Experiências inclusivas em Educação Física:

contextos escolares e não escolares

Organizadores
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
José Francisco Chicon

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontrografia

Experiências inclusivas em Educação Física:

contextos escolares e não escolares

Organizadores
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
José Francisco Chicon

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontrografia

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico
Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta
Gisele Pessin

Coordenadoria técnica
Gisele Pessin
Fernanda Castro Manhães

Design
Carolina Caldas
Foto de capa: Carolina Caldas

Gestão administrativa
Ana Laura dos Santos Silva

Assistente de revisão
Eliana da Silva Barbosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Experiências inclusivas em educação física : contextos escolares e não escolares / organização Maria das Graças Carvalho Silva de Sá , José Francisco Chicon. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2021. --
(Série desenvolvimento humano e práticas inclusivas ; 1)

Vários autores.
ISBN 978-65-88977-42-2

1. Educação física 2. Educação inclusiva - Brasil 3. Escolas - Aspectos sociais 4. Pessoas com deficiência - Educação I. Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de. II. Chicon, José Francisco. III. Série.

21-74857 CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

encontrografia

Encontrografia Editora Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 306 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Profª. Drª. Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Profª. Drª. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Profª. Drª. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Profª. Drª. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Profª. Drª. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profª. Drª. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Profª. Drª. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Profª. Drª. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação 9

1. Formação continuada em Educação Física Inclusiva: entrelaçando saberes docentes frente à inclusão de alunos com deficiência 13

Fabyana Soares de Oliveira
Ana Aparecida Tavares da Silveira
Maria Aparecida Dias

2. Percepção dos/as acadêmicos/as do Curso de Bacharelado em Educação Física sobre sua experiência de formação no Laefa. 34

José Francisco Chicon
Monique Adna Galdino de Santana
Flaviane Lopes Siqueira Salles
Élvio Marcos Boato
Gabriela de Vilhena Muraca

3. Educação Física, dança e inclusão: uma revisão bibliográfica em periódicos nacionais. 52

Camila Bernabé Gonçalves
Daniel Poubel Matos da Silva
Daniela Lima Bonfat
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

4. Educação Física e inclusão escolar: o que eles falam e o que nossos olhos veem 75

Alexandre Apolo da Silveira Menezes Lopes
Milena Pedro de Morais
Uirá Siqueira de Farias
Graciele Massoli Rodrigues

5. Autismo e inclusão: aulas abertas às experiências dos alunos 93

Gabriel Vighini Garozzi
José Francisco Chicon
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

6. Práticas corporais de atenção e cuidado em saúde fomentando qualidade de vida para pessoas com baixa visão e cegueira 108

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Ingrid Rosa Carvalho
Rafael Santos
José Francisco Chicon

Índice remissivo 130

Sobre os autores 132

Apresentação

O processo de inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Brasil e no mundo, vem se construindo por meio de conflitos e tensões na busca por consolidar uma atitude social que reconheça e acolha a diferença como princípio fundante, sem perder de vista concepções democráticas de equidade de oportunidades, cidadania crítica e de justiça social a todos/as (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

Historicamente, apesar dos avanços legais estabelecidos a partir da década de 1990[1], com foco na promoção de políticas sociais comprometidas com a oferta e a garantia de ações voltadas para a melhoria das condições de vida dessa população, faz-se necessário reconhecer que muitas mudanças ainda necessitam ocorrer, especialmente na forma como a sociedade compreende e, consequentemente, estabelece seus processos de apropriação e interação sociocultural (STEIN, 2006; PINO, 2009).

Direcionando esse debate para os processos inclusivos de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em contextos de aulas de Educação Física, constatamos essa mesma realidade. Isso é, boa parte dos professores dessa área alegam insegurança e/ou falta de preparo/formação para promover estratégias didático-pedagógicas inclusivas (CHICON *et al*., 2021).

---

1. Dentre os principais marcadores legais, destacamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei n° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O estudo de Sá *et al*. (2017), ao investigar sobre o entendimento de egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física acerca do processo de formação inicial vivido e suas possíveis contribuições para atuação na educação básica, na perspectiva inclusiva, constatou a relevância atribuída aos processos de formação inicial de professores na promoção de uma práxis pedagógica inclusiva.

> A promoção de experiências de inclusão no processo pedagógico escolar pressupõe que seus agentes (atores) fomentem novos posicionamentos a fim de não somente reconhecer, mas também, e principalmente, responder às diversas dificuldades e potencialidades de seus alunos, como forma de assegurar uma educação de qualidade a todos. Isso implica um esforço de atualização, reflexão e reestruturação das condições presentes nos contextos escolares, tais como: o currículo, as estratégias de ensino, os recursos materiais e humanos, as parcerias com as comunidades, as políticas de formação docente [...] (SÁ *et al*., 2017, p. 357).

Ainda de acordo com os autores, a ressignificação de concepções e práticas docentes pressupõe um movimento constante de reflexão sobre o que vem sendo produzido sob a égide de uma práxis inclusiva. Essa atitude reflexiva, somada à ação docente, pode reverberar, ao longo de todo o processo educativo, na organização de estratégias educativas acolhedoramente inclusivas.

Nesse sentido, esta coletânea apresenta resultados de pesquisas, cujos eixos investigativos delineados almejam fomentar a reflexão crítica sobre políticas formativas e práticas docentes inclusivas em contextos escolares e não escolares.

O primeiro texto, intitulado *Formação continuada em Educação Física: entrelaçando saberes docentes frente à inclusão de alunos com deficiência*, elaborado por Fabyana Soares de Oliveira, Ana Aparecida Tavares da Silveira e Maria Aparecida Dias, discute sobre o processo de formação continuada colaborativa, realizada na cidade de Ceará-Mirim/RN, com a participação de 34 professores de Educação Física e um coordenador da área da Secretaria Municipal de Educação Básica (SMEB), visando o desenvolvimento do fazer docente acerca da inclusão de alunos com deficiência.

O segundo texto, *Percepção dos/as acadêmicos/as do Curso de Bacharelado em Educação Física sobre sua experiência de formação no Laefa*, escrito por José Francisco Chicon, Monique Adna Galdino de Santana, Flaviane Lopes Siqueira Salles, Élvio Marcos Boato e Gabriela de Vilhena Muraca, objetiva identificar e analisar a percepção dos/as acadêmicos/as do Curso de Bacharelado em Educação Física que participaram de uma ação formativa no projeto de extensão *Brinquedoteca: aprender brincando*, desenvolvido no Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes), sobre a experiência de formação vivida no atendimento às crianças com e sem deficiência/autismo, interagindo no mesmo espaço-tempo.

O terceiro texto, *Educação Física, dança e inclusão: uma revisão bibliográfica em periódicos nacionais*, de autoria de Camila Bernabé Gonçalves, Daniel Poubel Matos da Silva, Daniela Lima Bonfat e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, busca compreender como a dança vem sendo discutida nas produções acadêmicas, quando se refere às pessoas com deficiência. Este estudo constituiu-se em um mapeamento de pesquisas científicas em periódicos nacionais, tomando por base as seguintes questões norteadoras a serem investigadas: a) Quais são os possíveis avanços e/ou desafios apontados para a materialização da dança na perspectiva inclusiva? b) Existem tendências/estilos de danças que favoreçam os processos educacionais inclusivos das pessoas com deficiência?

O quarto texto, *Educação Física e inclusão escolar: o que eles falam e o que nossos olhos veem*, elaborado por Alexandre Apolo da Silveira Menezes Lopes, Milena Pedro de Morais, Uirá Siqueira de Farias e Graciele Massoli Rodrigue, realiza uma investigação no intuito de verificar qual era a percepção de professores de Educação Física acerca do processo inclusivo em suas aulas ao ministrarem o conteúdo Esporte e o que, efetivamente, as aulas que acompanhamos puderam nos mostrar. Para essa finalidade, contou com a colaboração de 20 professores de Educação Física de 20 escolas da Rede Pública de Ensino da cidade de Santos/SP.

O quinto texto, *Autismo e inclusão: aulas abertas às experiências dos alunos*, de autoria de Gabriel Vighini Garozzi, José Francisco Chicon e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, objetiva analisar aulas abertas às experiências dos alunos, como estratégia facilitadora da participação e do envolvimento de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física no contexto

escolar. Participaram da pesquisa uma professora de Educação Física do Ensino Fundamental, um estagiário (acadêmico em Educação Física) e 25 alunos do 2° ano das séries iniciais, com idades entre sete e oito anos, pertencentes a uma escola pública do município de Vitória/ES, um deles diagnosticado com autismo (sujeito foco).

O sexto, e último texto, *Práticas corporais de atenção e cuidado em saúde fomentando qualidade de vida para pessoas com baixa visão e cegueira*, de autoria de Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Ingrid Rosa Carvalho, Rafael Santos e José Francisco Chicon, objetiva refletir sobre as percepções de pessoas com baixa visão e cegueira em relação à qualidade de vida, a partir da experiência de um projeto de ensino, pesquisa e extensão universitário com foco na oferta de práticas corporais de atenção e cuidado à saúde. Participaram do estudo 19 adultos e idosos com baixa visão e cegueira. Treze eram mulheres e seis homens, com idades variando entre 30 e 64 anos. Contaram também com uma equipe de apoio formada por uma professora doutora coordenadora do projeto em questão, três professores (dois alunos da pós-graduação e uma professora egressa) e seis bolsistas do projeto.

Maria das Graças C. S. de Sá
José Francisco Chicon

1. Formação continuada em Educação Física Inclusiva: entrelaçando saberes docentes frente à inclusão de alunos com deficiência

Fabyana Soares de Oliveira[1]
Ana Aparecida Tavares da Silveira[2]
Maria Aparecida Dias[3]

Introdução

Refletir sobre a prática educacional numa perspectiva inclusiva demanda a idealização de novos paradigmas. Para isso, é indispensável pensar em ações que contribuam para esse processo, desde as atribuições da escola, quanto ao planejamento e à organização do currículo, como também a formação continuada (LIMA, 2010).

Para tanto, aprofundando nas questões a respeito da formação do professor, a "[...] preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um

1. Professora de Educação Física da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Natal. Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
2. Professora de Educação Física. Atua como assessora da disciplina de Educação Física pela Prefeitura Municipal de Natal. Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
3. Professora Doutora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas" (BRASIL, 1994, p. 10). Além disso, esse é um dos fatores que estão presentes nas políticas públicas destinadas à educação, com foco no aperfeiçoamento dos educadores, resultando na melhoria do ensino de qualidade (NASCIMENTO, 2017).

Com isso, a formação continuada é uma possibilidade de ampliação do conhecimento, a fim de fortalecer o trabalho docente frente à educação para todos, adequando a proposta de ensino às necessidades educacionais presentes no espaço escolar.

Entendemos, então, que desenvolver uma formação continuada na perspectiva inclusiva demanda que os participantes estejam disponíveis a vivenciar e experimentar o diálogo com a diversidade. Para isso, o afeto, a disponibilidade, o respeito e o estar junto são fundamentais para essa troca de conhecimento e efetivação da inclusão na escola (CHICON; CRUZ, 2017).

Assim, propomos como objetivo discutir a terceira fase de intervenção de uma formação continuada colaborativa, realizada no Mestrado. Essa formação partiu das demandas presentes nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do município de Ceará-Mirim/RN, visando ao desenvolvimento do fazer docente acerca da inclusão de alunos com deficiência.

Percurso metodológico

O presente estudo é um recorte do resultado da dissertação de Mestrado intitulada *Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular*, realizada na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Elegemos como percurso metodológico a abordagem qualitativa (RICHARDSON, 2008) e descritiva (GIL, 2008; TRIVINÕS, 1987) por considerar as especificidades e particularidades dos aspectos sociais referentes ao meio a ser pesquisado e aos sujeitos envolvidos, bem como as relações estabelecidas entre o processo formativo e a prática pedagógica do professor. Utilizamos também a prática da pesquisa-ação colaborativa (DIONNE, 2007; THIOLLENT, 1986; IBIAPINA, 2008), que se caracteriza como meio de construção

de saberes e visa à resolução de possíveis problemas sociais, o que possibilita o diálogo efetivo entre pesquisador e participantes durante a realização da proposta de formação continuada.

Diante dos aspectos apresentados, consideramos que pesquisar é uma ação que vai além do que podemos imaginar, pois conhecer, aprender, ensinar, envolver-se e sentir a pulsação das trocas através das experiências vividas ao longo da pesquisa foram sensações que permearam o estudo. Como propósito, buscou-se transformar os anseios e as inquietações em mudanças de uma determinada realidade, despertando assim o olhar sensível para as diferenças.

Nesse entrelaçar, discutimos em nossa pesquisa sobre os desafios e as possibilidades da Educação Física escolar frente à inclusão, tendo como foco a inclusão de alunos com deficiência no fazer pedagógico do professor de Educação Física.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Ceará-Mirim/RN, com a participação de 34 professores de Educação Física e um coordenador da área da Secretaria Municipal de Educação Básica (SMEB), correspondendo ao quantitativo participante da aplicação do questionário e o envolvimento de 25 deles na intervenção da proposta formativa.

A partir de uma prática que envolve pesquisa e ação, com base nas quatro fases da pesquisa-ação (DIONNE, 2007), realizamos cada uma delas, com suas respectivas análises de dados, da seguinte maneira:

- 1ª fase: diagnóstico geral da realidade da Educação Física e dos aspectos inclusivos no município de Ceará-Mirim/RN, utilizando o conhecimento da própria pesquisadora, como também por meio da aplicação de um questionário com o coordenador de Educação Física;
- 2ª fase: leituras e discussões para estruturar a pesquisa, elaborando as formulações do percurso do estudo e o planejamento das ações;
- 3ª fase: aplicação dos procedimentos no campo da pesquisa, iniciando pela aplicação do questionário para identificar os conhecimentos prévios dos professores diante da Educação Física na perspectiva inclusiva e da inclusão de alunos com deficiência na prática pedagógica, como também a necessidade formativa de interesse dos professores para elaborar propostas a fim de solucionar a problemática de deter-

minada realidade e, em seguida, desenvolver a formação continuada (planejada de forma colaborativa, entre o pesquisador e os docentes);

- 4ª fase: avaliar a proposta de formação continuada, apresentando os resultados obtidos e as análises de todo o processo.

Ao investigar uma determinada realidade e sua emancipação através da prática de pesquisa-ação, é possível o desenvolvimento colaborativo, visto que esse tipo de investigação é pautado em realidades vivenciadas no chão da escola, "contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores" (IBIAPINA, 2008, p. 23). Além disso, tem como foco a resolução de problemas a partir do trabalho conjunto de investigadores e docentes.

Para o desenvolvimento dos aspectos qualitativos da pesquisa com a prática da pesquisa-ação colaborativa, adotamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) aplicação de questionário; b) gravação em áudio das oficinas; c) registro em fotografias; d) registro no Diário de Campo. Todos os instrumentos utilizados foram fundamentais para o desenvolvimento do estudo.

Quanto à aplicação do questionário, no segundo semestre de 2018, realizamos um levantamento, com perguntas mistas, para compreender os conhecimentos prévios dos professores sobre a Educação Física na perspectiva inclusiva, como também sobre as temáticas de interesse para sistematização na proposta de formação continuada.

Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, escolhemos identificá-los por nomes de brincadeiras que fazem parte da cultura popular da região Nordeste, considerando o fato de esse conteúdo ter sido um dos escolhidos pelos professores para fazer parte do cronograma da formação continuada.

Discussão de dados

A partir das fases desenvolvidas na pesquisa (DIONNE, 2007), para este estudo daremos ênfase a realização da pesquisa e da ação (3ª fase), no que se refere à aplicação dos procedimentos no campo da pesquisa. Destacamos alguns pontos de forma mais ampla, pois o foco será o desenvolvimento da proposta interventiva.

Dessa maneira, aplicamos o questionário aos professores de Educação Física que fazem parte do quadro efetivo, o qual foi organizado e aplicado com perguntas abertas e fechadas, por meio da plataforma Google Forms, com o intuito de realizar uma pré-análise. Durante esse processo, obtivemos as respostas de trinta e quatro partícipes. Sendo assim, como o eixo que norteia a nossa pesquisa-ação colaborativa é a formação de professores, analisamos a 3ª fase a partir do conhecimento prévio dos docentes participantes.

Dentre os colaboradores da pesquisa, podemos destacar que todos possuem formação inicial em Educação Física (Licenciatura) e a maioria já esteve/está envolvida com formação continuada. Vale ressaltar também que, com relação ao tempo de atuação, vários dos participantes possuem menos de seis anos de experiência.

Detectamos que a maioria cursou alguma disciplina na perspectiva inclusiva, destacando também a importância para a sua atuação pedagógica enquanto professor. Questionamos se, após a conclusão da graduação, houve algum momento formativo (encontro, curso, oficina ou seminário) em que foi trabalhada a temática da Educação Física Escolar Inclusiva; diante do resultado, 52% dos professores investigados não participaram de algum encontro, curso, oficina ou seminário voltado à temática. Reiteramos a relevância do desenvolvimento da formação continuada na perspectiva inclusiva, dada a possibilidade de expansão dos conhecimentos e construção de uma educação para todos.

Por conseguinte, no que se refere à inclusão escolar, os docentes consideraram que envolvem toda a comunidade escolar e que buscam desenvolver suas aulas numa perspectiva de inclusão de todos os alunos. Leucas (2009, p. 19) acentua que:

> [...] incluir é garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sistematizado, organizado e ampliado, e, ao mesmo tempo, dêem sentido e significado às suas aprendizagens, valorizando as possibilidades de as diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação.

Em concordância com a autora, a inclusão deve fazer parte do processo educacional e também da sociedade, de forma que garanta a inserção de todos, independentemente das diferenças. O ensino-aprendizagem deve ser

mediado por sentido e significado aos educandos, valorizando as potencialidades presentes em cada um deles. A perspectiva inclusiva se dá, então, pelo envolvimento ativo e efetivo, em constante diálogo em toda a comunidade escolar, considerando a heterogeneidade e os diferentes caminhos de aprendizagem, sem discriminar o diferente e a subjetividade dos alunos.

Com relação aos desafios para desenvolver aulas de Educação Física inclusiva na perspectiva inclusiva, vinte partícipes apontam como maior desafio a falta de materiais e de espaço adequado. Dentre outros pontos, destacam ainda as turmas numerosas, o deslocamento para o ambiente das aulas práticas, a falta de conhecimento sobre as deficiências etc.

Em referência às possibilidades encontradas pelos docentes em seu ambiente de trabalho, podemos destacar algumas respostas frequentes que sobressaíram, entre as quais uma que foi citada por dez partícipes, por meio da qual apontam o apoio da comunidade escolar no processo inclusivo. Além dessa possibilidade, destacam estratégias de ensino que envolvam todos os alunos, mudança de concepção do professor, espaços amplos, cooperação dos alunos etc.

Por conseguinte, quanto ao conceito de Educação Física inclusiva compreendido pelos professores destacamos o entendimento de uma educação para todos. Além disso, observa-se a noção de que, para as aulas serem de fato inclusivas, é necessária a mudança de concepções tecnicistas pautadas na reprodução de movimentos, dando espaço a concepções que considerem as especificidades do indivíduo e suas diversas formas de aprendizagem.

Para conceituar a inclusão em conexão com a Educação Física, de acordo com Ferreira e Daolio (2014), devemos também considerar a necessidade de ter conhecimentos específicos que demandam saberes sobre a inclusão em diálogo com a cultura de movimento, oportunizando a todos o acesso às vivências corporais entre as diversas culturas que fazem parte da diversidade presente nos alunos.

Por fim, identificamos as temáticas de interesse dos docentes a fim de serem exploradas e discutidas na proposta que intitulamos “Formação Continuada em Educação Física na Perspectiva Inclusiva”. Surgiram vários temas condizentes com a realidade escolar dos professores, entre os quais optamos por escolher os que apresentavam uma maior demanda de interesse, com exceção de uma “Construção de materiais adaptados” que escolhemos utilizando

como critério ser uma opção que atendia a um dos grandes desafios dos professores, referente à falta de materiais.

A proposta sistematizada dos encontros de intervenção da formação continuada se constituiu da seguinte forma:

- 1º encontro: Olhar sensível à inclusão.
- 2º encontro: Conhecendo as deficiências.
- 3º encontro: Estratégias aplicadas à deficiência intelectual e clínica.
- 4º encontro: Construção de materiais alternativos em diálogo com a inclusão.
- 5º encontro: Esporte e inclusão da pessoa com deficiência.
- 6º encontro: Jogos e brincadeiras na perspectiva inclusiva e avaliação.

Para tanto, a organização da proposta de formação continuada ocorreu a partir da construção das informações e da avaliação diagnóstica mediante aplicação do questionário, por intermédio do qual buscamos conhecer, de forma geral, a realidade do município e dos professores em relação aos desafios e às possibilidades no processo inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Ademais, oportunizou-se identificar as demandas a serem trabalhadas durante os encontros formativos, reiterando ser esta uma construção colaborativa, em diálogo entre a pesquisadora e os participantes.

O entrelaçamento de saberes através da formação continuada

Partindo do levantamento dos questionários, que apontaram algumas necessidades formativas, para esta etapa da pesquisa, que também corresponde à 3ª fase da pesquisa-ação, construímos o Diário de Campo (2019), composto pelas observações da pesquisadora, feitas sobre os encontros formativos. Foram realizados seis encontros sistematizados, com a duração de aproximadamente quatro horas cada, abordando as temáticas escolhidas pelos professores de Educação Física do município de Ceará-Mirim/RN. A formação continuada colaborativa teve duração de seis meses, sendo realizado um encontro por mês, no qual destacamos abaixo sobre cada um deles.

No primeiro encontro "Olhar sensível à inclusão", desenvolvemos a pauta que englobava os seguintes pontos: Dinâmica de acolhida: de toda cor; Apre-

sentação da proposta: justificativa, objetivos, metodologia; Sugestões de temáticas: apresentação dos dados para a organização das temáticas dos encontros; Árvore da inclusão: relatos de experiência numa perspectiva inclusiva; Vivência: o que sinto de olhos fechados?; Avaliação: o que esperar da formação?

O encontro esteve pautado na sensibilização dos professores diante da pesquisa, da educação e da Educação Física na perspectiva inclusiva. Assim, viabilizamos o diálogo sobre a proposta a ser desenvolvida e os princípios colaborativos que são essenciais para este estudo e a construção de saberes.

Dentre as atividades desenvolvidas, montamos a árvore da inclusão, sendo o ponto de partida para nossa formação, composta de sentidos e significados, pois buscamos, através das experiências positivas de inclusão, despertar o interesse de todos os professores em desenvolver mais práticas na perspectiva inclusiva. Ademais, a partir dos relatos, pudemos perceber o quanto essas experiências fizeram a diferença para os alunos e professores envolvidos no processo.

