, em se tratando de tais conteúdos em uma Faculdade de Educação Física, e mais notadamente, em uma Universidade tão conceituada como a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Contudo, havemos de considerar que os Projetos de Extensão Universitária tem contribuído significativamente para descobertas e “crescimento” de todos os envolvidos: docentes, acadêmicos e alunos (ou praticantes Pcd’s).

De qualquer forma, o tempo e a nossa crença, associados aos terrenos férteis, produziram bons frutos, como podemos conferir na referida obra.

Pudemos acompanhar a evolução da referida área de conhecimento, e que entendemos ter acontecido, obedecendo um ritmo buscando equilibrar velocidade, novos conhecimentos e conquistas.

Outras obras, e especificamente esta em questão, e de forma bastante diversificada, tem explicitado as inúmeras possibilidades de participação das pessoas com deficiência nas atividades físicas, as quais, apontam para o esporte, levando-se em conta aspectos recreativos, e competitivos, atividade física e qualidade de vida e reabilitação. Fica evidente que quando se amplia o leque de oferecimento, em se tratando de atividade física/motora, possibilita-se maior participação de pessoas, não importando se com deficiência ou não.

Podemos assegurar que a mensagem implícita no título dessa obra, e a energia nele contida, nos parece ter sido muito bem assimiladas pelos autores da mesma, que não só contribuíram com os conteúdos desenvolvidos, como também enriqueceram a mesma com uma vasta bibliografia.

Apontar para alguns números possivelmente nos ajuda melhor entender a preocupação dos organizadores, em trazer para referida obra a diversidade de temas, envolvendo as várias deficiências. **Dezessete capítulos**, tratando diferentes temas e conteúdos, nos quais estão implícitos alteridade, inclusão, interdisciplinaridade, tecnologia, experiências inclusivas, formação profissional, entre outros; bem como, a participação de **quarenta profissionais**, marcam a importância da obra para a área de conhecimento, bem como para Educação Física como um todo.

Finalizando nossas considerações, parabenizamos os organizadores, e cada um dos participantes, que, seguramente deu o

melhor de si, contribuindo para a elaboração de mais uma obra que em breve estará disponível entre tantas outras importantes publicações.

Oportuno dizer também da nossa satisfação em poder avaliar a evolução do conhecimento, e a quebra de alguns paradigmas, principalmente em se tratando do respeito às diferenças, possibilitando o **efetivo acesso** das pessoas com deficiência, não só nas atividades esportivas, de lazer, como também, em outras atividades como de educação, trabalho e participação social.

Contudo, é importante que estejamos sempre atentos, quando apontamos para as possibilidades de acesso, ainda que seja um direito, havemos de considerar, e que tem sido revelado, em certas ocasiões no nosso dia a dia, é ainda, uma significativa distância entre as coisas serem de direito e de estarem ao alcance de todas as pessoas.

Juntos, e com o apoio de obras dessa natureza, acreditamos poder contribuir para estabelecer o equilíbrio entre **ser de direito e estar ao alcance**.

Sucesso!

São os votos de um aprendiz de professor que ao tentar ensinar, mais aprendeu...

Professor José Luiz Rodrigues
Novembro de 2022

– SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES –

ORGANIZADORES



Marina Brasiliano Salerno

Professora Associada do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do Curso de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana (UFMS). Doutora em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP, com doutorado sanduíche (CAPES) na Universitat de Barcelona (Espanha). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva. Coordenadora do Projeto de Extensão

“Incluir pelo Esporte”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3736-4740>

ACESSO CV LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2065386708572270>

E-MAIL: marina.brasiliano@ufms.br



Rubens Venditti Júnior

Professor Assistente Doutor-
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).

Docente Permanente do Programa
de Pós-Graduação Desenvolvimento
Humano e Tecnologias (PPG DHT), UNESP RIO CLARO. Pesquisador e
Docente em Atividade Motora Adaptada e Pedagogia do Esporte/
Pedagogia do Esporte Adaptado. Linhas de Pesquisa: Formação
Profissional e Crenças Docentes e Aspectos Motivacionais na
Educação Física e Esportes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0341-2767>

ACESSO CV LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5024374872735878>

E-MAIL: r.venditti-junior@unesp.br

CONVIDADOS ESPECIAIS (PREFÁCIO E PÓS-FÁCIO)



Paulo Ferreira De Araújo – Prefácio

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 e apresentação de tese pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2007).

Atualmente é Professor Titular (MS-6) por concurso público realizado em 11/2013, dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP, vinculado ao Departamento de Estudo da Atividade Física Adaptada. Atua como professor permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da FEF-Unicamp (Mestrado e Doutorado).

<http://lattes.cnpq.br/7038446127268282>

<https://orcid.org/0000-0001-7805-578X>

E-MAIL: paulof@fef.unicamp.br



José Luiz Rodrigues- Posfácio

Docente do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Bacharel em Fisioterapia pela Faculdade de Ciências Médicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Compôs o programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Atuou como membro, conselheiro e ex-presidente Conselho Municipal da Criança e Adolescente da Cidade de Limeira e foi Conselheiro do Conselho Estadual de Assuntos para pessoa com deficiência em Limeira. Iniciou a docência em 1972, como professor no Colégio Técnico Industrial de Limeira-SP (COTIL-UNICAMP). Por volta de 1985 a 1986, foi convocado a prestar serviços na FEF (Faculdade de Educação Física) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir daí, deu início a sua carreira universitária até a aposentadoria por volta do ano 2000.

<http://lattes.cnpq.br/8667633083957869>
e-mail: jluizrodrigues2016@gmail.com

COLABORADORAS E COLABORADORES DOS CAPÍTULOS



Ana Julia Zambrini de Miranda

Formada em Bacharelado em Educação Física, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus Bauru. Pesquisadora PIBIC pelo Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE/Unesp Bauru) e membro do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisas em Psicologia e Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA/Unesp Bauru).

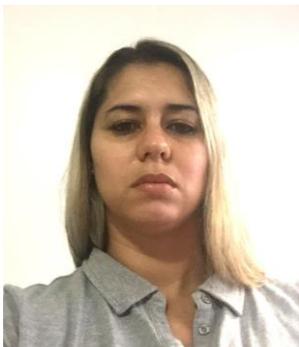
<http://lattes.cnpq.br/6228431912633806>
ana.miranda@unesp.br



Andressa Karoline Santana Teixeira

Graduação Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2016), especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional-UNINTER (2018). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (2022). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Esporte e Educação na Amazônia - GEPCORPAMA. Atua nas áreas de Educação, Educação Física, Educação Especial e Pilates.

<https://lattes.cnpq.br/8114501918819589>
<https://orcid.org/0000-0002-7487-5745>
andressakaroline909@gmail.com



Andrize Ramires Costa

Graduada em Educação Física pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2004), Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2011) e Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2015). Professora efetiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CED/MEN) e coordenadora do LEPGIC (Laboratório de Estudos Pesquisa em Ginásticas, Infâncias e Crianças). Já teve experiências como docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Pará (UFPA) e como professora colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Foi diretora do comitê técnico da (GAF) da Federação de Ginástica de Santa Catarina. Árbitra internacional de - Ginástica Artística (FIG) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFPEL). Experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação, atuando nos seguintes temas: Educação Física, Educação Infantil, Ginástica Escolar, Ginástica Artística e Rítmica, Ginástica para Todos, Estágio e Escola.

<http://lattes.cnpq.br/5235035547859308>

<https://orcid.org/0000-0002-6020-8722>
andrize.costa@gmail.com



Bartira Pereira Palma

Graduada em Educação Física pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Bases Metabólicas e Fisiológicas Aplicadas à Atividade Física e Nutrição pela Universidade de São Paulo. Especialista em Pedagogia do Esporte e Treinamento dos Jogos Desportivos Coletivos pela Universidade Gama Filho. Mestre em Ciências pela Faculdade de Educação Física e Esporte da Universidade

de São Paulo. Membro do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE-UNICAMP). Linhas de pesquisa: pedagogia do esporte, exercício físico e qualidade de vida em idosos.

<http://lattes.cnpq.br/5955792372543419>

bartirapalma@hotmail.com



Beatriz Dittrich Schmitt

Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015-2019), Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2012-2014) e Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007-2011). Possui experiência docente no nível superior desde 2014 em instituições de ensino públicas e privadas, ministrando disciplinas

distintas. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase nos seguintes temas: educação física adaptada, esportes paralímpicos e pessoas com deficiência.

beatriz_bds@hotmail.com



Breno Brey D'auria

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bacharel em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC (2018) e Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS (2021). Especialista em Futebol e Futsal: as Ciências do Esporte e a Metodologia do Treinamento pela Estácio (2019). Atualmente é acadêmico do curso de

mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU-UFMS). Membro do Observatório de mídias, tecnologias digitais e práticas corporais (REMIX), do grupo de pesquisa em Políticas

Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (PPELES) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Inclusiva (GEPEFI).