Essa atividade possibilitou motivar os professores a desafiar-se e a refletir sobre sua realidade, fazendo com que trabalhassem também sobre o olhar da sociedade diante da pessoa com deficiência, que enxerga primeiro os defeitos e a incapacidade. Logo, a partir do momento que priorizamos as ações inclusivas, tivemos a intenção de que novas experiências fossem construídas nesse espaço formativo e transpostas para o espaço escolar de cada professor, mudando assim os paradigmas existentes, ressignificando e tornando-o possível para todo e qualquer aluno.

Para tanto, a partir da proposta desenvolvida durante o encontro, destacamos que os paradigmas construídos pela sociedade transcorrem ainda atualmente, por mais que a perspectiva inclusiva faça parte das discussões em busca de uma educação e sociedade para todos. Isto posto em razão de alguns professores enxergarem a pessoa com deficiência de forma estigmatizada, desacreditando as potencialidades desses indivíduos e as suas possibilidades de convivência em sociedade como qualquer outro sujeito, semelhante ao que destaca a seguinte colocação:

> Eu acho que o mais legal assim é com relação a você conseguir adquirir conhecimentos e poder entender como uma pessoa com deficiência convive na sociedade, então isso ai é o mais interessante pra mim, já que

> eu estou no final de carreira, quase me aposentando, o legal é eu entender, saber como eles vivem diante dessas dificuldades, se nós aprendermos isso vai ficar melhor para haver um entendimento entre mim e as pessoas que tem essas deficiências, como um todo e também o conhecimento por si só não precisa ninguém traduzir, eles nos levam a procurar cada vez mais melhorar o nosso convívio (ESCONDE-ESCONDE).

Com isso, identificamos a necessidade de superar a visão reducionista a respeito das pessoas com deficiência, considerando a diversidade envolvida na escola e na sociedade. No que diz respeito a prática docente, é necessário refletir sobre ela, viabilizando prever estratégias de ensino para que o processo pedagógico das aulas de Educação Física possa ser constituído por princípios de inclusão. Diante disso, o professor participante aponta:

> [...] pra mim é extremamente desafiador essa questão de incluir, acredito que para a maioria, mas eu tenho que desmistificar isso dentro de mim, é um processo pessoal até, como profissional de me sentir capaz todo tempo de trazer essas pessoas, porque o sentimento por elas, a empatia, tudo isso eu tenho, mas às vezes eu me sinto incapaz de trazer essas possibilidades, eu acho que esse convívio com a equipe, com todo mundo vai me trazer, nos trazer grandes resultados (BANDEIRINHA).

À vista disso, constatamos a presença de impasses que dificultam a ação das práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva. No entanto, a disponibilidade e o interesse para garantir soluções através das trocas de experiências durante os encontros formativos, abrindo espaço para a mudança e ressignificação do olhar e práticas pedagógicas.

Em diálogo com Nóvoa (1992), percebemos que, através da formação continuada, é possível estabelecer a troca de experiências e a partilha de saberes, possibilitando ao professor o olhar reflexivo e crítico frente à prática pedagógica. Isso contribui com a construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional, de forma constante. Além disso, podemos enfatizar as narrativas de dois professores, com as seguintes colocações que se destacam.

> [...] eu sou de 1989 a minha formação, então naquela época não se via nem falar, talvez assim muito timidamente sobre a educação inclusiva, sobre a educação fí-

> sica escolar inclusiva, então assim, é um momento rico demais e acho que as pessoas que estão presente aqui no encontro vão sair dele com um olhar diferente já no primeiro encontro e eu acho que com o tempo, com os novos encontros, esses horizontes vão se abrir mais ainda para que a gente possa perceber essas possibilidades de trabalhar com a inclusão na escola (BAMBOLÊ).

> Acho que o interessante de uma formação nessa estrutura [...] é a construção conjunta do conhecimento e eu achei muito bacana quando você iniciou a fala falando da bagagem que cada um traz, a gente parte do pressuposto de que aqui não existe mais uma perspectiva de tábua rasa e que vai ser construído em cima daquilo, mas cada um já tem experiências na área ou vivências do conhecimento de alguma forma e esse ambiente propicia essa troca, da gente construir junto esse conhecimento (FUTEBOL).

Podemos identificar nesses discursos o entusiasmo pelo desenvolvimento dos encontros formativos, da construção de saber e de possíveis trocas de experiências, uma vez que a proposta colaborativa apresentada tem como possibilidade o aprimoramento do conhecimento, a expansão do diálogo através da coletividade, tornando relevante para a construção de novos caminhos do fazer docente na perspectiva inclusiva.

Ademais, acreditamos que a partir do primeiro encontro formativo já conseguimos despertar o olhar sensível para as diferenças e o interesse para participação nos encontros seguintes. Nesse momento, identificamos que a temática da inclusão desafia os professores a trilhar novos caminhos e torná-los inclusivos.

Para o segundo encontro "Conhecendo as deficiências", tivemos como objetivo conhecer as deficiências e suas possibilidades de inclusão no espaço escolar, estabelecendo ações reflexivas frente às experiências educacionais com os alunos que apresentam deficiência. A pauta proposta para esse dia seguiu os pontos: retomada do encontro anterior; vivência: diante das deficiências; vivência: vamos desenhar?; avaliação sobre as vivências; qual a importância do laudo médico?; construção de saberes sobre as deficiências; avaliação e encerramento.

Para iniciar nossas discussões, realizamos a seguinte pergunta aos docentes: "O que você compreende sobre o aluno com deficiência?", buscando compreender a percepção deles e, posteriormente, contribuir com nossas reflexões. Sendo assim, destacamos duas delas:

> Encaro como "limitações" motoras e/ou intelectuais, entretanto na maioria das vezes não condicionantes para a realização das atividades propostas (COELHO NA TOCA).

> Um aluno com deficiência é um ser humano como os demais alunos, entretanto, em certos casos, precisa de uma atenção específica de acordo com sua deficiência (PETECA).

A partir do exposto, constatamos diferentes concepções, a percepção do primeiro docente que apresentou uma concepção reducionista sobre o aluno com deficiência, destacando as limitações e dificuldades como fatores marcantes ao considerar a pessoa com deficiência, evidenciando a construção de estigmas sobre tais pessoas.

Seabra Júnior (2012, p. 102) enfatiza também que:

> [...] esse tipo de entendimento pode estar fundamentado e ter sua origem na visão biológica de corpo, na visão médica da deficiência e no processo de normalização social que ainda permanecem arraigadas em muitos cursos de formação profissional hierarquizando e fragmentando conhecimentos. Como resultado disso, os conceitos e pré-conceitos relacionados a essa população continuam a influenciar e limitar a prática do professor de Educação Física, que em muitos casos ainda se considera impotente e sem conteúdos suficientes que lhe possibilitem pensar na diversidade e nas diferenças.

Tais questões evidenciam a necessidade de descentralizar essa visão reducionista sobre os alunos com deficiência e desconstruir as dificuldades/limitações postas frente ao indivíduo, ao ser social. Nesse sentido, é necessário lidar com as diferentes condições, as diversas formas de aprendizagem do educando, dando vez e voz às potencialidades de cada um e à diversidade presente no processo pedagógico.

Ao mesmo tempo em que é apontada essa concepção reducionista, outro docente apresenta uma concepção mais ampla, destacando um olhar sensível e considerando que o aluno deve participar assim como os demais, independentemente das dificuldades e limitações. Para tanto, deveria haver uma busca por estratégias, durante o processo pedagógico, que possam contemplar suas especificidades e explorar o potencial de cada educando.

À frente disso, para compreendermos o aluno com deficiência, é necessário considerar o conjunto que o constrói como pessoa, que o faz humano, que independe da deficiência, pois este não pode ser um fator que limite as relações e as possíveis conexões que é capaz de ser constituída através do diálogo, das trocas afetivas e da aprendizagem. Conforme Dantas (2017), quando o professor é consciente de que o aluno é capaz de desenvolver-se, maior será a confiabilidade nas possibilidades em estimular a participação irrestrita e a aprendizagem nos espaços que compõem o âmbito escolar. Assim, é importante desmistificar e transformar as concepções com relação ao ensino e ao aprender dos alunos com deficiência, uma vez que, quando há o descrédito, as concepções movem-se através de pré(conceitos) e comprometimentos, sem considerar as especificidades do indivíduo.

Nesse encontro, já foi possível perceber, baseando-se na avaliação de alguns docentes, a satisfação em estarem participando da formação, destacando o fato de a proposta ser desenvolvida em diálogo com a realidade deles (Diário de campo, 2019).

No que diz respeito ao terceiro encontro "Estratégias aplicadas à deficiência intelectual e clínica", apresentamos a motivação dessa temática, que se deu a partir da realidade escolar dos professores, em que as deficiências mais enfatizadas nas respostas do questionário aplicado foram a Síndrome de Down e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por haver mais alunos com essas especificidades. Sistematizamos o encontro da seguinte forma: Retomada do encontro anterior; Discussão sobre estratégias de ensino; Situação-problema; Vivência das estratégias criadas; Avaliação; Direcionamentos para o encontro seguinte.

A partir das discussões realizadas, os professores conheceram algumas informações que não sabiam sobre o autismo, o qual se caracteriza como uma deficiência clínica, regulamentada pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Esse momento possibilitou a troca de experiências e a

expressão de algumas dúvidas sobre o que fazer em determinada realidade, por exemplo “eu vi Azul correndo no meio dos ruídos, isso não incomodava a ele ou ele começou a ser acostumado com os ruídos?”, “e quando você tiver com os outros 29, 30 alunos?”, “podemos orientar o cuidador a fazer?”, que foram desvelando possibilidades de solução à medida que ocorria a troca de saberes (Diário de campo, 2019).

Além disso, no decorrer dos diálogos, discutimos também sobre a atual situação do município a respeito da chegada dos alunos com deficiência na escola ser depois dos demais alunos, quando iniciam o ano letivo praticamente no meio do ano. Em relação a isso, nos questionamos: Quais são os direitos e deveres? Onde está a educação para todos? Por que os alunos com deficiência não iniciam o ano letivo junto com os demais? (Diário de campo, 2019).

Os questionamentos apontados acima surgem em busca de entender tal realidade, pois nos inquieta a procura por explicações, afinal, os alunos com deficiência estão matriculados assim como os demais, têm os mesmos direitos à educação. É evidente que precisam ser mudadas as medidas utilizadas por um sistema que retarda o acesso à escola e o desenvolvimento da aprendizagem, bem como que viola a garantia de uma educação de qualidade.

No momento seguinte, realizamos a proposta da situação-problema, em que dividimos os sujeitos da pesquisa em quatro grupos, os quais receberam uma carta cada, apresentando realidades de professores (fatos fictícios criados pela pesquisadora). As cartas apontavam fatos relacionados à participação (ou não) de alunos com deficiência intelectual e deficiência clínica nas aulas de Educação Física, o que necessitava que os partícipes refletissem sobre a situação, de forma colaborativa, tentando encontrar alternativas de mudanças, a fim de que a proposta da aula direcionasse a utilização de uma metodologia inclusiva. A ação teve por objetivo discutir sobre a determinada situação e buscar estratégias que pudessem ajudar a resolver os possíveis problemas destacados.

Diante das reflexões e da busca em contribuir com outros professores por intermédio dessa vivência, dialogamos com Nóvoa (1992) quando ressalta a necessidade de estímulos das dimensões críticas e reflexivas na formação continuada, com propostas que tenham os professores como participantes ativos, permitindo que eles se apropriem e estabeleçam constantes ressignificações sobre a prática.

Adentrando no quarto encontro "Construção de materiais alternativos em diálogo com a inclusão", apresentamos essa temática como possibilidade para um dos anseios que permeiam o fazer pedagógico do professor de Educação Física, que é a falta de materiais no âmbito escolar, sendo um dos desafios mais apontados pelos professores do município de Ceará-Mirim/RN, juntamente com a falta de espaços adequados para a efetivação de uma prática inclusiva, em que exploramos a seguinte pauta: Retomada do encontro anterior; Contextualização dos materiais a serem construídos; Construção dos materiais alternativos; Experimentação; Avaliação.

A discussão sobre os tipos de materiais que seriam construídos surgiu a partir de sugestões dadas pelos professores durante o terceiro encontro, que foram peteca, algo sobre corpo humano, *beyblade*, bilboquê, pipa, que serviram como motivação para pensar e planejar o encontro. À vista disso, a construção de materiais alternativos em diálogo com a inclusão foi sistematizada a partir de quatro conteúdos da Educação Física: jogos e brincadeiras (peteca e pião), ginástica (*swing poi*/malabares), esporte (bola de arremesso para o atletismo) e conhecimento sobre o corpo (quebra-cabeça).

Um dos brinquedos construídos, por exemplo, foi a peteca. Iniciamos o nosso diálogo antes da construção, para que pudéssemos pensar nos alunos com deficiência vivenciando esse material. Como fazer uma peteca pensando nos alunos com deficiência? Quais as possibilidades de vivência? Diante disso, uma das sugestões foi: "Fazer uma peteca grande e amarrar em algum lugar para que ele possa bater e a peteca não ir ao chão, se tiver aonde" (SETE PECADOS).

Ao indagarmos tais questões, não nos referimos à determinada deficiência, a fim de que os docentes refletissem sobre elas e apontassem estratégias. Em seguida, mostramos um modelo de peteca maior, com um chocalho feito com garrafa e sementes para emitir som. Ademais, houve ainda a possibilidade de manusear a peteca com um cordão, se fossem necessários esses recursos para o aluno se direcionar melhor e ter autonomia para recuperá-lo, caso tenha a deficiência visual. Ao mostrar esse exemplo, surgem as colocações:

> O barulho é importante? E no caso do autista? (SETE PECADOS).

> Não somente para as crianças com deficiência, mas as demais crianças podem achar divertido (TELEFONE SEM FIO).
>
> O autista não precisaria amarrar? Talvez é mais amarrar no alto pra que não caia no chão (SETE PECADOS).
>
> E dependendo da situação pode fazer em dupla, se não tiver um canto pra amarrar, um pode segurar (AMARELINHA).

A partir de um exemplo, foram surgindo várias perguntas, possibilidades e a reflexão sobre outras deficiências. Ao final, após a construção de todos os materiais, perguntamos o que os professores acharam desse encontro e, a partir do que apontaram em seus discursos, evidenciamos algumas falas entre as quais se destacam:

> Pra mim foi de aprendizado porque eu não me interessava muito em fazer material de sucata e eu aprendendo aqui vejo que é outro meio de se dá aula, bem interessante mesmo [...] realmente na escola a falta de material é bastante, aí já temos uma alternativa para as nossas aulas (CORRIDA DE SACO).
>
> Achei um momento muito produtivo e principalmente palpável, muitas vezes a gente participa de coisas que ficam no campo das ideias e não colocamos em prática, enquanto isso aqui é totalmente colocado em prática no nosso dia a dia. A realidade da maioria dos professores vive aqui é dessa ausência de material, da dificuldade de ter essa aquisição, então a gente consegue trazer isso para a nossa realidade e consegue facilmente também trabalhar de forma interdisciplinar [...] (FUTEBOL).

Desenvolvemos o diálogo com a construção de materiais alternativos, objetivando garantir a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Como já destacamos, a falta de materiais é um dos grandes desafios dos professores para desenvolver a prática na perspectiva inclusiva. Dessa maneira, fomos movidos pelos anseios dos professores ao planejar este encontro. Por meio dessa vivência, foi possível ampliar as possibilidades de pensar em práticas a partir dos materiais alternativos.

Como podemos perceber, os professores não destacam na avaliação do encontro os aspectos inclusivos possíveis a partir da construção, mas acreditamos que isso tenha ocorrido por ser um desafio que perpassa a realidade das escolas do município em decorrência da falta de materiais para utilizar em suas aulas. Logo, ainda precisam passar, em sua realidade escolar, pelo processo de experimentação para verificar a eficácia da possibilidade ou por ser um fator que pode amenizar o cenário encontrado e permitir a ampliação de vivências pedagógicas, sem voltar de forma específica à inclusão.

No quinto encontro "Esporte e inclusão da pessoa com deficiência", dialogamos com os docentes sobre a diferença entre o esporte adaptado e o esporte na perspectiva inclusiva. Nesse momento, tivemos a seguinte pauta: Retomada do encontro anterior; Contextualização da proposta do encontro; Vivência dos esportes na perspectiva inclusiva; Construção de possibilidades; Experimentação das possibilidades construídas; Avaliação.

Para mediar nosso diálogo, questionamos aos partícipes sobre o que compreendiam acerca do esporte adaptado e o que percebiam de diferença comparado ao esporte na perspectiva inclusiva. Desse modo, dialogamos sobre os conceitos, em que segundo Dias, Dantas e Lopes (2018), o esporte adaptado é determinado por confederações e federações que classificam as deficiências e dividem-nas entre os esportes de acordo com as conjunções da deficiência. Por sua vez, o esporte inclusivo oportuniza a todos os alunos no ambiente escolar ampliarem suas experiências, sem ter como eixo norteador a participação apenas dos educandos que possuem habilidades e corpos que atendem a padrões.

Em seguida, evidenciamos o momento de vivenciar, com o corpo em movimento, possibilidades de mediação do conteúdo esporte, utilizando estratégias que favorecessem a inclusão de todos os alunos, sendo eles com ou sem deficiência. Com isso, esse primeiro momento correspondeu a experiências vivenciadas pelos professores com propostas que podem ser dialogadas nos seus espaços escolares, pautado na vivência de atividades voltadas para o futebol (esporte de invasão), a peteca (esporte de rede/parede) e o atletismo (esporte de marca).

Posterior às vivências, demos continuidade à construção de possibilidades, dividindo os professores em três grupos, cada um com uma classificação

do esporte, para que pudessem pensar em outras atividades além das que vivenciaram, na perspectiva do esporte inclusivo.

Em concordância com a concepção crítico-emancipatória de Kunz (2004, p. 129), "[...] em vez de copiar as possibilidades preestabelecidas do movimento nos esportes, professores e alunos são desafiados a transformar didático-pedagogicamente o esporte", esse foi o princípio que utilizamos durante o encontro e que pode ser visualizado através das narrativas dos professores, dentre as quais podemos destacar:

> A experiência de hoje possibilita da gente ver o esporte de uma maneira diferente, a gente passa a não ver o esporte puramente de rendimento ou treinamento, mas a gente acaba vendo o esporte de uma forma lúdica, diferente, um esporte inclusivo, um esporte que não exclui não só as crianças com deficiência, mas também aquelas que tem algumas limitações também, até mesmo a timidez, enfim. Então eu achei interessante porque a gente passa a pensar e enxergar de uma forma diferente, sai da perspectiva do rendimento e entre na perspectiva da inclusão e da ludicidade (PETECA).

A cada encontro vivido, pudemos perceber nos discursos uma ação reflexiva sobre a própria prática pedagógica, de significativas mudanças que fazem com que o docente ultrapasse as limitações e dificuldades encontradas no trajeto do fazer pedagógico. De tal modo, o professor busca tornar possível a todos os educandos, independentemente do déficit de materiais e estrutura encontrado no âmbito escolar, a inclusão.

No sexto e último encontro "Jogos e brincadeiras na perspectiva inclusiva", seguimos a mesma sistemática do encontro anterior, com a experimentação de possibilidades com relação ao conteúdo, contemplando a seguinte pauta: Retomada do encontro anterior; Contextualização da proposta do encontro; Vivência das brincadeiras na perspectiva inclusiva; Construção de possibilidades; Experimentação das possibilidades construídas; Avaliação do encontro; Avaliação da proposta de formação continuada desenvolvida; Encerramento.

Com relação à vivência, buscamos desenvolver variações das atividades convencionais já conhecidas, estabelecendo outras formas de experimentar a mesma brincadeira, mas com ressignificações, tais como o pega fita, pega tampinhas, queimada a cegas, queimada quadrado, bola ao reino, lápis na

garrafa e corrida em quadrado. Esse momento de vivências foi de entrega por parte dos docentes, pois eles experimentaram intensamente a sistemática do encontro formativo, como momento de renovação e diálogo com os demais (Diário de campo, 2019).

Posteriormente, com a criação de outras estratégias, destacamos um ponto importante, pois não estabelecemos tipos de deficiência por grupos, mas sim que eles pensassem em atividades sobre jogos e brincadeiras na perspectiva inclusiva. Sem interferência da pesquisadora, os participantes já foram pensando em variações considerando alunos com algumas das deficiências, sendo então uma percepção mais ampla frente à inclusão, prevendo garantir a inserção de todos durante a atividade. Com isso, verificamos que "A mudança é mais efetiva quando os sujeitos estão fortemente implicados no processo e quando sua participação é mais ativa" (DIONNE, 2007, p. 27), o que resume a participação dos professores durante essa formação através da pesquisa-ação colaborativa.

Com referência à avaliação sobre toda a formação continuada e que faz parte da avaliação dos resultados obtidos sobre a 4ª fase da pesquisa-ação, esta fase se caracteriza por apresentar os resultados desenvolvidos através da pesquisa e que são de suma importância para identificar as mudanças ocorridas, abrindo o leque também para novas possibilidades, caso seja necessário dar continuidade aos estudos. Entre as respostas, destacamos duas delas:

> Tenho a certeza de que o meu repertório de práticas inclusivas cresceu consideravelmente. Certas atividades as quais eu já conhecia, hoje tenho a capacidade de fazer algumas adaptações para incluir os mais diferentes alunos (CABO DE GUERRA).

> Com uma certa gama de vivências e possibilidades para trabalhar aulas mais inclusivas ainda e com o desejo de aprimorar mais essa perspectiva por meio de outras formações (BATATA QUENTE).

Constatamos que, por meio das trocas de experiências, foi possível modificar o discurso inicial, o qual esperamos que seja refletido na prática de cada um, haja vista eles saírem da formação carregando consigo um repertório mais amplo de possibilidades inclusivas. Entre elas, estão: conhecimento mais rico, olhar mais sensível às diferenças, desconstrução de paradigmas

estabelecidos pela sociedade e sensação de tranquilidade, acreditando ser possível tornar o chão da escola mais inclusivo a todo e qualquer sujeito.

Conexões entrelaçadas

Chegamos ao final deste entrelaçar de saberes vividos ao longo da pesquisa, que se apresentou cheia de encantamentos, sentidos, significados e resultou em uma experiência desafiadora, ao mesmo tempo em que nos inspirou à ampliação dos conhecimentos diante do fazer pedagógico do professor na perspectiva inclusiva. Foi, portanto, um percurso repleto de motivações, anseios, trocas, aprendizagens e com as mais variadas sensações, sentidas em cada etapa que precede o desenvolvimento do estudo.

Frente aos aspectos apontados, procuramos ampliar os horizontes através da formação continuada na perspectiva colaborativa, a fim de provocar transformações no fazer pedagógico por meio da ação/reflexão/ação. Desenvolvemos a formação, de forma sistematizada, com base nos anseios, desejos e nas necessidades formativas dos partícipes, o que possibilitou a ressignificação de paradigmas já existentes e o olhar mais amplo frente à diversidade que encontramos nas escolas e na sociedade, buscando estratégias que pudessem proporcionar vivências e reflexões sobre determinadas ações em diálogo com a prática, tentando torná-las acessíveis a todos os alunos, independentemente de apresentarem ou não alguma deficiência.