<http://lattes.cnpq.br/0354974723408680>

<https://orcid.org/0000-0002-2304-2495>

b_brey@hotmail.com



Camila Lopes de Carvalho

Graduada em Educação Física – Bacharel e Licenciatura pela Universidade Estadual de Campinas; e em Pedagogia, pela Universidade Paulista. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Uninter. MBA em Gestão Escolar pelo Pecege/ Universidade de São Paulo (PECEGE/USP). Mestre em Educação Física (tema concernente à educação inclusiva), pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação Física (tema concernente à educação inclusiva), pela Universidade Estadual de

Campinas. Pesquisadora de temáticas referentes à Educação e à Educação Física, em relação com a pessoa com deficiência e o contexto inclusivo. Consultora, produtora de material didático, professora orientadora de trabalhos de conclusão de curso e formadora de professores em Educação Física e Educação Inclusiva.

<https://orcid.org/0000-0001-8770-6062>

camilalopes.c@hotmail.com



Débora Gambary Freire

Aluna de Doutorado da UNESP (2021-2024), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, IB/Rio Claro. Graduação em Educação Física pela Faculdades Integradas de Bauru (FIB) e Especialização em Fisiologia do Exercício Aplicada à promoção de saúde pela UNESP/Bauru. Pesquisadora na área de Atividade Física Adaptada, Esportes Adaptados, Formação Acadêmica, Estágio Curricular Supervisionado e Equoterapia. Membro do Laboratório de Atividade Motora

Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE/Unesp, Bauru- FC/DEF) e Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA/ LAMAPPE- FC UNESP BAURU). Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal) de Nível Mestrado (2018-20) e Doutorado (2021-24).

<http://lattes.cnpq.br/8454534656894421>

<https://orcid.org/0000-0001-6060-7160>

gambary.freire@unesp.br



Diego Grasel Barbosa

Doutor (2020) e Mestre (2016) em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciatura plena em Educação Física (2010) pela UDESC e Pós-Graduação Lato Sensu em Fisiologia do Exercício e Treinamento Personalizado para Grupos Especiais (2013). Experiência nas áreas de

Educação Física Escolar, Esportes de Aventura e na Natureza, Estágio Curricular Supervisionado, Atividade Física Adaptada, Educação Especial e Atletismo. Pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Ciências da Saúde (NUPECIS/UDESC) e membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem Motora e Desenvolvimento Humano (CNPq/UDESC).

Professor colaborador dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da UDESC, no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID).

<http://lattes.cnpq.br/0489798681630229>
diegograsel1987@gmail.com



Dirceu Santos Silva

Doutor em Educação Física pela UNICAMP, com estágio doutoral na University of Southampton (2012-2016). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2010-2012). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) (2006-2010). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculado ao curso de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), e Pós-graduação *Strictu Sensu* (Mestrado e Doutorado) em Educação (PPGEdu-UFMS). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES-UFMS).

<https://orcid.org/0000-0002-4557-4118>
dirceu.silva@ufms.br



Dominique Gonçalves de Azevedo

Mestranda pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP - Rio Claro (2021), pesquisa em Desenvolvimento Humano e Tecnologias na Faculdade de Educação Física (FEF). Psicóloga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2015). Especialista em Psicologia do Esporte e Atividade Física pelo Instituto *Sedes Sapientiae* (2017). Psicóloga das Categorias de Base do *Sport Club Corinthians Paulista* desde 2017. Integra o Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE - UNESP Bauru), desde 2020. Com 8 anos de

experiência em diversas modalidades esportivas, trabalhando desde as categorias de base até o nível profissional.

<https://lattes.cnpq.br/5100220112022606>

<https://orcid.org/0000-0001-9526-0902>



Eduarda Vesfal Dutra

Possui Graduação em Educação Física/ Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, na linha Formação Profissional e Prática Pedagógica, pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisa em

Ginástica e Infância e Criança (LEPGIC).

<http://lattes.cnpq.br/3966861624876840>

<https://orcid.org/0000-0003-1680-2211>

eduarda.dutra1@hotmail.com



Eládio Sebastian Heredero

Foi professor da Universidad de Alcalá/Espanha, Professor Colaborador Estrangeiro da UFMS/Campo Grande-MS/Brasil. Doutor em Educação pela Universidad de Alcalá/Espanha. Pós-doutorado em Educação pela UNESP/Brasil. Cátedra Distinguida de Educação 2016 pelo CETYS/México. Líder do Grupo GEPPPEI-RE da UFMS/Brasil. Atuou como Assessor da área de

atenção à diversidade do MEC em Espanha e Diretor de um Centro de Formação Permanente de Professores do MEC. Trabalha na área de Educação, com ênfase em Inclusão, estratégias e práticas educativas.

<http://lattes.cnpq.br/8492935603214109>

<https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>

eladio.sebastian@gmail.com



Evandro Morais Peixoto

Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco (USF). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Mestre e Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com estágio doutoral desenvolvido na *Université du Québec à Trois-Rivières UQTR* (Canadá), estágio

pós-doutoral na USF. Membro do GT Avaliação Psicológica em Psicologia Positiva e Criatividade na ANPEPP. Membro da Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica CCAP/CFP (2020-2022). Principais temas de investigação: Psicologia do esporte, Avaliação Psicológica, Psicometria, Desenvolvimento Positivo de Jovens no Esporte. Coordenador do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Psicologia do Esporte e do Exercício (NuEPPE).

<https://orcid.org/0000-0003-1007-3433>

<http://lattes.cnpq.br/1872961522740682>

epeixoto_6@hotmail.com



Flávio de Almeida Andrade Lico

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Vilhena-RO. Doutorando do programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2007) e Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Foi coordenador pedagógico em escolas no estado de São Paulo, além de Diretor do Canal Revisão de conteúdos educacionais na Internet (YouTube e Dailymotion). No IFRO, esteve à frente dos Departamentos de Apoio ao

Ensino e de Extensão e desenvolveu projetos de divulgação de conhecimentos através de mídias (vídeo e podcasts).

<https://orcid.org/0000-0001-7695-1740>

<http://lattes.cnpq.br/1628281821997411>

flavio.lico@unesp.br

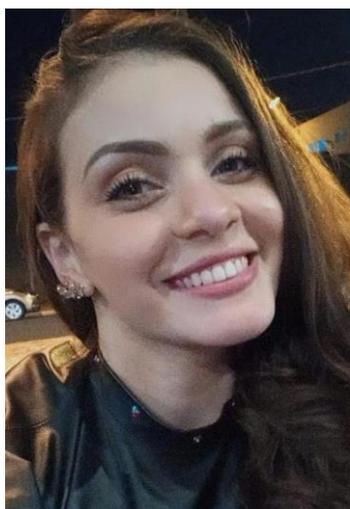


Francisca Vieira de Souza

Formada em licenciatura em Educação Física, pela Universidade Estadual do Pará- UEPA.

franciscavieira1004@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7686836263340903>



Gabriele Maria da Silva

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade Origenes Lessa/ Bacharelado e Licenciatura (2020-2021). Atualmente é técnica de Atletismo Paralímpico e Técnica de Bocha Paralímpica da Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista-SP, professora do Projeto Esporte para Todos no município. Responsável Técnica de Esporte do Associação dos Deficientes Físicos de Lençóis Paulista. Tem experiência na área de Educação Física e Treinamento Esportivo. Membro do Laboratório de Atividade Motora

Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE-UNESP Bauru).

<http://lattes.cnpq.br/0012865717821301>

gabriele.si@hotmail.com



Leonardo de Jesus Francati

Estudante de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela UNESP Campus Bauru-SP, orientando e bolsista do Programa de Núcleo de Ensino 2022- PROGRAD UNESP Reitoria. Membro do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE-UNESP Bauru).

<http://lattes.cnpq.br/9277200230064473>
leonardo.francati@unesp.br



Lucas Barbosa Silva

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Petiano egresso do Programa de Educação Tutorial (PET), curso de Educação Física da UFMS (2017-2020) e também egresso da Iniciação Científica como bolsista na área de Jornalismo Esportivo (2020-2021). Professor do Ensino Fundamental da rede pública municipal (Campo Grande-MS). Estudante de Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), membro do Grupo de Estudo

e Pesquisa em Educação Física Inclusiva (GEPEFI) e bolsista de Iniciação Científica na área de Inclusão e Políticas Públicas de Formação de Professores.

<http://lattes.cnpq.br/2438328067334375>
<https://orcid.org/0000-0002-0689-0003>
lbsilva281@gmail.com



Luis Henrique Domingues Verão das Neves

Mestrando em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física inclusiva e escolar (2017-atual). Foi bolsista de Iniciação Científica UFMS (2020-2021), com temática voltada a Políticas Públicas de

Esporte para pessoa com deficiência.