Dessa maneira, considerando que a formação continuada é apenas uma das frentes essenciais para a valorização e o reconhecimento do docente, destacamos a importância de investimentos em formações colaborativas que dialoguem com a realidade do professor. Para tanto, deve-se estabelecer trocas de experiências, diálogo e reflexão sobre a ação pedagógica em busca do aperfeiçoamento das propostas de ensino, uma vez que as formações precisam estar conectadas com o que é vivenciado pelos docentes no chão da escola.

À vista do que foi idealizado e efetivado durante a pesquisa, espaço que possibilitou significativas mudanças, defendemos a ressignificação do olhar em relação às diferenças e, em específico, às pessoas com deficiência. Assim, convém dar espaço ao olhar sensível que enxerga o aluno para além das deficiências, com potencialidades e subjetividades, assim como os demais alunos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada e educação física: analisando a inclusão na escola. *In:* CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Ação profissional e inclusão**: implicações nas práticas pedagógicas em educação física. Vitória, ES: Edufes, 2017. p. 135-156.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. Alunos com deficiência intelectual em salas de aula de ensino regular: o que pensam os professores? *In:* SILVA, Luzia Guacira dos Santos; ALVES, Jefferson Fernandes (org.). **Formação continuada em educação inclusiva** [recurso eletrônico]: saberes, reflexões e práticas. Natal, RN: EDUFRN, 2017. p. 161-172.

DIAS, Maria Aparecida; DANTAS, Paulo Moreira; LOPES, Bruna Priscila. Educação Física escolar: diálogo com a inclusão. *In:* MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Processos formativos e desafios atuais da educação especial**: olhares que intercruzam. Fortaleza, CE: EdUECE, 2018. p. 215-230.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar e inclusão: alguns desencontros. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 2, n. 32, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/viewFile/16505/9993. Acesso em: 16 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LEUCAS, Cláudia Barsand de. **A inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte**: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima. Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. *In:* CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. p. 140-155.

MELO, José Pereira de. Pedagogia da educação física na escola. *In:* NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da (org.). **Livro didático 3**: o ensino de educação física do 6º ao 9º ano. 2. ed. Natal, RN: Paidéia, 2009. p. 33-47.

NASCIMENTO, Sylvia Fernanda. Formação em educação física: a inclusão no foco da discussão. *In:* CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Ação profissional e inclusão**: implicações nas práticas pedagógicas em educação física. Vitória, ES: Edufes, 2017. p. 157-178.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 10 abr. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al*. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Educação física e inclusão educacional**: entender para atender. 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

2. Percepção dos/as acadêmicos/as do Curso de Bacharelado em Educação Física sobre sua experiência de formação no Laefa

José Francisco Chicon[1]
Monique Adna Galdino de Santana[2]
Flaviane Lopes Siqueira Salles[3]
Élvio Marcos Boato[4]
Gabriela de Vilhena Muraca[5]

Introdução

Apesar de o direito à educação para pessoas com deficiência estar assegurado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com

1. Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
2. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
3. Professora de Educação Física da Educação Básica das Secretarias Municipais de Educação de Viana e Cariacica no Estado do Espírito Santo e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa-Ufes). Mestra e doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
4. Professor doutor aposentado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e ex-professor da Universidade Católica de Brasília (UCB).
5. Professora de Educação Física, pesquisadora e gestora do projeto de extensão "Brinquedoteca: aprender brincando", do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Deficiência), sabemos que o atual cenário educacional brasileiro vem enfrentando desafios que dizem respeito ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, que ainda está muito aquém da demanda social.

Quando pensamos na formação inicial de professores/as, é comum, nos discursos e debates da área, percebermos a necessidade de que haja uma melhoria na qualidade e na eficácia dos cursos de graduação. Aliada a esse fator está a dimensão pessoal na qual o sujeito deve se colocar como responsável pelo seu desenvolvimento, o que abrange também a dimensão político-social do envolvido.

Nesse contexto, o investimento na formação inicial de professores/as é uma via que possibilita a qualificação da prática pedagógica, contribuindo de forma positiva nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, os sujeitos envolvidos se constroem de forma mútua, o que pressupõe uma relação pautada pelo respeito, pela valorização das individualidades/particularidades em meio às diferenças. O processo de ensino-aprendizagem que valoriza a diversidade está alicerçado sobre os princípios de uma educação inclusiva.

Assim, faz-se necessário qualificar o processo de formação inicial, ampliar as possibilidades de atendimento educacional, esporte e lazer às pessoas com deficiência e seus familiares e promover propostas de ensino que subsidiem o processo de formação continuada dos/as professores/as de Educação Física. Tudo isso constitui tarefa importante do corpo docente de qualquer instituição de ensino superior. Nesse sentido, o Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa) de uma universidade pública está comprometido profissionalmente com a formação inicial e continuada, proporcionando aos envolvidos uma preparação para atuar com a Educação Física Adaptada em contexto escolar e não escolar, estendendo esses serviços à comunidade, no atendimento às crianças, jovens e adultos com deficiência e a seus familiares na produção e socialização de conhecimento.

Alguns estudiosos da área educacional (CHICON, 2005; JESUS, 2006; CRUZ, 2005, 2008; BUENO, 1999) evidenciam, em seus estudos, o quanto professores/as regentes e de Educação Física se dizem com dificuldades para atuar com os/as alunos/as que apresentam deficiência. Esses profissionais não se percebem capacitados para receber um/a aluno/a com deficiência em suas turmas, mesmo crendo nos méritos da inclusão.

Em frente a essa conjuntura, questionamos: qual é a percepção dos/as acadêmicos/as do Curso de Bacharelado em Educação Física que participaram de uma ação de formação no projeto de extensão "Brinquedoteca: aprender brincando", desenvolvido no Laefa, sobre sua experiência de formação no atendimento a duas turmas inclusivas, constituídas de crianças com e sem deficiência/autismo?

Essa foi a indagação norteadora da organização deste estudo, preocupado em buscar respostas a essa questão, trazendo, assim, subsídios que contribuam para ampliar a discussão na área sobre a formação do bacharel em Educação Física, na perspectiva da inclusão, bem como avaliar a ação de formação desenvolvida no Laefa.

Nessa direção, a pesquisa objetiva identificar e analisar a percepção dos/as acadêmicos/as do Curso de Bacharelado em Educação Física que participaram de uma ação formativa no projeto de extensão "Brinquedoteca: aprender brincando", desenvolvido no Laefa, sobre sua experiência de formação no atendimento às crianças com e sem deficiência/autismo, interagindo no mesmo espaço-tempo.

O percurso do estudo

O estudo configura-se como pesquisa qualitativa. Segundo Moreira (2002), a pesquisa qualitativa inclui a interpretação como foco. Há interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes. Assim, a subjetividade é enfatizada, pois o ponto de interesse é a perspectiva dos informantes. Não há uma definição *a priori* das situações, o que confere flexibilidade à conduta do estudo; o interesse é no processo e não no resultado. Esse tipo de estudo segue uma orientação que objetiva entender a situação em análise. O contexto da pesquisa está totalmente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência e há o reconhecimento de que a pesquisa influencia a situação, logo o/a pesquisador/a também sofre influência da situação de pesquisa.

Os sujeitos envolvidos neste estudo foram 14 acadêmicos/as do Curso de Bacharelado em Educação Física, de ambos os sexos, com idade entre 19 e 27 anos, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer. Cabe informar que dois dos participantes estiveram vinculados ao Laefa, também na condição de bolsistas de extensão.

O Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer foi desenvolvido no Laefa, mais precisamente, no projeto de extensão "Brinquedoteca: aprender brincando", no período de agosto a novembro de 2012. O projeto configurava-se como espaço de intervenção pedagógica, formação profissional e de pesquisa no atendimento de alunos em processo de inclusão.

As informações foram produzidas no mês de novembro de 2012, quando finalizamos o processo de intervenção desenvolvido com as crianças, por meio de dois instrumentos: texto elaborado pelos participantes, contendo no mínimo cinco e no máximo dez laudas, narrando sua experiência de formação no Laefa, com o seguinte tema: "Minha experiência de formação no Laefa: jogo, mediação e inclusão" e entrevista semiestruturada, realizada com os sujeitos do estudo, contendo 15 questões que versavam sobre assuntos relacionados com a inclusão, Educação Física e formação. Os dois instrumentos tinham por objetivo identificar a percepção dos participantes da pesquisa sobre o processo de formação experimentado por eles na execução das atividades de extensão.

As informações coletadas foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2004), evidenciando as categorias que emergiram dos dados das entrevistas e do texto, seja por sua recorrência, seja por sua relevância, seja por outros aspectos. Para aprofundamento e discussão do assunto, elencamos um eixo que emergiu da leitura dos dados: o estágio em Educação Física e Lazer no Laefa.

Cabe destacar que a pesquisa foi autorizada por todos os acadêmicos envolvidos no processo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, sob o Protocolo nº 20.124.785, em 5 de setembro de 2012. Com o objetivo de ocultar a identidade dos participantes, eles serão denominados neste estudo da seguinte forma: Estagiário/a 1, 2... 14.

O estágio em Educação Física e Lazer no Laefa

A escolha do Laefa, como campo de atuação para a realização do Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer[6], segundo a professora responsável, foi motivada pela dificuldade em conseguir campos externos à Ufes propícios à realização do estágio, por exemplo, clubes, hotéis etc. Por essa razão, a professora entrou em contato com os coordenadores/as do Laefa para verificar a possibilidade dessa parceria, haja vista que o semestre letivo já havia iniciado. Sob essas circunstâncias adversas, o estágio foi realizado no Laefa.

No Laefa, os sujeitos do estudo foram divididos em dois grupos para atuar no projeto de extensão Brinquedoteca: aprender brincando, projeto no qual eram desenvolvidas duas atividades, a saber:

a) **Aprender brincando** — essa atividade era realizada no espaço da brinquedoteca**,** organizada no Laefa, envolvendo 17 crianças, com idade de 4 anos, de ambos os sexos, sendo 15 com desenvolvimento típico, oriundas do Centro de Educação Infantil Criarte, e 2 com deficiência (síndrome de Down e paralisia cerebral) moradoras na própria comunidade. As intervenções eram realizadas por 12 estagiários/as (2 eram bolsistas), exercendo a função de brinquedistas[7]. Durante o atendimento, as atribuições dos/as estagiários/as assim se configuravam: a) dois estagiários/as realizavam o registro fotográfico e a observação das atividades; b) quatro, em duplas, acompanhavam duas crianças com deficiência que demandavam atenção individualizada, procurando inseri-las nas atividades coletivas; c) seis atuavam revezando na coordenação de atividades dirigidas e como brinquedistas no momento de livre escolha das crianças.

6. Cabe destacar que, na ementa do referido estágio, consta: "Observação, pesquisa e intervenção supervisionada, em espaços públicos e privados, nos quais há vivência e aprendizagem das diferentes práticas corporais tratadas nesse currículo de formação. Ênfase em práticas de lazer", conforme registro no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física (2007, p. 17).

7. Segundo Cunha (1994), brinquedistas são aqueles que atuam estimulando a brincadeira da criança e mediando as ações lúdicas. Para Sakamoto e Bomtempo (2010), brinquedistas são aqueles profissionais que compreendem a importância do papel do brincar, da brincadeira e do jogo imaginário (faz de conta) e podem contemplar o alcance dessa ferramenta de conhecimento e comunicação do universo imaginário para o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

b) **Brincando e aprendendo com a ginástica** — essa atividade era realizada na sala de ginástica olímpica, envolvendo 20 crianças: 15 com desenvolvimento típico matriculadas no CEI Criarte (5 anos) e 5 com deficiência/autismo (5 a 6 anos), de ambos os sexos. As intervenções eram desenvolvidas por 14 estagiários (2 eram bolsistas). Durante o atendimento, as atribuições dos/a estagiários/as assim se configuravam: a) dois estagiários realizavam o registro fotográfico e a observação das atividades; b) oito estagiários/as, em duplas, acompanhavam quatro crianças com deficiência que demandavam atenção individualizada, procurando inseri-las nas atividades coletivas; c) e dois atuavam coordenando as atividades dirigidas auxiliados por outros/as dois/duas estagiários/as.

Didaticamente, a aula estava organizada em ambos os espaços, com a seguinte estrutura: roda de conversa inicial (momento de rememorar com as crianças acontecimentos da aula anterior e orientá-las sobre as atividades a serem realizadas); atividades propriamente ditas; roda de conversa final (momento em que as crianças eram incentivadas a refletir sobre a aula). As intervenções aconteciam todas as terças-feiras, das 14 às 15h. Após o momento de intervenção, a equipe se reunia das 15 às 17h30min para avaliar e planejar as aulas e para estudo.

Ao analisar os dados coletados por meio das entrevistas e dos textos elaborados pelos estagiários, observamos que o tema Lazer se destacou entre as falas dos sujeitos e foi elencado como um eixo para discussão sobre o processo de formação vivenciado pelos sujeitos participantes da pesquisa no semestre 2012/2.

Com relação a esse eixo de discussão, Bramante (1998, p. 9) desenvolve um conceito de lazer que adotaremos neste estudo, considerando-o como uma necessidade humana na era em que vivemos. Segundo o autor:

> O lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializado através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, cujo eixo principal é a ludicidade [...]. Sua vivência está relacionada à oportunidade de acesso aos bens culturais, os quais são determinados, via de regra, por fatores sócio-político-econômicos e influenciados por fatores ambientais.

Dessa forma, podemos compreender que o lazer, para além de satisfazer as necessidades básicas e imediatas dos indivíduos contemporâneos que vivem na era da tecnologia e da indústria, também é uma via possível de contribuir no desenvolvimento pessoal e social deles. De que maneira? Falaremos mais adiante.

O início do Estágio Supervisionado no Laefa foi conturbado para a professora que o lecionava, para o coordenador do projeto de extensão e para os/as estagiários/as. Para os primeiros, houve dificuldade porque não tinham clareza quanto ao papel que os/as estagiários/as estariam exercendo dentro dos ambientes de atendimento/intervenção, tendo em vista que o semestre letivo já havia iniciado e não houve tempo hábil para o planejamento das primeiras aproximações deles/as com o grupo de bolsistas do Laefa e com as crianças atendidas no projeto, nem mesmo dos/as professores/as entre si. Para os segundos (estagiários/as), porque o tempo curto não foi suficiente para que recebessem uma orientação adequada quanto às suas atribuições no estágio e porque a aproximação com os bolsistas do Laefa e com as crianças foi abrupta, diretamente no momento de intervenção, dificultando a compreensão deles sobre como o Estágio estava sendo organizado/configurado no espaço do Laefa. Essa situação gerava dúvidas, incertezas e inseguranças. Logo, temos consciência de que essa não foi a maneira mais adequada de iniciar o programa, porém foi o possível naquelas circunstâncias, e o trabalho teria que ser construído em processo, de forma coletiva, por todos/as os/as envolvidos/as.

Uma fala que parece retratar bem o ocorrido pode ser evidenciada no depoimento a seguir:

> [...] a gente conversava entre a gente, mas ficou meio complicado da gente intervir. Achei que, se a gente tivesse sido apresentado a vocês [entrevistadoras], se vocês tivessem explicado como era a dinâmica, acho que teria fluído melhor e teria sido mais produtivo pra gente, para as crianças, para todo mundo. Acho que foi o que faltou (ESTAGIÁRIO 10).

Além disso, registramos também que houve um estranhamento e certo desânimo dos/as estagiários/as, nesse momento inicial, quanto à concepção e à especificidade da área de atuação em lazer. Eles/as não compreendiam as relações existentes entre a prática do lazer e o trabalho realizado no Laefa, pois tinham outras expectativas quanto a esse estágio, pensando em

outros ambientes (por exemplo, clubes, praças...). As atividades desenvolvidas no Laefa, em sua dinâmica interna, recebiam uma orientação didático-pedagógica semelhante à dinâmica do trabalho escolar, com organização de plano de ensino e plano de aula, com ênfase na proposta de inclusão, procedimentos com os quais eles não estavam familiarizados. Esse estranhamento inicial, por parte dos/as estagiários/as, pode ser observado nos seguintes depoimentos:

> Eu não entendi nada porque que a gente estava ali, porque nosso Estágio era em Lazer e eu estava vendo mais aquilo ali como educação inclusiva. Não sei, eu imaginei uma outra área de lazer que a gente estaria, entendeu? (ESTAGIÁRIA 4).

> Assim, em relação ao Laefa, não tem nada que eu vejo de negativo, não. A gente ficou mais desestimulado em relação ao nosso estágio. Tá, era estágio de lazer, mais era mais um estágio de inclusão e a gente queria um estágio de lazer (ESTAGIÁRIO 8).

Essa situação conturbada se manteve durante as três primeiras semanas, tempo suficiente para que o coordenador do Laefa e a professora do Estágio Supervisionado pudessem realizar as orientações necessárias, organizar as estratégias de ação do grupo, realizar a aproximação dos/as estagiários/as com os bolsistas e com as crianças, corrigindo algumas distorções que estavam ocorrendo e deixando os/as estagiários/as mais tranquilos em sua participação no programa, mudando o olhar deles/as sobre o processo.

Os momentos de avaliar e planejar e os encontros do grupo de estudos que ocorriam na sequência à intervenção (das 15 às 17h30min) foram decisivos para essas conversas estruturantes, como pode ser evidenciado no trecho abaixo, elaborado pelos/as Estagiários/as 8 e 10 [8]:

> Vale ressaltar que houve melhoras no decorrer do estágio, após as conversas, em que tratamos as divisões de função e a rotatividade nos espaços [...]. Percebíamos um grande comprometimento e preocupação por parte do coordenador do projeto em organizar e melhorar o nosso momento de Estágio. E isso aconteceu.

8. Quatro estagiários/as elaboraram o texto em duplas.

A mudança só veio a ocorrer, de fato, a partir de uma reunião do coordenador do Laefa com os/as estagiários/as e os bolsistas, na terceira semana de intervenção, quando os primeiros anunciaram as dificuldades que estavam encontrando e, entre elas, a necessidade de acompanhar o trabalho já realizado pelos bolsistas com as crianças, observando e atuando junto com eles, em colaboração e não mais de forma direta, como estava acontecendo no caso do atendimento a alguns alunos com deficiência/autismo.

A partir dessa indicação dos/as estagiários/as, uma das primeiras ações realizadas pelos/as professores/s foi organizar a equipe para trabalhar em duplas, cuidando para que ficasse um/a estagiário/a atuando com um outro mais experiente no acompanhamento individualizado às crianças com deficiência/autismo. No atendimento coletivo, nas atividades dirigidas, dois estagiários/as coordenavam as aulas, orientados por dois bolsistas. Essas ações tiveram o objetivo de diminuir o nível de dificuldade/receio/insegurança por parte deles/as durante as intervenções com as crianças nos espaços da brinquedoteca e da ginástica. Tais ações podem ser evidenciadas nos trechos citados a seguir:

> Na terceira semana de intervenção, os alunos do estágio e do Laefa foram divididos em duplas para atendimento individualizado às crianças com deficiência, com o intuito de direcionar melhor nosso processo mediador [...]. Eu fiquei responsável, junto com a bolsista Z, pela aluna G, que é uma criança com diagnóstico de autismo [...]. A princípio, fiquei um pouco receosa, por nunca ter lidado com essa situação e, até mesmo, por não conhecer como se caracteriza uma criança que tem o diagnóstico de autismo. Mas, com a ajuda da bolsista Z, que já tinha uma experiência maior nessa área, foi bem mais tranquilo (ESTAGIÁRIA 2).

> [...] foi esse começo mesmo. A gente chegou do nada, ninguém sabia de nada, ficou meio confuso, mas depois separaram os grupos, separaram quem ia ficar com quem e aí começou a funcionar melhor as coisas (ESTAGIÁRIO 1).

Sobre os momentos de avaliação, planejamento e encontros do grupo de estudos, podemos afirmar que contribuíram amplamente para a construção coletiva e melhoria do processo de estágio, considerando que a interação com

o outro e as trocas de experiências entre o grupo que ocorriam nesses momentos possibilitavam um aprendizado enriquecedor: "[...] o Laefa, enquanto vivência e com essas trocas de experiências do grupo, permitiu que a gente estivesse mais preparados para lidar com as situações [do trabalho]. Visualizar situações de aprendizagem e possibilidades de atuação" (ESTAGIÁRIO 2).

A oportunidade de os/as estagiários/as atuarem em pequenos grupos, como também em duplas, podendo um observar a prática docente do outro, possibilitou aos acadêmicos pensar, repensar, aprimorar e qualificar sua ação, pois, por meio da observação, é possível perceber como o colega está agindo, qual a postura profissional adotada em relação à turma regular e aos/as alunos/as com deficiência/autismo, as atividades utilizadas, as estratégias de ensino, a linguagem, os objetivos, o conteúdo de ensino, a forma de transmitir esse conteúdo, considerando a faixa etária e as peculiaridades referentes a cada criança. Tais fatores, quando desenvolvidos de forma séria e comprometida, contribuem para agregar valores e conhecimentos que atravessam os sujeitos como elementos constituintes de uma identidade profissional.

Nessa perspectiva, dialogamos com Nóvoa (1995, p. 25-26), quando nos apresenta a importância da formação participada:

> [...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel do formador e de formando.

Após esse encaminhamento, o trabalho no Laefa passou a ganhar equilíbrio e os/as estagiários/as começaram a entender a dinâmica do atendimento e a relação das atividades com a perspectiva da educação para o lazer, como nos revela o Estagiário 6:

> Eu gostei muito da dinâmica, acho que ela se caracteriza muito com a proposta de lazer que nós tivemos. Até pela possibilidade do estágio supervisionado em lazer, acredito que foi uma das mais próximas da perspectiva do lazer. Você vê que o objetivo não é competir, não é um vencedor, mas, sim, é estar com o outro, é jogar com o outro, é aprender junto, é construir, é brincar

> com o outro. Então acho que isso se volta muito para o que é o lazer. E a fundamentação também, apesar das crianças não terem aquele repertório, mas você vê que elas criam uma rotina, elas vão aprendendo e isso faz parte do lazer também, então acredito que isso é por aí.

Retomando a discussão anterior acerca da contribuição do lazer como instrumento de mudança social, potencializador para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, podemos inferir que, nessa perspectiva, o lazer é considerado como via de atuação nos planos educacional e cultural. Para que de fato o lazer possa ser usufruído de maneira plena, deve-se procurar enriquecer o espírito crítico, dar autonomia e buscar a emancipação dos sujeitos, numa perspectiva contra-hegemônica, não sendo somente considerado um bem de consumo (MARCELLINO, 1998).