<http://lattes.cnpq.br/5403609604597022>

<https://orcid.org/0000-0002-0676-0137>

lhluishd@gmail.com



Magali Cristina Rodrigues Lameira

Graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela UNIP (2015) e Bacharelado em Educação Física, pela Faculdade METROCAMP (2009). Aluna do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Acadêmico 2022-2024), da Faculdade de Educação Física da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (FEF/ UNICAMP), na área de Educação Física e

Sociedade, linha de pesquisa "Aspectos Filosóficos do Esporte e das Práticas Corporais". Membro do Grupo de Pesquisa GEPFEM/ FEF UNICAMP- Grupo de Pesquisa em Filosofia e Estética do Movimento, da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Pesquisadora em Filosofia do Esporte, Mídia e Jornalismo Esportivo. Professora de Natação/ Personal Trainer. Jornalista (apresentadora) do Programa "Valores do Esporte" (TV Conecta- Araras).

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-6370-1451>

<http://lattes.cnpq.br/1538788714247700>

magalilameira@hotmail.com



Marcelo Braz

Doutor em Atividade Física, Educação Física e Esporte pela *Universidade de Barcelona* (UB) e em Atividade Física Adaptada pela a UNICAMP (em Cotutela). Professor de Capoeira/ Grupo de Capoeira Beribazu. Treinador Atletismo Nivel I- IAAF. Arbitro de Atletismo da Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt) e *Real Federación Española de Atletismo* (RFEA). Arbitro Español de Boccia Paralímpica. Pesquisador do Grupo

de Pesquisa EDUFISES (*Recerca de l'Educació Física i l'Esport*) da Faculdade de *Educació da Universidade de Barcelona*, del GISAFE (*Grup d'Investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i l'Esport*) do *Institut Nacional de Educació Física de la Catalunya* e GEPAMA (Grupo de Pesquisa em Avaliação Motora Adaptada/ UNICAMP).

<http://lattes.cnpq.br/6726869062553229>

marcelobraz@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9708-7143>



Marcelo Víctor da Rosa

Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutor em Educação (UFMS). Professor 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.

<https://orcid.org/0000-0002-0621-0389>

marcelo.rosa@ufms.br



Márcia Maria de Azeredo Coutinho

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1981/1983). Especialização em Fisiologia do exercício pela Universidade Gama Filho/RJ (2002/2003). Especialização em Docência na Educação Científica e Tecnológica pelo IFMS - Câmpus Campo Grande - MS (2012 - 2013). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, na linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”. Atualmente é

professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Coordenadora da Pós-Graduação na área de Educação Física da Faculdade NOVOESTE (Campo Grande – MS). Experiência na área de Educação Física: ênfase em Educação Física Escolar, ginástica de academia, natação e educação inclusiva (Deficientes Visuais).

<http://lattes.cnpq.br/4005809543421753>

<https://orcid.org/0000-0003-1118-5162>
coutinho_ef@yahoo.com.br



Marcos Nathaniel Pereira

Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Dança e Expressão Corporal e Educação Especial e Inclusiva. Graduado em Educação Física. Artista do movimento, Produtor Cultural, Pesquisador do forró que entrecruza as pedagogias descoloniais antirracistas.

<http://lattes.cnpq.br/4890064467161806>
marcosnathaniell@gmail.com



Maria Angela Mantelli Aboin Gomes Valente

Pós-graduação em Fisiologia do Exercício pela UNICAMP (2006). Graduação em Fisioterapia pela UNIP- Campinas/SP (2004). Agente Administrativa (Prefeitura Municipal de Campinas-SP). Membro do Conselho de Direito da Pessoa com Deficiência/ Prefeitura Municipal de Campinas-SP e Conselheira CAPS Infantil-Travessia (Prefeitura Municipal de Campinas-SP). Experiência profissional na área de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Estudante de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT)/UNESP RIO CLARO-SP. Membro integrante do LAMAPPE (Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte), UNESP Bauru-SP.

<http://lattes.cnpq.br/5953507512972385>
aboingomes@gmail.com



Mariana Lordelo Neves

Possui Graduação em Educação Física (Bacharelado) pela FIB- Faculdades Integradas de Bauru (2012). Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências- DEF, Campus de Bauru. Equoterapeuta De Jongue Treinamento-Bauru/SP.

<http://lattes.cnpq.br/1140233150591409>
lordelo.mah@gmail.com



Marina Brasiliano Salerno

Professora Associada do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do Curso de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana-MS (UFMS). Doutora em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP, com doutorado sanduíche (CAPES) na *Universitat de Barcelona*.

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva. Coordenadora do Projeto de Extensão “Incluir pelo Esporte”.