A atuação dos profissionais do lazer deve proporcionar ao praticante conhecimentos e informações que transcendam uma mera prática de determinada atividade. Esse profissional deve ter uma postura comprometida que possibilite ao praticante conhecer e aprender como usufruir, com maior qualidade, de seu tempo livre (MARCELLINO, 1998). Segundo Silva (2000), assim fica evidente a importância da educação para o lazer, em um projeto de sujeitos mais autônomos e conscientes sobre o que fazer/vivenciar em seu tempo livre.

No trecho a seguir, escrito pelos Estagiários 6 e 14, podemos perceber indícios de que houve um entendimento de alguns deles nessa perspectiva da educação para o lazer com relação ao papel docente:

> Essa perspectiva possibilita avançar no entendimento da mesma como potencializadora no processo de escolhas culturais, no entanto, para que isto seja possível, haverá necessidade de dispor elementos construídos historicamente pela sociedade, empregando seus signos e aplicações. O professor não aparece neste contexto [sociedade] para descrever a verdade absoluta e, sim, construir com estas novas perspectivas que visem além das atualmente estabelecidas. Para isso, no entanto, há necessidade de compreender e se fazer compreender em uma educação para o lazer, a qual perpassa o acesso às diferentes dinâmicas culturais.

Após o sétimo encontro com as crianças (metade dos 14 encontros previstos), os/as professores/as entenderam que seria interessante que os grupos de estagiários/as que estavam divididos no atendimento às crianças, no espaço da brinquedoteca e da ginástica, trocassem de ambiente para enriquecer ainda mais a experiência formativa.

No entanto, mais no final do processo de intervenção, os/as estagiários/as entenderam que essa troca foi negativa, pois, segundo eles/as, quando começaram a se sentir seguros/as e aptos/as a realizar a intervenção de forma independente, mudaram para novo ambiente de aprendizagem, necessitando realizar novo contato, observação e aproximação com o novo grupo de crianças, bolsistas de extensão e com outra forma de trabalho. Consideraram que essa mudança foi pouco produtiva em nível da intervenção, apesar de enriquecedora do ponto de vista da observação e percepção de novas formas de abordagem e modos de intervenção. Essa situação pode ser evidenciada no registro que segue:

> [...] quando começamos a interagir melhor e entender melhor o estágio (na parte que estávamos intervindo), tivemos que mudar de espaço. No nosso caso, da sala de ginástica para a brinquedoteca. Foi uma mudança radical, visto que na ginástica as crianças eram mais agitadas e as atividades mais dinâmicas e na brinquedoteca as crianças eram muito tranquilas, assim como as atividades (ESTAGIÁRIOS 8 e10).

Ainda com o objetivo de enriquecer a experiência formativa dos/as estagiários/as no âmbito do lazer, os/as professores/as apresentaram a seguinte proposta pedagógica:

a) um grupo deveria organizar e executar atividades relacionadas com a promoção de uma "Rua de Lazer", referente a um dos bairros da cidade, no tempo de 60 minutos;

b) o outro grupo deveria organizar e executar uma noite cultural para jovens universitários que estavam participando de um evento científico, no tempo de 60 minutos.

É importante ressaltar que essas atividades foram pensadas para diferentes públicos, porém foram executadas entre os próprios estagiários/as e bolsistas que participavam do projeto, realizadas em dois encontros, sempre no

momento do grupo de estudos (das 16h30min às 17h30min). Os trechos abaixo mostram como o Estagiário 1 se sentiu desafiado com a proposta e como a Estagiária 3 encarou a tarefa com mais tranquilidade:

> Olha! Teve um trabalho porque foi assim: como seria para um deficiente? Isso gerou certa dificuldade porque você não tá na pele da pessoa. Se ela tem uma deficiência cognitiva ou motora, você não sabe como ela vai reagir (ESTAGIÁRIO 1).

> Tínhamos que desenvolver o tema proposto: "Rua de Lazer". Foram resgatadas diversas brincadeiras infantis, dando-nos a oportunidade de refazê-las. Foi extremamente prazeroso participar delas. Algumas, como a corrida com pneu e a corrida de saco, eu nunca havia brincado quando criança. Foi muito gratificante ter a possibilidade de fazê-las (ESTAGIÁRIA 3).

Os/as estagiários/as foram criativos/as e organizados/as em relação ao planejamento. Elaboraram um plano com os objetivos e com as atividades previstas, colocando em prática com os colegas na quadra e na sala de dança, respectivamente.

O resultado dessa proposta alterou positivamente a expectativa dos/as acadêmicos do Bacharelado em relação ao Estágio em Educação Física e Lazer no Laefa. A soma das ações desenvolvidas, no intuito de qualificar o momento de Estágio dos graduandos, motivou-os em relação ao trabalho realizado no atendimento às crianças. Finalmente, eles passaram a perceber o sentido e o significado das ações para sua formação. Nesse contexto, podemos afirmar que a experiência de Estágio em Educação Física e Lazer proporcionada pela equipe do Laefa aos acadêmicos foi efetiva e promissora.

Palavras finais

Neste estudo, percebemos o quanto os espaços de extensão são importantes meios de fomento à criação de ações potencializadoras para o processo de formação inicial de professores/as.

Observamos que, ao participar dessa ação de formação no Laefa, os/as graduandos/as receberam uma experiência teórico-prática no campo do conhecimento sobre crianças com e sem deficiência/autismo, jogo infantil,

brincadeira, brinquedo, mediação pedagógica, lazer e inclusão. Identificamos que essa experiência não foi fácil no início, gerando angústia, incerteza e insegurança. Mas, no decorrer do processo, percebemos que esses sentimentos foram sendo equacionados com o planejamento coletivo-colaborativo da equipe de intervenção pedagógica.

Ao analisar as informações produzidas, identificamos um eixo temático que norteou nossas discussões sobre o processo de formação inicial desenvolvido pelos participantes no Laefa: o Estágio em Educação Física e Lazer no Laefa. Desse eixo temático foi possível extrair as considerações que seguem.

Essa experiência sensibilizou e ampliou os horizontes dos participantes do estudo em uma perspectiva profissional mais voltada para um público não deficiente e espaços de treinamentos, como academias e clubes esportivos, para a possibilidade de pensar na inclusão do público de pessoas com deficiência/autismo em outros espaços sociais importantes da sociedade, como escolinhas de esporte e lazer em projetos sociais e *personal training* de pessoas com deficiência/autismo. Essa mudança de perspectiva pode ser evidenciada nos depoimentos de duas estagiárias:

> Trabalhar com esse público [turmas inclusivas] favorece a compreensão e o desenvolvimento de uma visão de mundo mais humanista. Além de fornecer subsídios práticos [e teóricos] que, posteriormente, subsidiarão nossa atividade profissional em outros espaços (ESTAGIÁRIA 3).

> [...] agora estão surgindo em vários lugares, pela Prefeitura e alguns órgãos do Estado, os projetos sociais. O profissional formado em bacharel atende também a esse público. Então, tem que saber lidar. Têm também alguns projetos que são extraescolares e que podem ter alguma pessoa com deficiência, [como] escolinha de esportes, [por exemplo], que não tem só essa visão, esse foco no treinamento [comum ao olhar do formando em bacharelado]. Tem academias que têm pessoas com deficiência física e tem como ser personal de pessoa com deficiência também. Então, sabendo que tem esse público e, depois dessa experiência, eu fico mais segura, mais preparada para agir nessas situações (ESTAGIÁRIA 7).

Ainda nesse sentido, os participantes do estudo tiveram a oportunidade de trabalhar com o planejamento coletivo-colaborativo, execução e avaliação do atendimento realizado, sob supervisão, ressignificando seus modos de conceber a prática docente, como se observa no depoimento a seguir:

> O Estágio em Lazer nos permitiu entender a proposta das atividades desenvolvidas no projeto [...] como espaço de experiência docente que une o exercício do lazer à prática de aprendizagem. [O estágio] configurou-se como uma experiência ímpar, pois permitiu-nos, como acadêmicos em formação, exercitar o processo de planejamento e de construção metodológica, visando a objetivos delineados conforme o grupo atendido (ESTAGIÁRIO 5).

Cabe salientar, ainda, que, como resultado dessa experiência bem-sucedida de parceria entre a professora de Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer e os professores coordenadores do Laefa, a proposta foi renovada para o semestre subsequente, com intenção de mantê-la enquanto a avaliação com a equipe de trabalho (professores, acadêmicos/as do Estágio Supervisionado e equipe do Laefa) for indicativa de sua continuidade.

Para a professora responsável pela disciplina Estágio Supervisionado, os principais motivos da continuidade dessa parceria com os coordenadores do Laefa foram: a) a área de educação inclusiva ser de difícil acesso aos/as alunos/as do Curso de Bacharelado, fazendo desse estágio uma experiência singular; b) o generoso acolhimento que receberam durante todo o processo; c) a rica experiência vivenciada pelos/as acadêmicos/as e docentes envolvidos; d) e a organização do Laefa.

Nesse sentido, é importante frisar que, em nossa concepção, a educação para o lazer perpassa por um processo de aprendizado contínuo, que incorpora o desenvolvimento de atitudes, valores, conhecimentos e aptidões.

Ao analisar a última questão da entrevista: "Considerando todo o processo, como você descreve sua experiência de formação ao participar do trabalho de extensão desenvolvido no Laefa?", encontramos os seguintes posicionamentos definidores da ação de formação para a vida pessoal e profissional dos participantes:

> A minha atuação nesse período foi sempre na brinquedoteca, no projeto 'Aprender brincando'. Aí, remete a

pensar no lazer para pessoas com deficiência. Eu comecei a visualizar que ali se torna um ambiente de lazer, mas que se configura como um lazer organizado. As crianças iam para esse espaço e desenvolviam as atividades, mas tinha um planejamento por trás. Elas não iam somente brincar; tinha um momento de início, o momento da atividade, tem uma proposta temática, tem um espaço livre para ela brincar e depois finalizar. Tem começo, meio e fim. E, com isso, foi possível visualizar tanto essa parte da questão do livre, do espontâneo das crianças, mas também a nossa atuação. Que seria o quê? De participar com o grupo, do papel da mediação, de propor situações novas de acordo com o contexto (ESTAGIÁRIO 5).

[...] o estágio no Laefa foi uma experiência muito valiosa e de suma importância para minha formação acadêmica. As vivências compartilhadas neste ambiente contribuíram para meu crescimento profissional. Perceber que nosso papel de mediador ajuda no processo de interação e desenvolvimento dessas crianças é muito gratificante. Pude conhecer na prática como é o comportamento de uma criança com o transtorno de autismo e, a partir daí, busquei na literatura mais informações sobre esse transtorno, buscando compreender melhor essas crianças, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento delas (ESTAGIÁRIA 2).

Todas as experiências que tive no Laefa foram fundamentais para que eu pudesse conhecer algumas deficiências e síndromes e compreender como a inclusão social é importante e necessária. Mesmo que a minha vivência tenha sido um período curto, em cada lugar [na brinquedoteca e na sala de ginástica], extraí o máximo de informações que pude. Aprendi atividades novas e adaptadas. Experimentei e senti como é fazer o papel do professor mediador: aquele que estimula, incentiva, questiona e brinca com a criança.

Nesse estágio, enfrentei muitos medos, dúvidas, mas que foram vencidos e fizeram com que eu me apaixonasse pelas crianças com deficiência. Por isso, espero o quanto antes poder vivenciar novamente todas as experiências maravilhosas que tive na brinquedoteca e na ginástica (ESTAGIÁRIA 3).

> Pudemos, nesse estágio, intervir de forma autônoma e entender que há possibilidades de ofertar práticas de lazer mesmo para pessoas com muitas limitações, sejam elas físicas, sejam intelectuais (ESTAGIÁRIOS 6 e 14).

Para efeito de trabalhos futuros, um dos estagiários indica a possibilidade de ampliar o tempo de intervenção pedagógica com as crianças no Laefa, considerando que uma hora de encontro, uma vez por semana, é pouco para conhecer e explorar as atividades e propostas que esse ambiente socioeducacional pode proporcionar. Concordamos plenamente. Nas próprias palavras do estagiário: "Há muito que aprender, discutir e refletir com essas intervenções e ter mais momentos de prática seria fundamental para nossa experiência no Estágio" (ESTAGIÁRIO 2).

Assentindo com Heidegger (1987, p. 143), "[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer [...]". Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim modificados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. Com esse desfecho, afirmamos que as experiências obtidas no Laefa transformaram todos/as os/as envolvidos/as que delas fazem/fizeram parte.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRAMANTE, Antônio Carlos. Lazer: concepções e significados. **Licere** — Centro de Estudos de Lazer e Recreação, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 9, 1998.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Unesp, 1999. p. 149-164.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.

CRUZ, Gilmar de Carvalho**. Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

MARCELLINO, Nelson de Carvalho. **Lazer e educação**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; BOMTEMPO, Edda. Brinquedista: reflexões sobre sua função mediadora na abordagem do imaginário infantil. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 30, n. 79, p. 415-423, jul./dez. 2010. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=94615412013. Acesso em: 26 jul. 2020.

SILVA, Renata Laudares. **Gênero, discriminação, homossexualidade feminina e lazer**. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) — Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2000.

3. Educação Física, dança e inclusão: uma revisão bibliográfica em periódicos nacionais

Camila Bernabé Gonçalves[1]
Daniel Poubel Matos da Silva[2]
Daniela Lima Bonfat[3]
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá[4]

Introdução

O processo de inclusão desencadeado a partir da década de 1990 tem enfatizado a promoção de políticas públicas e programas sociais com foco na equiparação de oportunidades a todos/as, em especial, às minorias identitárias, dentre as quais destacamos a população com deficiência. Vale salientar que tal movimento visa contribuir para a ressignificação de valores sociocul-

1. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

2. Professor de Educação Física da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Anchieta, ES. Mestrando em Educação Física na Ufes. Pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa-Ufes).

3. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa-Ufes). Mestranda em Educação Física na Ufes.

4. Professora Doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

turais da população, direcionados para a aceitação da diversidade/diferença e para romper com antigos paradigmas associados à menos-valia e ao olhar sobre a impotência funcional e psicossocial da pessoa com deficiência.

Um outro aspecto importante analisado refere-se à influência que o panorama social exerce em relação às políticas públicas em Educação Especial, promovendo um distanciamento entre a proposta inclusiva e a sua efetivação no cotidiano escolar. Autores apontam que, apesar de haver um avanço nas discussões e produções acadêmicas presentes em nossa sociedade, ainda há muito a se construir a fim de promovermos, efetivamente, a inclusão prevista na Declaração de Salamanca (1997), cujo objetivo era oferecer educação para todos, independentemente de suas especifidades.

> [...] os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte e conquistaram o direito à vida. [...] conquistaram o direito à educação escolar e alguns passaram a freqüentar as mesmas escolas ou até as mesmas classes junto com alunos não deficientes [...]. Apesar de tudo isso, o quadro de atendimento ao deficiente está ainda bastante distante do desejável [...] (OMOTE, 1996, p. 133).

No que se refere às políticas públicas educacionais na perspectiva da inclusão, constatamos que a inserção pura e simples desse alunado no ensino regular, sem nenhum tipo de preparação da comunidade em geral (gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, demais funcionários, família, entre outros), não configura a inclusão que defendemos. Essa atitude é nociva, pois desconsidera que esses alunos necessitam de uma atenção singular, deslocando o eixo dos processos de ensino, que deveriam centrar-se em suas potencialidades, para suas deficiências, em uma perspectiva homogeneizadora.

Ainda em relação à educação, preocupam-nos as mudanças nos procedimentos pedagógicos e os paradigmas que norteiam essa tão importante área de desenvolvimento do homem, entremeada de conflitos e discriminações. Somente o futuro haverá de contextualizar esse novo perfil que se processa em busca de uma escola renovada e de um novo profissional, agora preocupado mais com o homem em sua totalidade e menos com seu desempenho (CHICON, 2005).

Assim exposto, contemplando a oportunidade de espaços para essas pessoas, podemos observar que:

> Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores iguais e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29).

Com isso, essa nova sociedade deve repensar os procedimentos com as pessoas com deficiência e os marginalizados sociais, assim como desenvolver momentos reais de cidadania a que todos têm direito.

Ao nos remetermos ao cotidiano das aulas de Educação Física escolar, vislumbramos, ainda, aulas fundamentadas nas perspectivas liberais tecnicistas da aptidão física, que, de fato, excluem todo aquele que não se enquadra num estereótipo predeterminado de aluno, independentemente de ter alguma deficiência, conforme pesquisa de Berto (2003, p. 21):

> Ao direcionarmos nosso foco para o âmbito escolar, identificamos diversos mecanismos excludentes (o não acesso, a não permanência, os preconceitos, etc.), principalmente quando desenvolvemos uma ação pedagógica fundamentada no dualismo, ou seja, na insistente separação entre corpo e mente ou, corpo e alma como se competisse a uma disciplina escolar lidar com o corpo enquanto a mente fica por conta das demais disciplinas.

Contudo, indo de encontro a esse panorama, identificamos, por outro lado, um significativo movimento no âmbito da Educação Física brasileira voltado à transformação, construção e (res)significação dos conhecimentos em busca de promover a universalização de práticas corporais em todos os segmentos de nossa sociedade. Esse movimento tem em vista garantir pressupostos que reafirmem a premissa de que "A prática da Educação Física é um direito de todos. Destarte, os programas que dela emergem devem dar prioridade principalmente aos grupos menos favorecidos da sociedade", conforme preconiza a Carta Internacional de Educação Física da Unesco (UNESCO, 1978).

Impulsionado por essas modificações sociais, o Ministério da Educação reconheceu a necessidade de implementar um novo entendimento no que se refere à formação oferecida nos cursos superiores de professores. Observando as implicações desse processo nas/para as práticas pedagógicas referentes à Educação Física escolar, percebemos que os currículos acadêmicos produzidos nos cursos de formação de professores, em nível superior, já apresentam uma evolução.

Todavia, mesmo com a incorporação de disciplinas obrigatórias com foco na prática pedagógica inclusiva nas matrizes curriculares, ainda vislumbramos muitos desafios a serem superados, considerando algumas lacunas que assolam a formação de professores, em especial, no que se refere aos processos educativos inclusivos. Para Carmo (2001), é exatamente aí que reside o grande desafio para a comunidade científica na área. Embora haja uma oferta de "conhecimento" na formação acadêmica, há também uma grande defasagem da exposição desse conhecimento. Contudo, essa oferta, muitas vezes, não faz com que os acadêmicos gerem seu próprio conhecimento, mas reproduzam o que lhes foi passado em sala de aula ou o que foi estudado anteriormente.

Diante disso, é comum ouvirmos: "Não estamos preparados para lidar com estes alunos na escola regular!". Nesse sentido, Carmo (2001, p. 9) nos provoca a pensar: "[...] o quanto os profissionais envolvidos com a Educação Física adaptada necessitam produzir conhecimentos que tragam consequências e contribuam para modificar o contexto atual social em que vivem as pessoas com deficiência".

Para tanto, é importante repensar o tipo de formação oferecida (inicial e/ou continuada em serviço), no sentido de estabelecer redes com todos os campos de conhecimentos produzidos na/pela cultura, visto que, para compreender esse contexto, será preciso localizar essas pessoas em todas as suas dimensões/tempo/espaço.

Por esse ângulo, torna-se imprescindível a garantia de uma educação de qualidade para todos, valorizando as características, os interesses e as necessidades individuais de cada aluno (NUNES; MADUREIRA, 2015). Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a reflexão de como a deficiência é tratada — não só em aulas de Educação

Física, mas também em um contexto social geral — e se façam facilitadoras para o processo de inclusão no contexto escolar.

A partir do exposto, acreditamos que o componente curricular dança pode se constituir em uma forte ferramenta para enfrentar o cenário excludente que ainda permeia as aulas de Educação Física. A opção por essa prática toma por base o entendimento de que a dança se constitui numa manifestação corporal total, isto é, uma unidade expressiva/criativa potencializadora de múltiplas/diversas expressões e linguagens, promovendo, assim, a abertura para novos sentidos e significações humanas (MERLEAU-PONTY apud MARQUES *et al*., 2013).

Corroborando o pensamento de Kunz (2006), a dança se constitui em uma prática corporal que fomenta o processo de (re)descoberta do próprio corpo e do corpo do outro e suas relações na/com a cultura, pelo despertar dos sentidos, das sensibilidades e do "saber-sentir". Na concepção de Ferreira (2000), o ensino da dança para pessoas com deficiência proporciona diferentes possibilidades de movimentos, desenvolve o autoconhecimento, influenciando a descoberta das possibilidades de transformações sociais e explorando várias formas de expressão e de comunicação.

Isso posto, concebemos a dança como uma ferramenta inclusiva, haja vista a sua capacidade de acolher diferentes corpos e de criar e recriar linguagens próprias a partir das diversas experiências corporais por ela suscitada, propiciando às pessoas com deficiência se valerem desse conteúdo para se comunicar/interagir no/com o mundo.

A dança e suas possbilidades de (cri)ação

Historicamente, a dança vem se constituindo um fenômeno polissêmico, por atribuir em seu contexto múltiplas configurações sociais e culturais que, ao longo dos tempos, foram ganhando sentidos e significados diferentes, por exemplo, comunicação, ritualização, terapia, estilo de vida, exercício, espetáculo, ensino, entre outras possíveis significações que designam à dança um papel extremamente importante na vida do ser humano (MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013).

Para os povos primitivos, a dança era utilizada para expressar alegria ou tristeza, homenagear a natureza, agradecer a colheita e a caçada. Também

era considerada o elo inicial da comunicação entre os povos, permitindo o agrupamento entre eles.

O Período Neolítico começa a adquirir um caráter artístico, desenvolvendo uma expressão musical. A partir disso, surge uma profissionalização primitiva, trazendo retorno para aqueles que exibiam suas danças:

> O Período Neolítico, ou das últimas culturas de tribo, já começou a apresentar os dois tipos de culturas distintas que se completam, e mais, que só existe um em função do outro: a cultura campesina e a senhorial e a dança dos virtuoses, pagos para se exibirem para quem tem o poder ou o dinheiro (CAMINADA, 1999, p. 24).

Além da comunicação interpessoal, a dança também se torna meio de comunicação com divindades nas Antigas Civilizações, em uma forma de agradecimento a seus deuses praticada em rituais religiosos. Vale ressaltar que ela começa a ser utilizada com um valor educativo nesse período. Por outro lado, na Idade Média, a Igreja restringiu a dança apenas ao seu uso e da nobreza, com um sentido de educação, mas adquirindo um lugar como divisor de classes sociais. Durante a época do Renascimento e do Romantismo, alguns estilos, por exemplo, o balé e a valsa, começam a ganhar consistência, o que fez com que a dança saísse dos salões da nobreza e fosse para os palcos do teatro, com figurinos, cenários e histórias a serem contadas.

Ao chegar ao século XX, além de manter todos esses significados anteriormente a ela atribuídos, surge a Dança Moderna, que dá importância à liberdade expressiva do corpo. Assim a dança ganha força, novamente, como uma forma de expressão do ser. Podemos perceber que, quando é atribuído um novo significado à dança, os outros que já existiam não são desconsiderados, mas somados, dando a essa arte inúmeras possibilidades de interpretação.