<https://orcid.org/0000-0003-3736-4740>

<http://lattes.cnpq.br/2065386708572270>

marina.brasiliano@ufms.br



Michele Viviene Carbinatto

Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Mestre em Corporeidade e Pedagogia do Movimento pela UNIMEP. Doutora em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte da USP. Realizou Pós-Doutoramento na Universidade de Columbia/ NY/ EUA. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ginástica da USP (GYMNUSP). Coordena o Comitê

de Ginástica para Todos da Confederação Brasileira de Ginástica.

<https://orcid.org/0000-0001-6598-9938>

mcarbinatto@usp.br



Miguel Angel Torralba

Professor titular da *Universidad de Barcelona* e investigador. Doutor em *Ciencias de la Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación Física y del Deporte*. Especializado em Educação Física em diferentes contextos, educação física e saúde e esporte para pessoas com deficiência. Igualmente, deve-se destacar a participação do desenvolvimento do esporte paralímpico da Espanha, sendo o treinador de atletismo paralímpico e tendo participado de 8 Jogos Paralímpicos com a equipe espanhola.

<https://orcid.org/0000-0002-5606-5220>
torralba@ub.edu



Naiélen Rodrigues Silveira

Graduada em Educação Física/Licenciatura (2022) pela Universidade Federal de Pelotas; Acadêmica no curso de Mestrado na Linha de Epidemiologia da Atividade Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ginástica Infância e Criança e do Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada. Ênfase de estudos a Educação Física Escolar, Educação Física Adaptada e Atividade Física para Populações Especiais.

<http://lattes.cnpq.br/5134890707127220>
<https://orcid.org/0000-0003-3472-7147>
naielenrodrigues@hotmail.com



Oswaldo Tadeu da Silva Junior

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Mestre em Ciências da Motricidade pela UNESP. Pós-graduado em Tutoria em Educação a distância (UNILINS). MBA Gestão em Ergonomia pelo Centro Universitário de Maringá (CESUMAR). Pós-graduado em Atividade Física Personalizada e Qualidade de Vida pela Escola Superior de Educação Física e Desportos de Catanduva (ESEFIC); Graduado em Educação Física - Licenciatura Plena pela ESEFIC. Atualmente é docente no curso de graduação em Educação Física do Centro Universitário Católico Auxilium Lins-SP. Bolsista CAPES Demanda Social Doutorado (2022-2024).

<https://orcid.org/0000-0003-4252-4868>

<http://lattes.cnpq.br/1227425936234473>

osvaldo.tadeu@gmail.com



Patricia Reyes de Campos Ferreira

Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP - Bacharel em Recreação e Lazer (1999) e Licenciatura (2001). Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (2007) e doutora em Medicina Tropical pela Universidade Federal do Pará (2014). Atualmente é docente da Universidade do Estado do Pará, desde 2008, e coordenadora do projeto de extensão "Ginastica para crianças". Experiência na área de Educação Física, atuando principalmente em: ginastica, lazer, ambiente escolar, 3ª idade e prevenção em saúde.

<http://lattes.cnpq.br/1407213860861049>

patireyesferreira@gmail.com



Ricardo Agum Ribeiro

Doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (2013). Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (2005). Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (2003/2002). Professor Efetivo EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Campus Vilhena. Disciplina: Sociologia. Professor/orientador colaborador na Pós-Graduação em Gestão das Organizações Públicas de Saúde do Instituto Leônidas e Maria Deane - Fiocruz Amazônia.

<https://orcid.org/0000-0003-4174-7007>
<http://lattes.cnpq.br/9872755223785433>
ricardo.ribeiro@ifro.edu.br



Ricardo de Almeida Pimenta

Licenciatura Plena em Educação Física, com Mestrado em Atividade Física Adaptada e Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Professor no Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atuou durante 10 anos como personal trainer e em projetos esportivos para pessoas com deficiência. Foi professor da APAE-Florianópolis e da Associação Caminhos para a Vida. No campo acadêmico atua na educação física inclusiva/adaptada e com pesquisas com transtornos do desenvolvimento na infância, especialmente com Transtorno do Espectro Autista e Transtornos de Aprendizagem. Também se dedica às atividades da Ong. Autonomia (www.ongautonomia.org.br).

<https://orcid.org/0000-0002-2432-1277>
ricardopimentarp@gmail.com



Rubens Venditti Junior

Professor Assistente Doutor-
Universidade Estadual Paulista UNESP,
Campus Bauru-SP, Faculdade de
Ciências, Departamento de Educação
Física (FC-DEF). Coordenador
Laboratório de Atividade Motora
Adaptada, Psicologia Aplicada e
Pedagogia do Esporte (LAMAPPE),
reconhecido na Plataforma CNPq.
Docente Permanente Programa de

Pós-Graduação Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT),
UNESP RIO CLARO. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em
Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA/ UNESP BAURU- DEF/FC).