Considerando esses fatos, podemos observar, com a evolução da sociedade, que a dança também foi se desenvolvendo, foi se modificando e adquirindo novas significações. Com isso, novos estilos foram surgindo e alguns foram perdendo uma das características essenciais da dança, a valorização dos sentimentos humanos. Agora foca-se mais no desempenho dos bailarinos/dançarinos e na estética de coreografias.

No entanto, no que se refere ao ensino da dança, "[...] é necessário que ela não seja tratada apenas como racionalização de movimentos mecanizados,

ou a soma de movimentos parciais postos lado a lado [...]" (MARQUES *et al*., 2013, p. 259). É preciso considerá-la também como uma possibilidade de interpretação dos estados emocionais e afetivos, pois a dança nos proporciona diferentes formas de nos expressarmos, dando abertura para novos sentidos e significados, para as emoções humanas, quando trabalhada de uma forma que leve em consideração a valorização do sentimento de cada pessoa.

Nesse aspecto, vale ressaltar que, por seu processo de ensino e de aprendizagem não ser apenas verbal, mas, principalmente, corporal, é dada ao indivíduo a possibilidade de conectar-se com seu próprio corpo e expressar sua real essência, o que vai ao encontro do que Tadra (2012, p. 78) evidencia:

> O propósito mais importante de ensinar os outros a dançar é muni-los dos significados para liberar a sua própria criatividade, libertando-os, de forma a torná-los capazes de usar o corpo como meio para revelar a unidade de suas naturezas individuais.

Dessa forma, a dança, quando pensada a partir da necessidade de problematizar o corpo, acolhe o "corpo diferente", o corpo que foge dos padrões de "normalidade" hegemônicos na sociedade, principalmente aquele que é estigmatizado pela deficiência. Segundo Santos e Figueiredo (2003, p. 111), "[...] ela pode propiciar a aceitação, a valorização e a experiência de que diferentes corpos criam diferentes danças e de que não necessitamos de um corpo perfeito segundo os padrões sociais, para nos expressar e comunicar". Portanto, acreditamos que as peculiaridades de cada corpo trazem à linguagem da dança um sentido extremamente interessante, proporcionando às pessoas uma fuga dos olhares preconceituosos que existem na sociedade, principalmente quando se trata de pessoas com deficiência.

Assim, se a dança for ensinada em sua totalidade e com ajustes levando em consideração a capacidade de cada indivíduo, de forma que não ocorra um apagamento de suas técnicas e que não se restrinja apenas à forma recreativa, ela pode se tornar um possível elemento de equilíbrio social para as pessoas com deficiência. Desse modo, pode transformar a significação dessa pessoa no meio social, abrindo possibilidades para a formação em dança dessa população não apenas em projetos especialmente direcionados a ela, mas também procurando incluí-la em espaços destinados às pessoas não deficientes.

Para tal efeito, se tomarmos a dança como um modo de expressão, concluímos que não há limites para essa expressividade. A sua prática comporta as mais diversas possibilidades de ação em diferentes dimensões, no âmbito de habilidades físicas, das subjetividades ali instituídas e, também, da compreensibilidade da cultura em que a dança experienciada se encontra inserida, fator este que, infelizmente, é negado de forma recorrente a seus praticantes (SANTOS; GUTIERREZ; ROBLE, 2019).

Em face a esse cenário, surgiu o interesse por melhor compreender como a dança vem sendo discutida nas produções acadêmicas, quando se refere às pessoas com deficiência, tendo como objetivo geral mapear tais pesquisas científicas em periódicos nacionais, tomando por base as seguintes questões norteadoras a serem investigadas:

a) Quais são os possíveis avanços e, ou desafios, apontados para a materialização da dança na perspectiva inclusiva?

b) Existem tendências/estilos de danças que favoreçam os processos educacionais inclusivos das pessoas com deficiência? Se sim, quais seriam?

Método

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, descritiva e exploratória, de cunho bibliográfico. Apoiamo-nos nas produções dos principais periódicos nacionais produzidos no período de 2008 a 2018. O marco histórico justifica-se pelo entendimento de que o movimento de inclusão vem se consolidando a partir desse período, por meio de legislações internacionais e educacionais, o que, consequentemente, promoveu um aumento das produções científicas na área.

Os dados foram identificados no banco de periódicos estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir das palavras-chave: “dança”, “inclusão”, “pessoa com deficiência”, “Educação Física”. O acesso aos documentos científicos ocorreu por sua disponibilização no site e o processo de identificação dos artigos relevantes ao estudo seguiu os seguintes critérios:

a) tipo: periódicos estabelecidos pela Capes;
b) tema: dança voltada a pessoas com deficiência;
c) período: artigos publicados entre 2008 e 2018;

d) idioma: português e espanhol;
e) base de dados: Capes;
f) Palavras-chave (descritores) utilizadas: “dança”, “inclusão”, “pessoas com deficiência” e “Educação Física”.

As buscas foram realizadas durante o período de outubro de 2019 a fevereiro de 2020. Os artigos encontrados na pesquisa foram selecionados por meio da leitura de seus títulos e resumos. Foram excluídos artigos que não se relacionavam com o propósito do estudo e que apresentavam ocorrências repetidas. Os textos selecionados foram considerados pela técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2004), evidenciando as categorias que emergiram dos conteúdos dos artigos, seja por sua recorrência, seja por sua relevância, seja por outros aspectos:

a) avanços e/ou desafios apontados para a materialização da dança na perspectiva inclusiva;

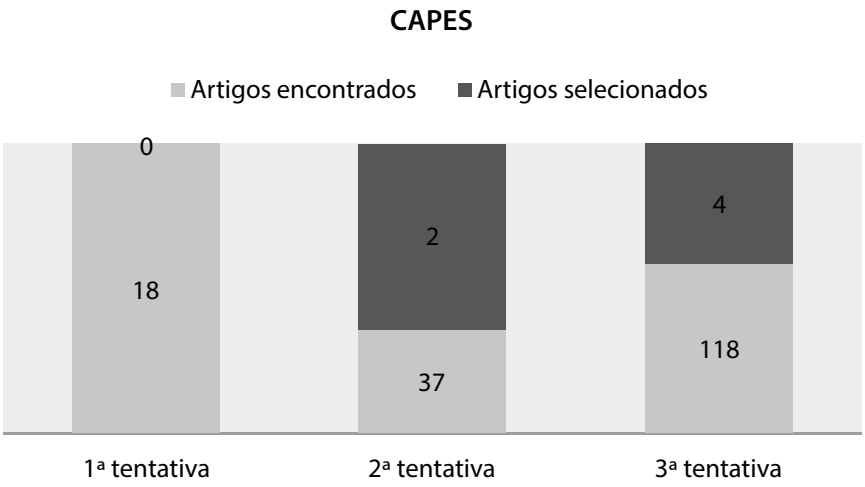
b) tendências/estilos da dança que favorecessem os processos educacionais inclusivos das pessoas com deficiência.

Discussão e resultados

Localizamos ao todo 173 resultados no movimento de procura por artigos no portal da Capes, por meio de três combinações de palavras-chave a fim de encontrar um universo maior de textos a serem analisados. A primeira utilizou as palavras “Educação Física”, “dança”, “pessoas com deficiência” e “inclusão”, resultando em 18 artigos encontrados. Em seguida, excluímos a palavra “Educação Física”, permanecendo apenas “Dança”, “Pessoas com deficiência” e “Inclusão”, encontrando 37 artigos. Na terceira busca, excluímos a palavra “Pessoas com deficiência” e encontramos 118 artigos.

Após a leitura dos resumos, mapeamos seis artigos que se enquadraram nos critérios de inclusão. Apesar de termos encontrado um bom quantitativo de artigos, há escassez de trabalhos publicados na plataforma de investigação, ao se articular os descritores “dança”, “inclusão”, “deficiência” ou “pessoa com deficiência”. Houve buscas em que não selecionamos nenhum artigo para análise, como mostrado na tabela abaixo:

Tabela 1 — Levantamento de dados



Fonte: Elaborada pelos autores.

No intuito de aprofundar a análise desses artigos, investigamos criticamente os textos selecionados com o objetivo de identificar possíveis avanços e desafios na materialização da perspectiva inclusiva na dança e as tendências/estilos de dança que favorecem os processos educacionais inclusivos. Assim desenvolvemos um quadro para melhor visualização dos textos selecionados, com título e objetivos descritos:

Quadro 1 — Relação dos artigos com foco nos objetivos e no título

Autores	Ano	Título	Objetivo
Eliane Mauerberg-deCastro; Renato Moraes	2013	A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos.	Avaliar a influência de um programa de dança para surdos na percepção de estruturas rítmicas com sequências monotônicas.
Livia Veras; Ana Cristina Reis; Adriana Guimaraes	2015	Dança: resgate e vivências na Educação Física escolar.	Analisar artigos referentes à dança no todo da Educação Física escolar.

Valéria Assumpção; Ana Macara; Carlos Januário	2016	Práticas inclusivas na dança: estratégias de ensino das professoras de dança dos núcleos de arte.	Identificar que tipo de estratégias de ensino e recursos pedagógicos são implementados para atenuar a exclusão dos adolescentes com deficiência das aulas de dança.
Melvin Delgado; Denise Humm--Delgado	2017	Artes cênicas e o empoderamento dos jovens com deficiência	Discutir como o empoderamento pode ser aplicado aos jovens com deficiência, incluindo aqueles que são marginalizados com base na raça, etnia, gênero, identidade, opção sexual ou classe socioeconômica, além de sua deficiência.
Patricia Andrea Osandon Albarran; Daniele Nunes Henrique Silva; Eva Aparecida Pereira Seabra da Cruz	2018	A dança e as pessoas com deficiência visual: uma análise de vinte anos de produção acadêmica brasileira.	Realizar uma revisão bibliográfica de trabalhos publicados em congressos acadêmicos, artigos, dissertações e teses no idioma português publicados e realizados no Brasil, entre os anos 1996 e 2016, sobre o papel da dança na vida da pessoa cega ou com baixa visão.
Camila Lopes de Carvalho; Paulo Ferreira de Araújo	2018	Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física.	Analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar no contexto brasileiro, perante seus principais conteúdos, conforme estabelecido pelo movimento renovador da área — dança, esporte, ginástica, jogo e luta

Fonte: Elaborado pelos autores.

O texto *A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos*, escrito por Eliane Mauerberg-deCastro e Renato Moraes (2013), é um estudo de cunho qualitativo. Teve como principal objetivo avaliar a influência de um programa de dança para surdos na

percepção de estruturas rítmicas com sequências monotônicas. Os autores analisaram encontros no Instituto Londrinense de Educação de Surdos (Iles), que ocorriam duas vezes na semana, com 1h30min de duração para cada aula, por 26 semanas.

O programa foi dividido em uma estrutura de atividades: "Movimentos de coordenação, equilíbrio e ritmo", "Movimentos de expressão corporal utilizando recursos audiovisuais", "Estimulação auditiva com amplificação sonora via aérea e via contato no tablado" e "Composição coreográfica e temas para dramatização". Após a análise de resultados, Mauerberg-deCastro e Moraes concluíram que "O nível do desenvolvimento psicomotor dos surdos pode ser positivamente influenciado por um programa de dança" (p. 84). A pesquisa preza por um caráter biodinâmico e, ainda que investigue as influências da dança para pessoas surdas, notamos que há necessidade da análise com perspectiva inclusiva e de transformação social que pode ser possibilitada por meio desse programa.

No texto *Dança: resgate e vivências na Educação Física escolar*, de Livia Veras, Ana C. Tillmann, Nycolle Reis e Adriana Guimarães (2015), as autoras realizaram um estudo de revisão sistemática que relaciona dança, escola e Educação Física. Foram utilizadas cinco bases de dados (Scielo, Science Direct, Medline, Pubmed e Lilacs) para a busca. Conforme os critérios de inclusão e exclusão, selecionaram sete artigos para a análise. Apontaram três estilos de dança utilizados em aulas de Educação Física, entre eles: a dança de salão, a dança aeróbica com o uso de videogames e a dança de rua. Constataram que o conteúdo dança é bem-aceito, porém ainda existem preconceitos, considerando a crença de que alguns estilos de dança devem ser executados apenas por meninas.

Nesse movimento, são evidenciadas facilidades e dificuldades para incorporar a dança nas aulas e o porquê de isso ocorrer. Ainda que o estudo não tenha como enfoque a inclusão, Veras, Tillmann, Reis e Guimarães aplicaram conceitos de interação social, autonomia e autoconfiança, o que demonstra a possibilidade de a dança ser uma ferramenta inclusiva. Ao analisar minuciosamente cada texto, encontramos uma série de avanços e/ou desafios que atravessam o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo dança de pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, e também os estilos/tendências que corroboram esse processo.

Em *Práticas inclusivas na dança: estratégias de ensino das professoras de dança nos núcleos de arte*, de autoria de Valéria Assumpção, Ana Macara e Carlos Januário (2016), os autores buscam identificar que tipo de estratégias de ensino e recursos pedagógicos são implementados para atenuar a exclusão dos adolescentes com deficiência das aulas de dança em oito Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Artes e Esporte (CPFEEAE). Nas oficinas de dança, o foco é voltado para o estudo de corpo, permitindo aos alunos desenvolver e aprimorar uma trajetória de descoberta do movimento e das potencialidades expressivas e criativas, entretanto cada professor possui a liberdade de definir suas estratégias de ensino em suas oficinas.

Para o estudo de abordagem qualitativa, os pesquisadores aplicaram entrevistas a 15 professoras a fim de identificar sua formação, as metodologias e estratégias de ensino utilizadas em dança e a adaptação de recursos pedagógicos para promover a inclusão dos alunos com deficiência.

Como forma metodológica, foram utilizadas propostas de compreensão ao conteúdo da dança (corpo, movimento, forma, espaço e energia), concedendo ao aluno

> [...] o conhecimento do próprio corpo incluindo melhor percepção das sensações, emoções e sentimentos, beneficiando o desenvolvimento das competências emocionais relevantes para promover relações mais estáveis consigo e com os outros (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016, p. 882).

Quanto às estratégias, o artigo apresenta, como proposta inicial, a conquista afetiva, acolhimento e respeito às diferenças individuais, estabelecendo laços de confiança que promovem relações saudáveis entre os alunos com e sem deficiência. Assim, concluíram os autores que as estratégias e metodologias pedagógicas voltadas para as práticas inclusivas, adotadas pelos(as) professores(as), comprometeram-se com a transformação afetiva e social dos alunos, configurando-se, assim,

> [...] um potencial de superação dos desafios impostos no processo de ensino e aprendizagem em dança, assim como o quê fomentou uma práxis pedagógica para combater as injustiças sociais acerca do estigma sobre as pessoas com deficiência (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016, p. 883).

O texto *Artes cênicas e o empoderamento dos jovens com deficiência*, escrito por Melvin Delgado e Denise Humm-Delgado (2017), tem cunho teórico. Busca discutir como as artes cênicas, delimitadas como a atuação, dança e música executadas em público, podem ser um instrumento de inclusão e empoderamento para jovens com deficiência. Este estudo situa o leitor sobre questões histórico-culturais, espectros e objetivos do conceito "empoderamento", trazendo possibilidades e dificuldades que o público de pessoas jovens com deficiência enfrenta.

Por meio das artes cênicas, encontramos formas de combate à invisibilidade social, que perpassam a vida das pessoas com deficiência e podem ser intensificadas por outras características marginalizadas pela sociedade (raça, classe social, identidade de gênero, entre outras), dando a voz necessária para elas se expressarem. Os autores concluem que as artes cênicas são um veículo "[...] para empoderar jovens deficientes a contar suas histórias, bem como um veículo para conseguir mudanças sociais positivas enquanto experimentam a transformação pessoal" (2017, p. 121).

O texto *A dança e as pessoas com deficiência visual: uma análise de vinte anos de produção acadêmica brasileira***,** de Patricia Andrea Osandon Albarran, Daniele Nunes Henrique Silva e Eva Aparecida Pereira Seabra da Cruz (2018), buscou analisar produções conduzidas no Brasil no período de 1996 a 2016, que dizem respeito ao papel da dança na vida da pessoa cega ou com baixa visão.

O artigo relacionou três campos de pesquisa: a psicologia do desenvolvimento, a inclusão de pessoas com deficiência e o papel da arte nesse processo. As autoras dividiram os artigos encontrados em dois eixos: "[...] direcionados primordialmente para as habilidades motoras, espaciais e de locomoção que a dança proporciona para a pessoa com deficiência visual, além de aspectos sociais, psíquicos e do aumento da autoestima e da inclusão social [...]" (2018, p. 17). Albarran, Silva e Cruz concluíram que na análise dos artigos foi obtido um maior quantitativo de resultados com relação aos que visavam à profissionalização de bailarinos cegos ou com baixa visão.

Após a análise dos resultados, os autores consideraram que "[...] poucos estudos abordaram a importância da arte — enquanto experiência estética e catártica — para as pessoas com deficiência visual, buscando compreender como a dança transformou os sujeitos que a vivenciaram" (2018, p.

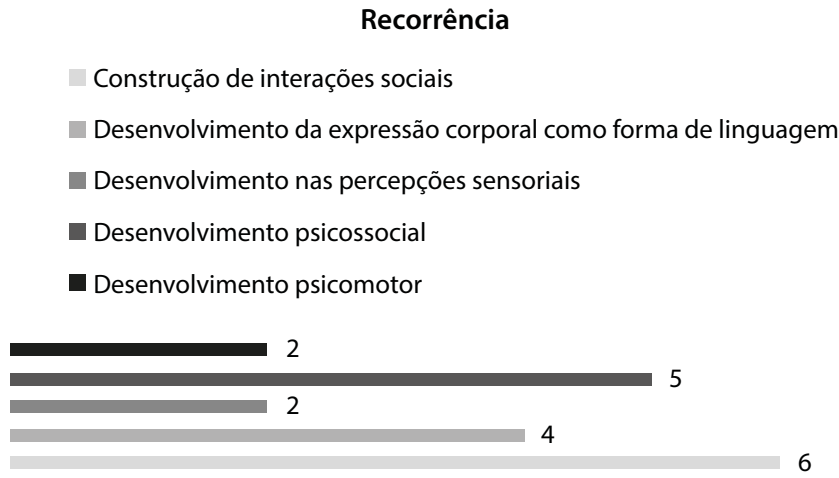
17), entendendo que, em futuros estudos sobre dança e deficiência visual, torna-se importante o aprofundamento em questões que problematizam a dança-ofício, estesia e arte, provocando o estudo do público, a emoção e o processo criativo.

No texto *Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física*, de autoria de Camila Lopes de Carvalho e Paulo Ferreira de Araújo (2018), os autores analisam o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar perante seus diferentes conteúdos (jogo, esporte, ginástica, luta e dança). Este trabalho, de cunho qualitativo, foi decorrente de um estudo de caso, no qual foram observadas as aulas de uma turma, com duração de 1h40min, durante um ano letivo. O artigo traz para análise aspectos que facilitam e dificultam a inclusão de alunos com deficiência nos diferentes conteúdos das aulas. Em um total de 25 aulas, apenas 2 foram destinadas ao conteúdo dança, 11 trabalharam o esporte, 12 abordaram o jogo e nenhuma se reportou à luta e à ginástica.

Apesar de ter um baixo quantitativo de aulas, a dança se mostrou com melhor índice de aceitação e de interações positivas dos alunos da turma sem deficiência e alunos com deficiência, atingindo sua totalidade em ambos os casos. Acreditam os autores que os benefícios da dança "[...] podem ser associados à forma de exploração docente dessa prática enquanto expressão corporal e não como busca de técnicas perfeitas" (2018, p. 8). Destacam que tem ocorrido uma reorganização da prática da Educação Física escolar devido a resultados obtidos em aulas.

A partir disso, organizamos, em gráfico, a recorrência com que os avanços no desenvolvimento dos indivíduos são citados nos textos, como resultado do trabalho com a dança.

Gráfico 1 — Recorrência com que os avanços no desenvolvimento dos indivíduos são citados nos textos



Fonte: Elaborado pelos autores.

A "construção de interações sociais" mostrou ser o avanço mais recorrente, aparecendo em todos os textos, entretanto não acreditamos que ela seja mais importante, visto que não conseguimos alcançá-la sem o desenvolvimento das outras áreas catalogadas.

A categoria "desenvolvimento psicossocial", que aparece em cinco dos seis textos, e "desenvolvimento da expressão corporal como forma de linguagem", presente em quatro dos seis textos, focam uma visão social do desenvolvimento em que os autores se preocupam em trazer uma discussão de como a dança contribui para que o indivíduo seja inserido na sociedade.

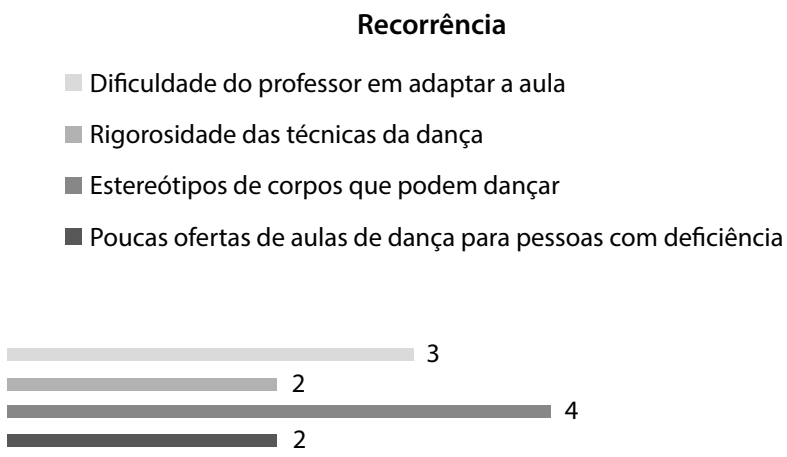
Assim sendo, na perspectiva histórico-social de Vigotski, a dança, como signo e significado, reflete algo complexo ao se apresentar como um elemento que traz identidade para o praticante, que associa sua expressividade a algo intrínseco, vivido nas experiências que o compuseram como sujeito dotado de direitos e deveres numa sociedade que o cerceia por uma questão de estereótipo construído historicamente.

O "desenvolvimento psicomotor" e o "desenvolvimento nas percepções sensoriais", citados em dois textos, trazem um conceito biomédico do

desenvolvimento humano. A partir dessa visão, a dança é utilizada como interventora para a superação de limites corporais, promovendo uma melhora em ações, como equilibrar-se, movimentar-se, e no desenvolvimento dos sentidos humanos.

Dessa forma, atuante em várias dimensões dos sentidos, sensações e percepções humanas, a dança acarreta o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência e se mostra de extrema importância para a inserção do aluno no espaço.

Gráfico 2 — Recorrência da citação dos desafios nos textos



Fonte: Elaborado pelos autores.