<https://orcid.org/0000-0003-0341-2767>

<https://lattes.cnpq.br/5024374872735878>

r.venditti-junior@unesp.br



Silvan Menezes dos Santos

Professor Adjunto do Instituto de
Educação Física e Esporte da
Universidade Federal de Alagoas.
Doutor em Educação Física pela
Universidade Federal do Paraná (2018).
Estágio de Doutorado Sanduíche na
Universidad Cardenal Herrera, em
Valencia, Espanha (abr-ago/2017), com
fomento da CAPES. Mestre em
Educação Física pela Universidade

Federal de Santa Catarina (2014). Licenciado em Educação Física pela
Universidade Federal de Sergipe (2011). Coordenador do Remix-
Observatório de mídias, tecnologias digitais e práticas corporais e
pesquisador do Labomídia - Laboratório e Observatório da mídia
esportiva. Atualmente ocupa o cargo de Diretor de Comunicação do
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

<https://orcid.org/0000-0002-8250-5891>

<http://lattes.cnpq.br/2939008930884704>

silvan@cev.org.br



Tatiana de Cassia Nakano

Docente permanente do programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da PUC-Campinas, pesquisadora da linha de Instrumentos e processos em avaliação psicológica. *Visiting scholar* na University of California - Berkeley (dez/2019 a dez/2020, bolsista Fapesp). Pós-Doutorado na Universidade São Francisco (2009, bolsista Fapesp).

Mestrado em Psicologia Escolar (2003, Puc-Campinas, bolsista CNPq) e Doutorado em Psicologia pela PUC-Campinas (2006, bolsista CNPq). Pesquisadora produtividade nível 2 CNPq. Ex-presidente da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação (Criabrazilis, 2014-2017). Atual membro do conselho deliberativo (gestão 2022-2025). Membro colaborador do Conselho Brasileiro para Superdotação (Conbrasd, 2018-atual) e Membro do Grupo de Trabalho Psicologia Positiva e Criatividade na Anpepp.

<https://orcid.org/0000-0002-5720-8940>

<http://lattes.cnpq.br/8092049870780985>

tatiananakano@hotmail.com



Tatiana Domingues de Siqueira

Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2018), Faculdade de Ciências- UNESP Bauru-SP. Foco de pesquisa: Educação Física Adaptada, Currículo e Formação Acadêmica. Membro e colaboradora do LAMAPPE- Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (2016-2019). Bolsista PROEX (2016-2017) e Núcleo de Ensino PROGRAD (2018), UNESP Bauru, Faculdade de Ciências.