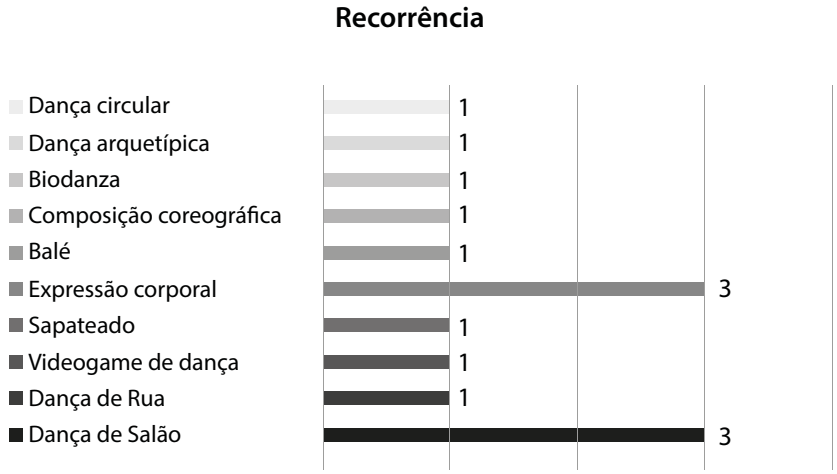
Assim, indo ao encontro da afirmação feita por Figueiredo, Tavares e Venâncio (1999, p. 72), "A Dança não distingue nem oprime ninguém — nós é que o fazemos", compreendemos as maiores recorrências dos tópicos "estereótipos de corpos que podem dançar", em quatro dos seis textos, e "dificuldade do professor em adaptar a dança à aula", na metade dos textos. Esses desafios, atravessadores do processo de ensino e de aprendizagem da dança para pessoas com deficiência, estão diretamente relacionados com a dificuldade das pessoas sem deficiência para se adaptar ao diferente, resultando em olhares preconceituosos e falta de uma formação continuada voltada para pessoas com deficiência:

> Na dança, conhece-se o corpo a partir da estética. O significado do que é belo é relativo, e, pensando nessa perspectiva, percebemos que a identidade, a igualdade e a noção do "outro" não interessam. As diferenças é que trazem a riqueza dos inúmeros sabores e dos saberes (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003, p. 112).

Acreditamos que a "rigorosidade das técnicas da dança", encontrada em dois dos seis textos, seja decorrente também da dificuldade de adaptação, na medida em que nenhuma dança exige uma execução perfeita de movimentos. São professores e expectadores que impõem essa rigorosidade para que seja atingida a "beleza", esquecendo a subjetividade do que é belo nesse contexto. Entendemos que o conhecimento trazido pela dança criativa para o aluno é mais significativo que a perfeição no desempenho de coreografias (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003), uma vez que a procura de execuções perfeitas pode acarretar a exclusão de alunos com deficiência nas aulas.

O fato de existirem "poucas ofertas de aulas de dança para pessoas com deficiência", conforme identificamos em dois dos seis textos, procede da combinação dos fatores citados acima, ao não termos um preparo de professores e preceitos de quem pode dançar, o que dificulta a oferta de aulas preparadas para esse público.

Gráfico 3 — Recorrência das tendências/estilos de dança



Fonte: Elaborado pelos autores.

A dança de salão, citada em três textos, mostrou-se importante devido à possibilidade do processo de construção de relações sociais criado por ela, a partir do contato com o outro. Em três textos, os autores preferiram a utilização do termo "expressão corporal", para denominar o que seria ensinado durante uma aula. Podemos considerar que isso ocorre para não se prender a um estilo específico e às técnicas referentes a ele. As tendências e estilos "Dança circular", "Dança arquetípica", "*Biodanza*", "Composição coreográfica", "Sapateado", "Videogame de dança" e "Dança de rua", aparecendo cada uma apenas em um texto, tiveram o intuito de valorizar criações e sentimentos do aluno, sem imposição de técnicas. Constatamos, nas discussões e metodologias do ensino dessas danças, a predominância da utilização de características que proporcionem experiências expressivas em cinco dos seis textos analisados, mostrando ser essa uma importante ferramenta para promover a inclusão.

Em contraponto a esses dados, trazemos o questionamento: "Será que, por trás da dança livre, não se esconde o fato de não termos formação adequada para ensinar dança para essas pessoas?" (FREIRE, 1999, p. 81).

> [...] existem algumas barreiras a serem transpostas, principalmente relacionadas às oportunidades de pro-

> fissionalização para todos os tipos de corpos, e, além disso, no caso das pessoas com deficiência, ainda existe a não compreensão de que a dança pode ser expressada em sua totalidade, e não só relacionada a fins terapêuticos ou inclusivos para essa população (SANTOS; GUTIERREZ; ROBLE, 2019, p. 272).

Apenas o estilo "balé", que aparece somente em um texto, traz a possibilidade do processo de ensino-aprendizagem de técnicas para a percepção das estruturas rítmicas de músicas e da dança, buscando a profissionalização para todas as pessoas.

Considerações finais

Em síntese, com relação ao mapeamento, o estudo em tela constatou que a dança vem sendo veiculada como uma prática facilitadora do processo de descoberta do próprio corpo e do corpo do outro, potencializando processos de autonomia, autoconhecimento e inserção social. Ademais, revelou-se uma eficiente ferramenta inclusiva para pessoas com deficiência, desmistificando o pragmatismo do certo e errado no contexto da dança e afirmando que cada pessoa traz sua originalidade para essa prática.

No que se refere aos avanços, a construção de relações sociais para as pessoas com deficiência manifesta-se como consequência do desenvolvimento integral do ser humano provido pela dança, tanto em uma visão social quanto em uma visão biomédica. No entanto, os estereótipos de pessoas que podem dançar apresentam-se como o limite mais recorrente para que a idealização da dança para todos os corpos seja alcançada, reforçando o olhar de preconceito social que ainda existe em torno da pessoa com deficiência e a exclusão social que elas vivenciam.

Para finalizar, a partir da categorização, nenhum estilo/tendência se mostrou mais inclusivo que os outros. Identificamos que todas as danças podem se caracterizar como inclusivas desde que ocorra a valorização da expressão corporal do indivíduo que as pratique. No entanto, revela-se necessária a oferta do ensino da dança em sua totalidade, com suas técnicas e possibilidade de profissionalização para qualquer público.

Importante, portanto, destacar a escassez de artigos publicados que pesquisam a dança como uma ferramenta de inclusão de pessoas com deficiência

na sociedade, tendo em vista os diversos benefícios acarretados por ela para esse público.

Referências

ALBARRAN, Patrícia Andréa; SILVA, Daniele; CRUZ, Eva Aparecida**.** A dança e as pessoas com deficiência visual: uma análise de vinte anos de produção acadêmica brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 52, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2018.e49282. Acesso em: 10 jul. 2020.

ASSUMPÇÃO, Valéria; MACARA, Ana; JANUÁRIO, Carlos. Práticas inclusivas na dança: estratégias de ensino das professoras de dança dos núcleos de arte. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 880-883, 2016.

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BERTAZZO, Ivaldo. **Espaço e corpo**: guia de reeducação do movimento. São Paulo: Sesc, 2004.

BERTO, Rosianny Campos. **O paradigma da aptidão física no cotidiano da educação física escolar**: um mecanismo de exclusão? 2003. 65 f. Monografia (Conclusão de Curso Educação Física) – Educandário Seráfico São Francisco de Assis, Santa Teresa, ES, 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: Corde, 1997.

CAMINADA, Eliana. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CARMO, Apolonio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? *In:* MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001. p. 91-112.

CARVALHO, Camila Lopes; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da educação física. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 1, e041, 2018.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.

DELGADO, Melvin; HUMM-DELGADO, Denise. The performing arts and empowerment of youth with disabilities. **Pedagogía Social**: Revista Interuniversitaria, v. 30, p. 111-126, 2017.

FERREIRA, Eliana Lucia. O sentido do sentir: corpos dançantes em cadeiras de rodas. **Revista Conexões**, Campinas, v. 0, n. 4, p. 89-98, 2000.

FIGUEIREDO, Valéria; TAVARES, Maria da Consolação; VENÂNCIO, Silvana. Olhar para o corpo que dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 11, p. 65-73, 1999.

FREIRE, Ida Mara. Compasso ou descompasso: a pessoa diferente no mundo da dança. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p. 81-84, jul./dez. 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1524/1535. Acesso em: 25 jul. 2020.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARQUES, Isabel *et al*. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 243-263, jan./mar. 2013.

MAUERBERG-deCASTRO, Eliane; MORAES, Renato. A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. **Motricidade**, v. 9, n. 1, p. 68-85, 2013.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: www.scielo.mec.pt. Acesso em: 15 jun. 2020.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 127-133, 1996.

MUGLIA-RODRIGUES, Barbara; CORREIA, Walter Roberto. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** [on-line], São Paulo, v. 27, n. 1, p. 91-99, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807=55092013005000002-&script-sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jun. 2020.

SANTOS, Rosirene Campêlo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 107-116, 2003. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16052. Acesso em: 13 ago. 2020.

SANTOS, Renata Ferreira dos; GUTIERREZ, Gustavo Luis; ROBLE, Odilon José. Dança para pessoas com deficiência: um possível elemento de transformação pessoal e social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 41, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892019000300271&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 mar. 2020.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Wiliam. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TADRA, Débora Sicupira Arzua. **Linguagem da dança**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Coleção Metodologia do Ensino de Artes).

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Unesco**, de 21 de novembro de 1978. Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/carta-internacional-educacao-fisica-desportos-1/. Acesso em: 12 jun 2020.

VERAS, Livia Martinez *et al*. Dança: resgate e vivências na educação física escolar. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, p. 71-76, jan./mar. 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/6091. Acesso em: 20 jul. 2020.

4. Educação Física e inclusão escolar: o que eles falam e o que nossos olhos veem

Alexandre Apolo da Silveira Menezes Lopes[1]
Milena Pedro de Morais[2]
Uirá Siqueira de Farias[3]
Graciele Massoli Rodrigues[4]

Nosso cenário

As discussões sobre a inclusão da pessoa com deficiência há anos têm sido palco para reflexões. Nos corredores, nas reuniões e nos diálogos entre profissionais, a tônica que emerge é inclusão e suas implicações no cotidiano da escola. Nosso modo de pensar tem desenhado uma Educação Física ancorada em um projeto social com base em referências médicas, higienista, na

1. Professor de Educação Física da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Cubatão, SP. Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu.

2. Professora Mestra do Curso de Educação Física na Faculdade de Peruíbe/Unisepe. Professora de Educação Física atuante no Ensino Fundamental I e no Programa Paradesporto na Secretaria de Educação no município de Itanhaém/SP. Doutoranda em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu.

3. Professor de Educação Física da Educação Básica das Secretarias de Educação de São Paulo e Santo André. Doutorando e mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu.

4. Professora Doutora da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí e da Universidade São Judas Tadeu.

promoção da saúde e no esporte de rendimento, segundo Bracht e Gonzalez (2014), que ordenou a lógica do pensamento clínico para aqueles que possuem formas de manifestação no mundo "fora do padrão".

É uma matriz conservadora na lógica do pensar que contamina as relações e a visão da realidade. Nesse aspecto, aflorar por outros olhos o que está exposto pode limpar o palco para novas possibilidades de discurso e, portanto, ressignificar.

Romper com a ideia de uma Educação Física há muito enraizada no contexto de várias escolas e, quiçá, nas veias de alguns professores, passa por uma discussão das práticas pedagógicas que se instalam em conteúdos também assim manifestados. Contextualizar esse estado de forma crítica é problematizar esse movimento/tangenciamento da ótica dominante na educação física escolar (FRANÇOSO; NEIRA, 2014).

Em nosso palco, vemos que, nas últimas três décadas, o esporte tem sido alvo de profunda reflexão, passando de uma prática de ensino com foco tecnicista, competitivo e excludente a um processo pedagógico contextualizado à realidade escolar (BRACHT, 2010). Pesquisas sobre as mais diversas modalidades esportivas discutem a importância do esporte no cotidiano escolar como uma prática corporal a ser tematizada de forma significativa e acessível a todos os estudantes (ALVES *et al.*, 2017).

Essa ressignificação no processo de ensino do esporte tem como objetivo atender a todos os estudantes, ao considerar a adoção de estratégias e métodos de ensino diversificados e da reflexão sobre o que ensinar, como e para que ensinar; no sentido de suprir as necessidades apresentadas por cada estudante através da reorganização da didática segundo colocam Kravchychyn *et al.* (2012), Sanches Neto *et al.* (2013), Pimenta *et al.* (2013), Matos *et al.* (2014) e Simões *et al.* (2018). Associa-se, ainda, aos aspectos interdisciplinares do processo de ensino em uma perspectiva inclusiva, conforme apontam Chicon (2008), Nunes e Rúbio (2008), Neto *et al.* (2011).

A educação inclusiva tem como premissa a participação do estudante nas atividades propostas como um agente ativo na aprendizagem, o sentimento de pertencimento à comunidade educativa, o reconhecimento de suas diferenças na valorização da individualidade na cultura, nas crenças e a aparência, que conduzem os padrões sociais de comunicação e de representação (ARMSTRONG, 2014).

Ao tratar de processos inclusivos, é inerente que a discussão sobre a função da escola e o papel de todos os seus protagonistas aflore, pois, entre eles, está o professor como um mediador no processo inclusivo. Essa temática torna-se polêmica na realidade escolar porque, apesar dos professores desejarem que a inclusão aconteça de forma efetiva em suas aulas, nem todos os docentes têm a percepção de estarem preparados para tal ação, necessitando, portanto, de melhor estrutura formativa e humana (GUIZZO, 2016).

Carmo (2001), Chicon (2005), Andrades *et al.* (2005), Januário *et al.* (2017) e Fujimura, Morais e Rodrigues (2017) falam especificamente das estratégias inclusivas para o ensino do conteúdo esporte na escola, dirigidas, sobretudo, às pessoas com deficiências.

Com base no acima exposto, evidenciar apontamentos e reflexões sobre o desenvolvimento de estratégias efetivas que resultem na exposição de um processo pedagógico adequado à diversidade de situações encontradas no ensino do conteúdo esporte na escola, sobretudo considerando estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em contexto inclusivo, pode possibilitar a reconstrução para novos olhares (CHICON; RODRIGUES, 2012; MELLO; WINCKLER, 2012; BORGMANN; ALMEIDA, 2015).

É sabido que a formação profissional essencial para o desenvolvimento de atitudes positivas e para a efetivação de estratégias de ensino equitativas, não apenas com foco nos estudantes com deficiência, mas em todos os estudantes que estejam envolvidos na proposta pedagógica, também nos favorece uma mudança estrutural e atitudinal (SILVEIRA *et al.*, 2012; CAMPOS *et al.*, 2015; ANDRADE; FREITAS, 2016; REIS *et al.*, 2017; HUTZLER *et al.*, 2019).

Ainda nesse sentido, há de se considerar a necessidade de um processo formativo inicial e continuado adequado a fim de preparar o professor para lidar com os impactos das políticas inclusivas (BOSSLE *et al.*, 2016). Contudo, o dia a dia das escolas é um contínuo que retrata ações e condicionamentos que não retrocedem, mas que podem ser questionados, refletidos e instituídos através de novas perspectivas promissoras.

Tavares, Santos e Freitas (2016) nos mostram as angústias de professores no que se refere aos contextos educacionais inclusivos, pois reconhecem que a formação inicial foi insuficiente para atender as demandas do dia a dia na escola, apontando a necessidade da continuidade na formação para

realizarem práticas pedagógicas mais adequadas. Os professores de Educação Física têm reafirmado dificuldades em trabalhar o ensino do Esporte com os estudantes com deficiência em contexto inclusivo, com ações pedagógicas concretas que se mostram frágeis e que necessitam estar fundamentadas por estratégias de ensino mais adequadas e específicas (CHICON *et al*., 2016; VASCONCELLOS *et al.,* 2016).

Cosmo (2017) reitera que professores regentes e de Educação Física relatam não estarem preparados para atuar com crianças com deficiência e apresentam suas percepções de incapacidade perante esses alunos, além de dificuldades na compreensão da escola inclusiva.

Nos estudos de Sanches Junior (2009), verificamos que 17% dos professores pesquisados manifestam apresentar dificuldades em lidar com pessoas com deficiência, pela complexidade do trabalho. Já 49% admitem não terem conhecimento específico da área. Ainda, 8% não possuem apoio necessário para desenvolverem suas aulas com pessoas com deficiência presentes.

A fim de construir reflexões sobre uma realidade do "chão da escola" na Educação Física escolar, retratamos, neste texto, um estudo que buscou verificar qual é a percepção dos professores de Educação Física acerca do processo inclusivo em suas aulas ao ministrarem o conteúdo Esporte, e o que, efetivamente, as aulas que acompanhamos puderam nos mostrar.

Nossos passos metodológicos

Para trazermos à luz como os professores de Educação Física lidavam com as estratégias metodológicas mediadoras em turmas inclusivas, desenhamos uma pesquisa qualitativa-descritiva, em que a coleta de informações ocorreu com a realização de entrevistas semiestruturadas e com a observação de quatro aulas, nas quais o professor participante tratava do conteúdo Esporte (dimensão procedimental), que possuíam pessoas com deficiência em suas turmas. Tivemos a colaboração de 20 professores de Educação Física de 20 escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, na cidade de Santos (SP), que participaram das entrevistas. Todo material coletado foi transcrito e analisado com base na Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (2011).

As observações das aulas tiveram como pressupostos as variáveis de adaptação sugeridas por Munster e Almeida (2005): *variáveis de ambiente temporal; variáveis de adaptação de ambiente físico; variáveis de equipamentos e materiais*; *variáveis de ambiente psicossocial; variáveis de Aprendizagem; varáveis de adaptação relativas às tarefas.* Para tanto, confeccionamos um roteiro de informações onde registramos as atividades e estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

As observações *in loco* aconteceram em cinco escolas, uma de cada Região da Cidade de Santos (SP), selecionadas de forma aleatória. Em todas essas unidades escolares foram observadas aulas de Educação Física das turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental II.

Os professores foram nomeados pela letra P, sendo atribuído a eles um número de 01 a 20. Foram levantados dados pessoais do professor, como forma de melhor entender a sua formação e a sua experiência, e usadas duas questões abertas sobre o tema inclusão:

- No que se refere ao ensino do esporte e à inclusão, o que você pode nos dizer com relação às adaptações para atender as pessoas com deficiências?

- Você teve alguma preparação, algum curso para trabalhar com essas pessoas com deficiência em suas aulas?

É importante destacar que todos os procedimentos éticos foram seguidos e esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu, sob o Parecer nº 488.693.

O que vimos e escutamos

Participaram 20 (vinte) professores com idades variadas, sendo que 9 (nove) deles estão na faixa etária entre os 50 e 59 anos de idade; outros 7 (sete) encontram-se entre 40 e 49 anos; 3 (três) entre 30 e 39 anos; e um acima dos sessenta anos de idade.

Vemos que os professores do estudo não são jovens. A maioria desses professores, além de estar em vias de se aposentar, conta apenas com a formação universitária que aconteceu há muitos anos. Eles atuam em diferentes locais da cidade de Santos, no estado de São Paulo. Geograficamente, a cidade é

praiana e possui uma área central, a orla e morros. As escolas a que pertencem compõem o sistema estadual de ensino.

Foi-nos relatado que esses professores não tiveram qualquer formação dirigida para trabalhar com temas específicos como, por exemplo, inclusão; além de um currículo que perpassa sobre temas do Esporte, como lutas, esportes radicais, esportes internacionais, entre outros.

Para as entrevistas com tais professores, foram marcados dia e horário para cada um deles. Após levantada as informações sobre como lidam com o processo de inclusão no ensino do Esporte, fizemos as transcrições, o que gerou as ideias centrais com as análises. Do processo de análise identificamos uma categoria temática: *"Perspectiva inclusiva na Rede Estadual de Ensino de São Paulo pelo ensino do esporte",* com as vozes de alguns dos pesquisados.

Ao discutir sobre o processo de ensino do Esporte sob uma perspectiva inclusiva, observamos que os professores não se mostraram reflexivos acerca do processo pedagógico para o ensino desse conteúdo para estudantes com deficiência. Os professores consideram como possibilidade inclusiva apenas o aspecto da sociabilização da pessoa com deficiência no ambiente escolar, mas demonstraram preocupação em obter informações sobre as características clínicas da deficiência apresentada por seus alunos.

> [...] a inclusão acho que ela funciona melhor na área de sociabilidade, o aluno que é inclusão ele está sociabilizando com os outros alunos que não são de inclusão e vice-versa. Então acho que funciona muito bem. Agora na parte prática fica mais complicado até porque dependendo de qual for a inclusão a dificuldade do aluno de "tar" participando, desenvolvendo o conteúdo, ela é um pouco deficiente [...] (P02).

> [...] primeiro nós não, nós não temos acesso à deficiência dos alunos, temos inclusão na escola mais é deficiência bem leve, pela nossa clientela, muitos não tem laudo muitos acham que os filhos não tem nada então fica muito difícil trabalhar com eles a maior parte desses alunos não tem nem um laudo de um médico e começa aí, nós não temos "u,u,u" nós não temos a informação exata do aluno [...] (P16).

A preocupação demonstrada pelos professores em sociabilizar o aluno com deficiência evidencia a necessidade da escola em "cuidar" desse estudante, estabelecendo uma relação que desvaloriza a potencialidade do processo de ensino e aprendizagem e amplia as barreiras que perpassam o processo de inclusão escolar (MACHADO, 2016).

O aluno com deficiência dificilmente é ouvido em suas inquietações, sonhos e desejos, isto se deve, possivelmente, a uma questão cultural que principia no histórico de exclusão e na premissa de que a pessoa com deficiência não tem autonomia suficiente para falar por si, sendo a "deficiência" entendida de forma negativa pela comunidade escolar (HAEGELE, 2019).

Existe uma lacuna no diálogo entre os envolvidos na ação educativa, permanecendo a visão dicotomizada do não saber, do erro, da incompetência, da ineficiência e da descredibilização, ocasionando a reafirmação na escola de um viés negativo da deficiência, como também apontam Rodrigues e Freitas (2011).

Prevalece nas relações sociais, em contexto escolar, a necessidade sentida pelo professor em obter o diagnóstico clínico da deficiência apresentada pelo estudante, corroborando com Morais *et al.* (2019), e se pormenoriza a relação humana que pode ser potencialmente estabelecida durante as aulas, para que a partir deste ponto sejam desenvolvidas propostas pedagógicas condizentes com as singularidades dos alunos.

São poucos os professores que se mostram dispostos a desenvolverem uma proposta de ensino que seja adequadamente adaptada, sendo a condição atual de exclusão estabelecida na escola um dos maiores desafios à perspectiva inclusiva, a qual deve considerar a diversidade humana como premissa e se dará por este caminho (CHICON; SÁ, 2013).

Cabral *et al.* (2016) mostram-nos que as principais dificuldades apontadas pelos professores para o ensino em contexto inclusivo são a falta de infraestrutura no ambiente escolar e o sentimento de despreparo para atuação docente com o estudante com deficiência, acarretando consequências como a dificuldade em adaptar recursos pedagógicos e estratégias de ensino pela ausência de metodologias apropriadas, assim como conhecimento didático-pedagógico adequado.

> [...] vou ser bem honesto nós não temos estrutura para trabalhar com alunos de inclusão não temos nem estrutura específica material e nem temos "áááá" como que eu te digo o conhecimento pedagógico pra isso, nós não tivemos cursos pra isso, não temos conhecimento para trabalhar o desenvolvimento desses alunos, a parte de socialização desses alunos a gente tenta trabalhar a gente tenta adaptar, tenta interagir com eles, o próprio grupo chama pra interagir com eles [...] (P03).

Cabe ressaltar que a formação profissional compreende muitas vezes apenas o saber técnico do professor. A reflexão sobre as necessidades apontadas pelo aluno e as características provenientes do processo de ensino vêm se cursando de maneira negligenciada (TARDIF, 2002). Este modelo técnico de formação ressalta as necessidades formativas apontadas pelos professores para atuação em contexto inclusivo, além da carência de orientações específicas não apenas com relação ao trabalho com a proposta curricular, mas sobre o "como desenvolver estratégias de ensino adequadas" ao atuar com o aluno com deficiência.

> [...] então eu ainda não "consigui" identificar nenhum tipo "di" ajuda com relação a inclusão no caderninho.... não tem nenhum tipo de ajuda na parte "di" Esporte não fala pra gente faça assim ou faça assim. Isso não [...] (P13)

> [...] curso, tivemos sobre os cadernos, mas não especifica para os deficientes [...] (P20).

Os professores entrevistados relatam que a formação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo é incipiente quando pensada sob uma perspectiva inclusiva, oferecendo raras oportunidades para encontros de capacitação.

> [...] curso nenhum e a gente tenta fazer de acordo com o que a gente aprendeu na formação de faculdade, experiência que a gente tá pegando com o passar do tempo com deficiência a gente vai se adaptando e fazer o melhor possível [...] (P2).

> [...] curso da rede não. Faz muito tempo que não tem curso pra nada no estado anos, pra educação física faz anos que não tem nada [...] (P11).

Com relação ao acesso de professores aos níveis de formação oportunizado pelos órgãos responsáveis, Ferreira *et al.* (2014) e Righi *et al.* (2012) afirmam que as políticas educacionais estaduais limitam a participação dos professores nos cursos de formação continuada relacionados aos seus interesses e suas necessidades, o que dificulta sobremaneira a atualização acadêmica dos profissionais para atuar em uma perspectiva inclusiva.

Pela voz dos professores, verificamos um distanciamento entre sua cotidianidade escolar e a formação profissional contínua. As percepções das pessoas com deficiências construídas por dialogização precária, por um processo histórico árduo a ser carregado pelos que estão às margens, reduzem as possibilidades do reconhecimento das potencialidades. Esse desdouro vivido na escola mina o processo de inclusão e os discursos são fortemente impregnados e impregnantes.

Para interagir com a realidade dos professores que falaram sobre suas percepções, acompanhamos suas aulas. Combinamos com cinco deles que lá estaríamos. Consideramos que o esporte deveria ser um pano de fundo, uma base do conteúdo que estaria sendo desenvolvido. Coincidentemente, os professores selecionados, de forma aleatória, tinham o esporte como foco de suas aulas. Aqui, podemos inferir um questionamento que foi o propósito desse estudo, mas ficamos inquietos em razão de todos estarem desenvolvendo somente o esporte, fato que mereceria uma discussão sobre quais outros conteúdos estaria compondo o plano de curso na Educação Física nos locais analisados.

Optamos por apresentar uma síntese geral das aulas observadas nas cinco escolas utilizando as variáveis de Munster e Almeida (2005). Deparamo-nos com um descompasso entre os discursos levantados nas entrevistas e a observação. Verificamos que 80% desses professores utilizaram as *Variáveis de Ambiente Temporal* e que estas não aconteceram apenas durante aulas teóricas em sala de aula (P4, P9, P13 e P18).

Todos os professores observados utilizaram das *Variáveis de Adaptação de Ambiente Físico*, sobretudo, quando utilizavam da estratégia de "descaracterização do jogo" e proporcionavam marcações que não as oficiais em espaço esportivo (P4, P9, P10, P13 e P18). Outro aspecto refletido é que 80% dos professores utilizaram das *Variáveis de Equipamentos e Materiais*, sobretudo, proporcionando materiais adequados às faixas etárias em questão

ou utilização de bolas mais leves nos jogos, novamente descaracterizando as regras oficiais (P4, P10, P13 e P18).

Todos os professores observados utilizaram de *Variáveis de Ambiente Psicossocial*, incentivando a participação da pessoa com deficiência, trabalhando valores ou vivenciando a diversidade de possibilidades de regras adaptadas nos jogos e a reflexão sobre o convívio no contexto cooperativo ou competitivo (P4, P9, P10, P13 e P18).

Foi interessante verificar que todos os professores observados utilizaram das *Variáveis de Aprendizagem*, ao considerar a organização da sequência pedagógica partindo de tarefas simples para o contexto mais complexo nos exercícios e jogos propostos (P4, P9, P10, P13 e P18). Todos os professores observados utilizaram das *Variáveis de Instrução e Informação*, sobretudo variando a orientação de verbal para demonstração e, em um caso (P18), também para a assistência física, sendo que os estilos de ensino mais comuns foram a solução de problemas e por comando; neste caso, percebemos que à medida que se descaracteriza mais o esporte para o seu ensino a orientação fica mais verbal e o estilo mais utilizado é por solução de problemas, assim como, quando se aproxima mais do ensino tradicional do esporte, tende-se mais a ter orientação por demonstração e o estilo de ensino por comando (P4, P9, P10, P13 e P18).

Outro ponto a ser destacado é que todos os professores observados utilizaram *Variáveis de Adaptação Relativas às Tarefas* e proporcionaram a prática de atividades coletivas, e a grande maioria ofereceu variação nos exercícios, jogos e esportes propostos, com exceção de P13 na sua segunda sessão de aula, que foi em sala e não propiciou nenhuma atividade coletiva, uma vez que preferiu utilizar do estilo de ensino por descoberta guiada, em que, de forma verbal, provocava os alunos com questões e situações para que refletissem sobre o tema proposto.

Afunilando as discussões, observamos que a principal estratégia de ensino encontrada pelos professores das escolas investigadas foi a realização do jogo, isto porque possibilita a ampla sociabilização da criança e permite que o professor tenha a possibilidade de trabalhar a competitividade e a cooperação. O jogo aparece aplicado na escola também de forma interdisciplinar quando se trabalha na própria Educação Física o desenvolvimento motor, ou conjuntamente outros componentes curriculares, quando estes

buscam soluções agradáveis para os alunos compreenderem aquilo que seria muito chato fazer na forma tradicional (VILLAS BÔAS, 2008; PERFEITO; PIMENTA, 2012).

Nesse sentido, o jogo surge com novas e amplas possibilidades valorizando a criação, modificando espaços, materiais de uso, número de participantes, ações, fazendo surgir uma nova realidade, reciclada da sua prática, em convergência com os princípios da escola, oportunizando a legitimação de novas ideias entre os praticantes e fazendo com que a atividade aconteça de forma equitativa e promova oportunidade de participação para todos (PERFEITO; PIMENTA, 2012). A utilização do jogo, nesse caso, converge com as adaptações propostas por Munster e Almeida (2005), através das amplas possibilidades de utilizar novos materiais, modificar regras, espaços de jogo, com o intuito de atender as necessidades de cada estudante, possibilitando, ainda, ao professor a criação de estratégias adequadas para a participação de todos.

Ao comparar as entrevistas realizadas com as observações das aulas ministradas pelos professores, fica explícito que a inclusão e o ensino do Esporte parecem caminhar em um novo sentido, um novo momento, uma vez que o discurso dos professores anteriormente relatado não reflete as ações didático-pedagógicas que por eles são realizadas na prática de ensino. Para Rodrigues, Leitão e Neves (2020, p. 193), "Por carregar algo o deficiente ou o *Outro* é fragilizado pelo outro".

Para Pantaleão (2010), a reflexão sobre as práticas pedagógicas oportuniza repensarmos as relações interpessoais que podem modelar as reproduções de exclusão e juízos firmados em preconceitos, o que pode implicar em falta de compreensão dos professores sobre o como atuar de maneira inclusiva. O referido autor destaca que esses juízos passam a ser "confortáveis" e "cristalizados", contornados por valores e crenças que dirigem as práticas pedagógicas que, de alguma maneira, conduzem à segregação e à exclusão os estudantes em escolarização. Entretanto, vimos uma condição na qual o discurso não converge com o que foi observado.

Para efetivação de um plano inclusivo, os professores estão submetidos a diferentes aspectos que permeiam a prática pedagógica e interferem diretamente no cotidiano de suas aulas: falta de suporte, volume de trabalho do professor, tipo de experiência que o professor já vivenciou com pessoas

com deficiência na escola, sua formação, associados a fatores individuais e sociais, tais como o ambiente escolar e a forma como a escola atua sobre a inclusão (NEVES, 2013; CAMPOS *et al*., 2015; CAMPOS; NEVES, 2017; HAEGELE; ZHU, 2017; HUTZLER *et al*., 2019).

Nosso grupo teve uma formação inicial nos tempos em que a racionalidade técnica era modelada distante da realidade escolar. Com uma percepção de prática pedagógica pouco adequada e excludente pelas dificuldades que encontram em contextualizar seus conhecimentos, o grupo de professores que contribuíram com essa investigação trouxe-nos uma condição inesperada.

Para Rodrigues (2020, p. 90):

> A sensibilização social para o "Outro" está limitada às esferas pelas quais os "Outros" circulam e, portanto, não atinge a sociedade. Neste contexto, a Inclusão aparece ainda como uma leitura de ação obrigatória procedimental da sociedade e não como matriz atitudinal das representações sociais.

A percepção sobre suas aulas foi apontada como não inclusiva, mas observadas como inclusivas. O reconhecimento das experiências vivenciadas no cotidiano está desacreditado pelos professores participantes desse estudo.

Pfitzner-Eden (2016) entendem que a autoeficácia docente está atrelada à crença que os professores possuem sobre suas próprias capacidades em organizar e executar as ações necessárias para atingirem os resultados planejados. Vimos que os nossos participantes apresentaram baixa crença nas suas concepções, o que inferimos ser decorrente de um precário envolvimento em atividades ou práticas específicas inclusivas. A ausência dessa experiência ou percepção de baixa expectativa dos resultados estimados conduzem a uma baixa percepção da qualidade de suas práticas pedagógicas inclusivas (DANTAS; AZZI, 2018).

Soma-se a essa percepção a necessidade sentida e historicamente construída do laudo diagnóstico dos alunos com deficiência, o que justificaria uma prática pedagógica segura e respaldada em uma condição do aluno e não do processo relacional.

Algumas considerações que não são finais

Esse estudo nos mostrou que os nossos olhos podem ver o que muitos ainda não falam. É tempo de romper com os discursos em curso. Nossos participantes nos falam das dificuldades que o processo de inclusão da pessoa com deficiência enfrenta com ênfase no despreparo para atuarem com essa população pelas condições das escolas. Suas percepções denunciam o discurso do "não tenho como realizar a inclusão". Contudo, pelas observações realizadas, as aulas são inclusivas.

Ora, vemos um desalinhamento entre discurso e aula. Por um lado, saber que a inclusão está se efetivando nos enche de esperança por um novo momento, e, por outro lado, nos preocupa porque a intencionalidade das ações nas aulas pode estar à mercê do ocasional. A percepção de incapacidade pode estar gerando apenas situações circunstanciais e não ser um projeto pedagógico que tem matriz política.

Destacamos aqui que o trabalho docente necessita intensificar cada momento, cada relação com seus alunos, pela unicidade e pela possibilidade de potencializar a cultura corporal do movimento de tal modo que cada aluno possa construir seu repertório a partir de experiências significativas.

Nesse sentido, já é tempo de estimularmos os professores e professoras a refletirem sobre suas atuações e construírem, colaborativamente, propostas com seus alunos, pares e comunidade escolar que conduzam a uma autoeficácia docente condizente com suas práticas.

Já é tempo de tornarmos os nossos "chãos de quadra" o palco de histórias que interagem com o tempo, que superam as deformidades da história e redefinem a vida de muitos dos nossos alunos. É tempo de ressignificar a docência, acreditando que nossas experiências poderão ampliar nossa visão para que não precisemos de outros que nos mostrem o quanto nossas práticas pedagógicas podem alcançar a todos e não somente nossos alunos com deficiência.

Referências

ALVES, Maria João; GEHRES, Adriana de Faria; MONTEIRO, Elisabete Alexandra Pinheiro; BRASILEIRO, Lívia Tenório. Ensino de dança em programas nacionais no Brasil e Portugal. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 2, p. 489-502, abr./jun. 2017.

ANDRADE, José Milton Azevedo; FREITAS, Ana Paula de. Possibilidades de atuação do professor de Educação Física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 4, p. 1163-1176, out./dez. 2016.

ARMSTRONG, Felicity. Educação inclusiva: culturas escolares, ensino e aprendizagem. *In:* ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David (org.) **A Inclusão nas Escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. p. 13-29.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. Rev. Atual. Lisboa, PT: Edições 70, 2011.

BOSSLE, Fabiano *et al*. Desafios para a docência na educação física escolar. *In:* BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz (org.). **Didática(s) da educação física**: formação docente e cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 119-132.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. **Anais do I Seminário Nacional**: currículo em movimento — perspectivas atuais, Belo Horizonte, MG, novembro, 2010.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSAIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico da Educação Física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2014. p. 241-247.

BORGMANN, Tiago; ALMEIDA, José Júlio Gavião. Esporte paralímpico na escola: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 21, n. 1, jan./mar. 2015.

CABRAL, José Francisco Ribeiro; OLIVEIRA, Renata Aparecida Rodrigues; PEREIRA, Eveline Torres; FERREIRA, Elizângela Fernandes. Formação inicial de professores de Educação Física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar**, v. I, p. 9-16, 2016.

CAMPOS, Maria João; FERREIRA, José Pedro; BLOCK, Martin. Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. **Innovative Teaching**, v. 4, Article 5, 2015.

CAMPOS, Maria João; NEVES, Fillipa D. Exploratory study of physical educators' self-efficacy toward the inclusion of students with physical disability. **Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD**, Coimbra – PT, 2017.

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? *In:* MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieco Oshiro. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina, PR: UEL, 2001. p. 91-112.

CHICON, José Francisco. **Inclusão e educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008.

CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória, ES: Edufes, 2012.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 35, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2013.

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane Lauer; ALBIÁS, Thais Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 1, 279 – 292, jan./mar. 2016.

COSMO, Jolimar. Formação, educação física e inclusão. *In:* CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Ação profissional e inclusão**: implicações nas práticas pedagógicas em Educação Física. Vitória, ES: Edufes, 2017. p. 79-104.

DANTAS, Maria Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Relato de uma experiência de intervenção na perspectiva da teoria social cognitiva de Carreira. **Trends Psychology**, Ribeirão Preto, SP, v. 26, n. 2, p. 735-749, jun. 2018.

FERREIRA, Janaína da. Silva; SANTOS, José Henrique; COSTA, Bruno Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 3, n. 37, p. 289-298, 2015.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado Freiriano para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr./um., 2014.

FUJIMURA, Paulo; MORAES, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação física escolar: contribuições de ações educativas para uma formação cidadã. *In*: FARIAS, Uirá Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar**: indícios de mudanças. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 157-169.

GUIZZO, Bárbara Cristina Fernandes. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular**: o que pensam os professores de educação física? Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Santa Catarina. Disponível em: http://repositorio.unesc.net. Acesso em: 24 abr. 2016.

HAEGELE, Justin A. Inclusion illusion: questioning the inclusiveness of integrated physical education. **Quest**, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547. Acesso em: 14 maio 2020.

HUTZLER, Yeshayahu; MEIER, Stefan; REUKER, Sabine; ZITOMER, Michelle. Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183. Acesso em: 28 maio 2020.

KRAVCHYCHYN, Claudio; LIMA, Walcir Ferreira Lima; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; BARBOSA-RINALDI; Ieda Parra; LARA, Larissa Michelle. Estudos brasileiros sobre o Esporte: ênfase no Esporte - educação. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 2, p. 339-350, abr./jun. 2012.

MACHADO, Roseli Belmonte. Ensino e docência na educação física escolar em tempos de inclusão e aprendizagem. *In:* BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz (org.). **Didática(s) da educação física**: formação docente e cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 61-77.

MATOS*,* Juliana Cassani; SCHNEIDER, Omar; MELLO, André da Silva Mello; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun, 2013.

MELLO, Marco Túlio; WINCKLER, Ciro Oliveira. **Esporte paralímpico**. São Paulo, SP: Atheneu, 2012.

MORAIS, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciele Massoli; FILGUEIRA, Isabel Porto. Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de educação física escolar. **Revista Pensar a Prática**, v. 22, p. 1-12, 2019.

MÜNSTER, Mey de Abeu Van; ALMEIDA, José Júlio Gavião. Atividade física e deficiência visual. *In*: GORGATTI, M. G. COSTA, R. F. (org.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri, SP: Manole, 2005. p. 28-76.

NETO, Álvaro Rego Millen; FERREIRA; Alexandre da Costa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Políticas de Esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física, **Revista Motriz***,* Rio Claro, SP, v. 17, n. 3, p. 416-423, jul./set., 2011.

NEVES, Ana Filipa Duarte. **A autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência motora**. 2013. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, PT, 2013.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. Os currículos da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez., 2008.

PANTALEÃO, Edson. Dilemas no cotidiano escolar: Implicações nos processos de inclusão, formação continuada e constituição profissional. *In:* JESUS, Denise Meyrelles; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 51-80.

PERFEITO, Rodrigo Silva; PIMENTA, Diego dos Santos. O jogo e a brincadeira como ferramenta pedagógica para o professor de Educação Física no desenvolvimento psicomotor, afetivo e social de crianças. **Revista Carioca de Educação Física**, Rio de Janeiro, RJ, n. 7, p. 10-20, set. 2012.

PFITZNER-EDEN, Franziska. Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' Latent changes in teacher self-efficacy. **Frontiers in Psychology**, v. 7, n. 1486, p. 1-16, October 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia de Santoro. A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação,** v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

REIS, Rafael Estevam; SILVA, Marcelo Moraes; ALVES, Tabea Epp Kuster; MEZZADRI, Fernando Marinho. Resenha do livro políticas públicas de esporte/lazer e in(ex)clusão de pessoas com deficiência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 1, p. 445-450, jan./mar., 2017.

RIGHI, Marisa; MARIN, Elizara Carolina; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 34, n. 4, p. 875-890, out./dez., 2012.

RODRIGUES, Graciele Massoli. Grupo de trabalho temático inclusão e diferença em portfólio: trilhando os traçados de um coletivo. *In*: **Inclusão e diferença** (org.). Vargas, Leandro S.; Lara, Larissa; Athayde, Pedro., Natal, RN: EDUFRN, 2020.

RODRIGUES, Graciele Massoli; FREITAS, Danilo Peruche. Saber do que sabe a pessoa com deficiência: reflexões sobre a família e a escola na prática pedagógica. *In:* CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória, ES: Edufes, 2011. p. 109-127.

RODRIGUES, Graciele Massoli; LEITÃO, Maria Teresa K.; NEVES, Denise Silva. Ressignificando os estranhamentos na formação em educação física. *In*: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MELO, Douglas Christian Ferrari de; MÓL, Gerson de Souza (org.). **Práticas inclusivas**: resumos CONAPI 2020. Campos dos Goitacazes, RJ: Encontrografia; Brasil Multicultural, 2020. p. 190-197.

SANCHES JUNIOR, Moises Lopes. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia**: olhares e ações da docência de educação física e de seus pares. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; VOGEL, Audrei Juliana Zeferino; FRANÇA, André Luiz; CORSINO, Luciano Nascimento; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos Rodrigues; FREITAS, Tatiana Pereira. Demandas ambientais na Educação Física Escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 309-330, out./dez., 2013.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e Interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez., 2012.

SIMÕES, Anaís Suassuna; LORENZINI, Ana Rita; GAVIOLI, Rosangela; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira; SOUZA JÚNIIOR, Marcílio Barbosa Mendonça; MELO, Marcelo Soares Tavares. Educação física e o trabalho educativo inclusivo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 1, p. 35-48, jan./mar., 2018.

TAVARES, Lídia Maria Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527–542, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Alice Sonaglio; FINOQUETTO, Leila Cristiane; FREITAS, Débora Duarte; MACHADO, Roseli Belmonte. Inclusão e educação física no município de Rio Grande: reflexões sobre as percepções dos educandos com deficiência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 2, p. 835-848, jul./set., 2016.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Jogo e educação**: um diálogo possível? Fundação Carlos Chagas, difusão de ideias, p. 1-5, dez. 2008. Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/difusaoideias/pdf/materia_villasBoas.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

5. Autismo e inclusão: aulas abertas às experiências dos alunos

Gabriel Vighini Garozzi[1]
José Francisco Chicon[2]
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá[3]

Introdução

Reconhecemos que a elaboração e a aprovação de políticas públicas, na perspectiva da inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), representam uma conquista na história recente da Educação Especial ao possibilitar o acesso e a permanência dos educandos com deficiência no espaço escolar. No entanto, ressaltamos ser necessário avançar para além da presença desses sujeitos na escola, garantindo a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, capaz de proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem mais inclu-

1. Professor de Educação Física de escola de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Serra, ES. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

2. Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

3. Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

sivo, atento e acolhedor às suas diferentes especificidades e possibilidades de aprender (JESUS, 2002).

Nesse sentido, compreendemos a inclusão escolar como a garantia a todos os alunos considerados público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação) à escolarização nas classes comuns de ensino das escolas regulares. Enfatizamos também a importância do acesso a serviços de apoio complementares que assegurem oportunidades acadêmicas e extracurriculares, auxiliando o educando com deficiência na sua preparação para participar como membro ativo e atuante nos espaços/tempos da sociedade em que vive (MENDES, 2017).

A escola, como um espaço plural de convivência, tem papel principal na constituição cultural e social do ser humano, por criar um ambiente rico e diverso de relações que podem gerar interações sociais potencializadoras de novas aprendizagens (JESUS, 2002). Nesse contexto, concebemos a Educação Física como um dos componentes curriculares presentes na escola, que apresenta imenso potencial para colaborar com o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência/autismo (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Com base nas obras de Orrú (2009) e Vigotski (2018), salientamos a importância de o profissional da educação entender que o estudante com autismo possui um modo de aprender e um ritmo de desenvolvimento que lhe é peculiar, podendo por vezes precisar de mais ou menos tempo para conseguir aprender os conteúdos trabalhados em relação aos colegas de classe/quadra.