<https://orcid.org/0000-0003-0038-6700>

<http://lattes.cnpq.br/9637562583010339>

tatianadomingues94@hotmail.com

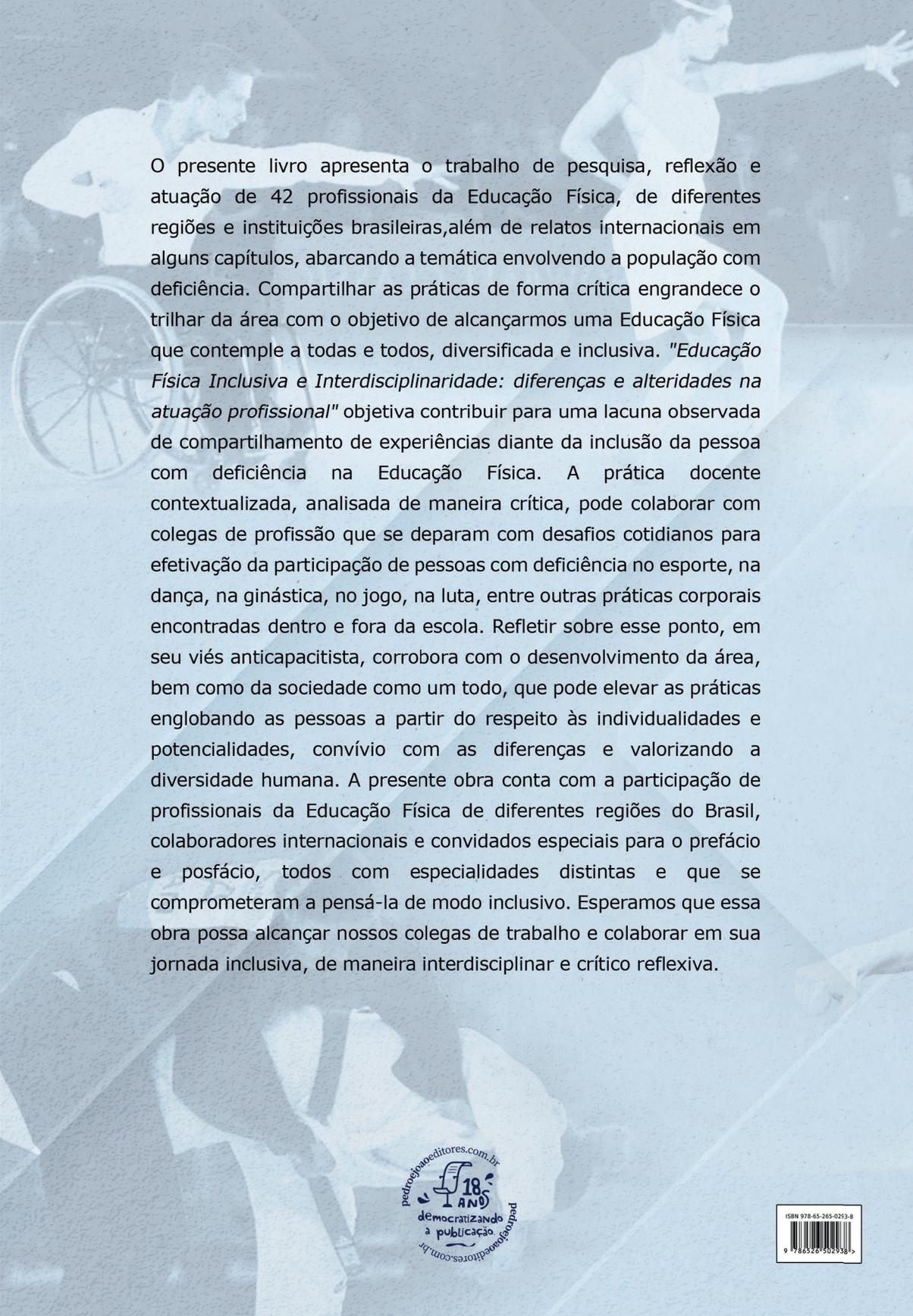


Vivian de Oliveira

Bacharela em Educação Física pelo Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IB/UNESP), campus de Rio Claro-SP. Mestra em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (UNESP-Rio Claro), e atualmente cursando doutorado no mesmo programa. Membro do Laboratório de Atividade Motora

Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE - Unesp Bauru) e Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA). Docente no curso de Educação Física do Centro Universitário IESB (Brasília-DF). Pesquisadora em Psicologia do Esporte e Exercício e Pedagogia do Esporte/ Esporte Adaptado.

<https://orcid.org/0000-0001-9558-3488>
<http://lattes.cnpq.br/1862357744643352>
vivian_oliveira58@hotmail.com



O presente livro apresenta o trabalho de pesquisa, reflexão e atuação de 42 profissionais da Educação Física, de diferentes regiões e instituições brasileiras, além de relatos internacionais em alguns capítulos, abrangendo a temática envolvendo a população com deficiência. Compartilhar as práticas de forma crítica engrandece o trilhar da área com o objetivo de alcançarmos uma Educação Física que contemple a todas e todos, diversificada e inclusiva. "*Educação Física Inclusiva e Interdisciplinaridade: diferenças e alteridades na atuação profissional*" objetiva contribuir para uma lacuna observada de compartilhamento de experiências diante da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física. A prática docente contextualizada, analisada de maneira crítica, pode colaborar com colegas de profissão que se deparam com desafios cotidianos para efetivação da participação de pessoas com deficiência no esporte, na dança, na ginástica, no jogo, na luta, entre outras práticas corporais encontradas dentro e fora da escola. Refletir sobre esse ponto, em seu viés anticapacitista, corrobora com o desenvolvimento da área, bem como da sociedade como um todo, que pode elevar as práticas englobando as pessoas a partir do respeito às individualidades e potencialidades, convívio com as diferenças e valorizando a diversidade humana. A presente obra conta com a participação de profissionais da Educação Física de diferentes regiões do Brasil, colaboradores internacionais e convidados especiais para o prefácio e posfácio, todos com especialidades distintas e que se comprometeram a pensá-la de modo inclusivo. Esperamos que essa obra possa alcançar nossos colegas de trabalho e colaborar em sua jornada inclusiva, de maneira interdisciplinar e crítico reflexiva.