Assim, a partir das reflexões de Vigotski (2018), defendemos que, quando as condições de aprendizagem e as atividades ofertadas pela escola consideram as especificidades apresentadas pelo aluno com autismo, tais ações educativas podem provocar avanços no aprendizado e no desenvolvimento desse sujeito.

Nesse cenário, o interesse em estudar a inclusão de alunos com autismo nas aulas de Educação Física na escola emerge dos trabalhos realizados no projeto de extensão "Brinquedoteca: aprender brincando", vinculado ao Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), do Centro de Educação Física e Desportos (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde realizamos intervenções pedagógicas com crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação, por meio da brincadeira.

Na realização desse trabalho, instigou-nos entender o modo de ser e estar apresentado pelas crianças com autismo, como: a dificuldade de participar das atividades coletivas, a pouca interação e comunicação verbal com os colegas, a restrição de interesse e atividades. Buscando ir além da realidade vivenciada no projeto e refletindo sobre os desafios existentes no processo de inclusão escolar desses alunos, direcionamos nossas inquietações para o ambiente da escola a partir da seguinte questão-problema: quais estratégias de ensino são mobilizadas pela professora para possibilitar a inclusão da criança com autismo nas aulas de Educação Física?

Em frente ao exposto, este estudo objetiva analisar aulas abertas às experiências dos alunos, como estratégia facilitadora da participação e do envolvimento de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física no contexto escolar.

Metodologia

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores na construção de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva na escola, optamos pela realização de um estudo qualitativo e descritivo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). No contexto de investigação, participaram da pesquisa uma professora de Educação Física do Ensino Fundamental, um estagiário (acadêmico em Educação Física) e 25 alunos do 2° ano das séries iniciais, com idades entre sete e oito anos, pertencentes a uma escola pública do município de Vitória/ES, um deles diagnosticado com autismo (sujeito foco)[4]. A permanência no campo de pesquisa compreendeu o período entre 11-02-2019 e 14-06-2019.

Para a produção das informações do estudo, utilizamos a observação participante (com a presença ativa do pesquisador junto com a professora na execução do planejamento e das práticas pedagógicas), filmagem das aulas acompanhadas e diário de campo.

A matriz teórica para análise das informações teve por base os estudos relacionados com a abordagem histórico-cultural de Vigotski e colaboradores.

4. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, em 09-11-2018, conforme o Parecer n° 3.012.861.

Assim, a partir das informações obtidas com os registros fílmicos das aulas, da observação participante e das anotações no diário de campo, procedemos de acordo com as orientações da análise microgenética (GÓES, 2000).

Na leitura do processo pedagógico desenvolvido pela professora com os alunos nas aulas de Educação Física, identificamos dois momentos que mereciam nossa atenção para realizar a análise: a) momento da roda de conversa inicial da aula; e b) momento da vivência com o conteúdo ginástica. Contudo, por questões de delimitação, neste estudo, vamos analisar somente o momento da vivência com o conteúdo ginástica.

O momento da vivência com o conteúdo ginástica

Na ocasião do estudo, a professora trabalhou com o tema cultura corporal — ginástica geral. Logo após a roda de conversa com os alunos, a docente iniciava o momento da vivência com o conteúdo ginástica, por meio de uma atividade lúdica, com duração de cinco a dez minutos, geralmente, brincadeiras de pique. Em seguida, direcionava o foco do trabalho pedagógico para o processo de ensino e de aprendizagem dos movimentos ginásticos como: rolamentos, estrela, saltos, equilíbrio, entre outros.

No percurso das aulas, durante esse momento da vivência com o conteúdo ginástica, observamos, inicialmente, situações em que Pablo[5] (aluno com autismo) resistia a permanecer no ambiente de aula, escapando da quadra para outros espaços da escola. O aluno também ficava andando em torno da quadra, em movimentos circulares, subindo e descendo dos bancos, com um olhar atento e concentrado no espaço à sua volta. Não apresentava fala articulada, comunicando-se, essencialmente, por meio de gestos e do olhar. Parecia não encontrar na aula sentido para seus anseios.

Em frente a esse cenário, destacamos uma das estratégias desenvolvidas pela professora de Educação Física para possibilitar a participação e a inclusão de Pablo com sua turma na vivência do conteúdo ginástica.

Cabe salientar que, na última intervenção de cada mês, a professora organizava uma proposta de "aula aberta às experiências dos alunos". A docente

5. Os nomes dos participantes do estudo são fictícios, visando preservar as suas identidades.

ofertava diversos materiais, como bolas, cordas, pés de latas, *slackline*, trampolim, entre outros, organizados em cantinhos na quadra. Assim, os alunos, por interesse, podiam escolher o que fazer com esses recursos, a partir dos movimentos aprendidos com a ginástica, e a professora circulava pela quadra, observando os grupos em sua ação criativa e relacional, realizando a mediação com aqueles cujo comportamento mostrava que a presença dela se fazia necessária, como era o caso de Pablo, a quem podia dedicar mais tempo.

Embora essa proposta tenha sido pensada pela docente, de um modo geral, para a turma, identificamos, nessa organização de aula, uma possibilidade interessante de provocar a participação e a inclusão de Pablo no espaço-tempo da Educação Física. Sendo assim, para efeito de nossa análise, vamos destacar dois trechos de uma das "aulas abertas às experiências dos alunos", narrando, em um primeiro momento, o movimento de aproximação da professora para orientar esse aluno no uso do aparelho *slackline,* e, na sequência, o movimento de aproximação física dos colegas em relação a Pablo, utilizando esse mesmo instrumento.

Episódio "Aulas abertas às experiências dos alunos" (parte 1)

> Após realizar a chamada e explicar a dinâmica da aula, a professora Mariana distribuiu os materiais pela quadra — uma bola de futebol e fitas de TNT para dividir as equipes; uma bola de pilates e três cordas com dois metros de comprimento cada uma; duas bolas de basquete e uma cesta móvel; um balanço amarrado na trave; *slackline*, fita de equilíbrio dinâmico, presa entre duas colunas, a 40 centímetros de altura do solo —, deixando os alunos, por interesse, escolherem os objetos com os quais gostariam de brincar.
>
> A professora observou os alunos, em suas escolhas e modos de organização. Pablo, acompanhado do estagiário de Educação Física, caminhava e girava próximo ao local onde o *slackline* foi montado, mostrando interesse por esse objeto. Outros cinco colegas também se aproximaram para brincar. A professora, observando o interesse de Pablo por esse aparelho, reuniu o grupo e orientou a atividade, colocando uma cadeira perto da coluna para ajudá-los a subir na fita, pedindo que formassem uma fila, tendo que passar um de cada vez.

Embora Pablo tenha se aproximado inicialmente do *slackline*, quando percebeu a chegada de vários colegas, afastou-se um pouco e ficou saltitando de um lado a outro da quadra, com um olhar concentrado no teto. João (estagiário) foi ao seu encontro, abaixou-se e lhe deu um abraço, dizendo: "Me contaram que Pablo é muito corajoso, será que ele consegue andar em cima daquela fita?" (apontando para o *slackline*). O menino não reagiu, porém aceitou a intervenção do adulto, que pegou em sua mão e o levou na direção da atividade. A professora, atenta ao que se passava à sua volta, ao perceber a situação e a aproximação de Pablo, assim que terminou de auxiliar a passagem de um dos alunos no *slackline*, convidou o menino para vivenciar a atividade e mostrar para aos colegas o quanto ele era corajoso.

Pablo se aproximou e Mariana pegou em uma das suas mãos, orientando-o a subir na fita, dizendo: "Vamos, Pablo! Equilíbrio. Você consegue! Olha para frente e vai!". Após subir, o menino colocou um pé na frente do outro em cima da fita, como se estivesse pulando, e atravessou de forma tranquila até o final do trajeto, acompanhado pela docente que segurava uma de suas mãos. Mariana disse: "Muito bom, Pablo! Agora, vamos fazer o caminho inverso e voltar até o início!". Pablo, com um largo sorriso no rosto e entusiasmado, percorreu o *slackline* até a metade da fita e parou, pegou a outra mão da professora e ficou de frente para ela. Posicionou seus pés lateralmente na fita e começou a pular, aproveitando o impulso que a tensão do material esticado provoca. A docente tentou orientá-lo a ir até o início do trajeto, mas acabou cedendo ao movimento criado pelo aluno.

Desse modo, segurando nas mãos da docente, o menino saltava e caía com os dois pés novamente em cima da fita. Ficou fazendo esse movimento durante um minuto. Mariana falou: "Muito bem, Pablo! Mas cuidado, segura firme nas minhas mãos!" e continuou orientando o educando. Ele demonstrava prazer e alegria com gargalhadas durante os movimentos. Os alunos na fila ficaram encantados com a habilidade do menino em realizar essa ação e foram desafiados pela professora a atravessar o *slackline* igual ao colega, assim que ele descesse.

> Em seguida, aproveitando o posicionamento do menino, a professora propôs que ele fosse de novo até o final do percurso, incentivando-o agora a se deslocar pulando lateralmente na fita. Perto da trave, saltou mais alguns segundos em cima da fita, até que a professora disse: "Pablo, agora vamos pular para fora do *slackline*. Quando eu contar 1, 2, 3 e já, você pula" e fez a contagem. O aluno hesitou na primeira abordagem da docente, mas, quando ela repetiu o comando, ao ouvir o "já", Pablo saltou para fora do *slackline,* aterrissando no piso.
>
> Os colegas foram incentivados pela professora a dar um abraço em Pablo. Em seguida, eles se posicionaram eufóricos para experimentar a nova forma de se movimentar pulando na fita, ajudados entre si, de forma que a professora seguia livre para observar e intervir em outras situações de aula (Diário de campo, 30-05-2019).

Notamos de imediato, na narrativa, a liberdade que os alunos encontram, nessa proposta de aula, para fazer suas escolhas e tomar suas decisões, acompanhados pela ação mediadora da professora, que não os deixava à "mercê de si mesmos", como verificamos em relação à atividade do *slackline*, em que ela foi determinante para a execução qualitativa da brincadeira, inserção e participação de Pablo.

Os objetos ofertados na proposta da aula, por serem conhecidos dos alunos, favorecem o desempenho e a autonomia deles, deixando a professora com mais liberdade para observar o contexto e direcionar sua atenção àqueles que mais precisam de orientação e cuidado, tenham eles deficiência/autismo ou não.

Observamos, no início da narrativa do episódio, um duplo movimento de Pablo em relação ao *slackline*: primeiro, uma aproximação e, segundo, um distanciamento. A aproximação pode ser explicada pelo seu interesse em vivenciar a atividade. O menino deve ter reconhecido os materiais da prática corporal durante a montagem do aparelho, pois já teve essa experiência em outras oportunidades. Já o distanciamento pode ser decorrente da presença de muitos educandos na situação. Embora, normalmente, ele aceite a aproximação e a interação dos colegas durante as aulas, naquele instante, a quantidade de alunos e o barulho podem tê-lo incomodado.

Nesse caso, notamos que a presença e a participação do estagiário e da professora na situação foram cruciais para incentivá-lo a voltar para o grupo e participar da atividade proposta.

Conforme Araújo (2019, p. 60),

> É a partir do vínculo criado com o adulto que a criança se sente segura em explorar o mundo e experimentar outras relações [...]. No que se refere à criança com autismo, o vínculo existente em relação ao outro dependerá da forma com que esse outro compreende as peculiaridades dessa criança e o seu modo de ser/estar no mundo, assim como dependerá também da segurança que o adulto oferece para ela estabelecer outras relações.

Na sequência da narrativa, percebemos a importância da mediação pedagógica da professora para a orientação e o desenvolvimento de Pablo na atividade. Reforçamos aqui o papel significativo da linguagem para orientar a conduta do menino na vivência corporal no *slackline*, por meio de palavras de incentivo, de cuidado e de organização para os seus movimentos. Embora Pablo apresentasse um bom equilíbrio e coordenação em suas ações, indicando um domínio corporal para vivenciar o *slackline*, ainda assim precisava da ajuda da professora segurando suas mãos para ele se deslocar com segurança pela fita.

Nesse sentido, é interessante também destacar a perspicácia da professora em aproveitar a oportunidade de uma interação mais próxima com o aluno e investir na sua aprendizagem, quando, ao invés de já terminar a passagem do menino pela fita, ela o estimula a percorrer o caminho de volta, até o início, possibilitando que ele pratique a atividade por um tempo maior.

Na oportunidade, Pablo apresenta à professora uma nova possibilidade de vivenciar a atividade, que consistia em saltar sobre a fita no mesmo lugar, com os pés posicionados lateralmente. A docente e os colegas ficaram encantados com a novidade trazida pelo menino e toda a atenção do grupo se voltou para ele. A professora, atenta ao que estava acontecendo, elogiou-o e, aproveitando seu entusiasmo e a atenção do grupo, incentivou-o a realizar os saltos em deslocamento lateral até o final da fita, mantendo seu interesse e permanência na atividade. Ao mesmo tempo, desafiava os colegas a fazerem o mesmo na sequência. Em sua ação mediadora, Mariana reconhece a pista deixada por Pablo ao apresentar o movimento de saltar. Ela amplia, assim,

seu repertório lúdico, solicitando o deslocamento na fita, revela suas potencialidades aos colegas e incentiva a interação entre eles.

De acordo com Araújo e Chicon (2020), o professor, em sua prática pedagógica, precisa compreender os aspectos relacionais do aluno com autismo, tendo em vista apresentar um olhar e uma escuta sensível e perceber aquilo que o seu corpo quer dizer, pois muitos deles não possuem oralidade, porém o corpo fala e exerce ação o tempo todo.

Na saída do *slackline*, notamos que Pablo já demonstra conseguir associar o mecanismo da contagem com a necessidade de realização do movimento quando a professora utiliza o marcador "já". Tal ação visa orientar o seu salto para fora do aparelho. A professora combina que irá contar até três e que no "já" ele tem de pular. Percebemos a contagem do tempo para a ação como uma estratégia interessante a ser utilizada com Pablo em diferentes momentos de aula.

Ressaltamos, nesse sentido, que, ao responder corporalmente às instruções da professora, ele já nos dá indícios de avanços no desenvolvimento de sua linguagem, permitindo um autodomínio de seu comportamento nessas atividades. Conforme Monteiro (2020), tem-se observado com recorrência, em uma brinquedoteca universitária, a atenção de crianças com autismo aos números e ao uso da contagem em algumas intervenções, permitindo-lhes estabelecer um maior domínio sobre seu comportamento.

Cabe ainda salientar a alegria, a satisfação e o entusiasmo apresentados por Pablo na realização da atividade. O largo sorriso no rosto e as gargalhadas demonstravam como ele estava feliz nesse momento e o quanto a situação de aula era agradável ao educando. Além de ele estar fazendo a atividade em movimentos e ações que lhe traziam prazer e contentamento, também estava recebendo estímulos e investimentos da professora no seu aprendizado e a atenção e o incentivo dos colegas ali presentes.

Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de que o elogio e o incentivo são capazes de suscitar na criança a emergência de sentimentos de satisfação e motivação, a ponto de proporcionar o reconhecimento de seu próprio desempenho e aumentar sua autoestima, alavancando seu envolvimento na atividade proposta e favorecendo às vezes a superação dos seus limites para além das expectativas esperadas (MONTEIRO, 2020).

Na sequência, apresentamos a segunda parte do episódio para mostrar como essa proposta de aula, além de proporcionar maior liberdade de ação da professora, também torna possível ampliar os momentos de interação entre os alunos.

Episódio "Aulas abertas às experiências dos alunos" (parte 2)

Passado um tempo, dez minutos antes do final da aula, depois de Pablo vivenciar algumas atividades com a bola de pilates, a corda e com o balanço, ele andava pela quadra, quando a aluna Lorena se aproximou e lhe deu um abraço, convidando-o para ir brincar no *slackline*. Naquele momento o aparelho já não estava mais sendo usado.

O menino aceitou o abraço da colega e, mediado pelo estagiário que o acompanhava naquele instante, foi com ela praticar a atividade. Pablo subiu na fita e João (estagiário) orientou que Lorena também subisse para atravessar junto com o colega. A menina subiu na fita e deu uma mão a Pablo e a outra ao adulto, que também segurava uma mão do menino. João orientou que eles posicionassem os pés lateralmente na fita e se deslocassem dessa maneira, pois, assim, os dois ficavam de frente para o adulto e tinham uma base de apoio mais sólida.

Enquanto Lorena se deslocava lentamente, aparentando estar com medo de cair, Pablo andava com muita facilidade, querendo avançar mais rápido. Chegando quase no final do caminho, Pablo começou a saltar na fita e estimulava com a mão que Lorena o acompanhasse. O adulto disse à menina que ela poderia realizar o movimento com o colega, pois estava segurando os dois. Saltaram juntos durante uns 40 segundos. Lorena aparentava estar contente em conseguir pular junto com Pablo e demonstrou ir perdendo o medo aos poucos. Pablo também mostrava entusiasmo.

Porém, como estava quase no horário de terminar a aula, o estagiário anunciou: "Agora vamos pular para o chão! Na contagem de 1, 2, 3 e já, vocês pulam, tá bem?". Ela estimulou que os dois alunos também con-

> tassem. Pablo realizou a contagem junto com o adulto e com a colega e saltou para fora do *slackline*. O adulto parabenizou os dois e, na sequência, retornaram à sala de aula com a turma (Diário de campo, 30-05-2019).

Nessa narrativa, chama a atenção o movimento da aluna Lorena na direção de Pablo, apresentando um gesto carinhoso e interesse em brincar com o menino no *slackline*. Certamente, o desejo de brincar com Pablo foi motivado quando ela observou o modo diferente como ele atravessou o *slackline*. Além disso, é preciso acentuar que Lorena era, entre os alunos da turma, aquela que apresentava uma maior proximidade com Pablo, com demonstrações de afeto durante as aulas e sempre solícita a auxiliar o colega nas atividades.

O estudo de Araújo e Chicon (2020) também demonstra uma situação em que uma aluna sem deficiência busca, de modo espontâneo, se envolver em brincadeiras com crianças com autismo, apresentando uma preocupação e um sentimento de solidariedade ao outro durante as atividades.

O vínculo existente entre os alunos e a ação mediadora do estagiário serviram de base para provocar a interação social no uso do objeto em foco. Entendemos que a interação ocorrida foi importante não somente para o desenvolvimento de Pablo, mas também para o da aluna. É possível observar que Pablo passa segurança para a colega no decorrer da atividade e, aos poucos, ela vai perdendo seu medo, sentindo-se mais confortável na brincadeira. Assim, destacamos na cena um aprendizado mútuo entre os educandos na aula, podendo despertar na aluna e nos outros colegas, que possivelmente observavam a atividade, um olhar de possibilidades e potencialidades em relação a Pablo.

Quando observamos Pablo e Lorena realizando a atividade no *slackline*, podemos afirmar que há ali uma atenção compartilhada entre eles, pois os dois estão brincando juntos, de mãos dadas, e compartilhando uma mesma experiência de movimento na brincadeira durante algum tempo (ZANON, 2012). Também partilham risadas e indicam estar felizes com a interação estabelecida. O estudo de Chicon *et al*. (2019) revela que, em um ambiente de aula inclusivo e organizado para o acolhimento das diferenças, com o desenvolvimento de uma ação pedagógica planejada e intencional, propiciando condições para a participação da criança com autismo nas atividades, foi

possível perceber o compartilhamento de sua atenção e interesses com outro colega do grupo.

Outro aspecto observado relaciona-se com a mediação do estagiário para a brincadeira entre Pablo e a colega acontecer no referido objeto. Além de direcionar o menino para a atividade, ele continua agindo ao orientar, incentivar e auxiliar a ação dos dois quando estão no *slackline*, proporcionando uma experiência corporal segura no uso desse aparelho.

Nessa direção, ao tratar sobre a relação entre o professor, o aluno e o ensino, Orrú (2009, p. 101), dialogando com Vigotski, anuncia:

> Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo com o proporcionamento e o favorecimento da inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento por parte do mesmo, sendo ele o centro do ensino, o sujeito do processo.

Com base na análise do episódio, percebemos o grande potencial que se constitui a organização de "aulas abertas às experiências dos alunos" para um movimento de inclusão na disciplina Educação Física. Nessa direção, Araújo e Chicon (2020) afirmam que um ambiente lúdico e atividades que possam garantir a participação de todas as crianças, em uma aula aberta às experiências, em que cada um pode se manifestar a partir de suas possibilidades, facilitam o processo de inclusão e criação de vínculo.

Considerações finais

Observamos, nas primeiras aulas acompanhadas, que Pablo costumava escapar da quadra para outros ambientes da escola. Contudo, percebemos, com o desenvolvimento de um planejamento mais atento aos interesses de

atividades do menino e com uma ação pedagógica mais sistematizada e intencional por parte da professora, que, aos poucos, ele foi encontrando sentido e significado para seus anseios na aula, começando a se interessar mais fortemente pelas atividades ofertadas.

Nesse sentido, destacamos que a organização de uma aula aberta às experiências dos alunos se configurou como uma possibilidade significativa e potencial para a participação e a inclusão do aluno com autismo no espaço-tempo da Educação Física. Ressaltamos três possibilidades encontradas nessa aula: a atuação do professor de forma mais próxima do aluno com autismo e dos outros educandos, mediando suas ações e relações nas atividades; a promoção de momentos de aproximação entre o educando com autismo e os outros alunos, permitindo o surgimento de interações importantes para o aprendizado e o desenvolvimento de ambos; e a oportunidade de o educador diversificar as experiências socioafetivas, intelectuais e psicomotoras dos alunos, de modo lúdico e criativo.

Como visto na atividade do *slackline*, ressaltamos que o professor, em sua ação pedagógica, deve estar atento e sensível às pistas e ações apresentadas pelo aluno com autismo, buscando identificá-las com o objetivo de criar novas possibilidades de atividades e movimentos que possam ser realizados para a aprendizagem de toda a turma. Desse modo, é preciso entender que o corpo das crianças também fala e muito pode dizer durante a prática educativa.

Percebemos que a constituição de vínculo do estagiário e dos colegas com Pablo, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, tornou-se crucial para dar segurança e confiança ao menino para participar das atividades, assim como proporcionou um desenvolvimento qualitativo dos trabalhos. Consideramos que o vínculo criado entre o aluno com autismo e alguns colegas é um elemento importante para provocar a interação social e um aprendizado mútuo nas aulas, bem como pode possibilitar o compartilhamento da atenção entre eles durante as brincadeiras.

Assim, é interessante salientar a potencialidade dessa proposta de aula não apenas para o aluno com autismo, mas também para todos os educandos da turma, ao lhes dar autonomia e liberdade para agir e tomar decisões na aula, escolhendo as atividades a serem realizadas de acordo com os seus interesses e preferências. Além disso, esse movimento permite que a

professora se sinta mais confortável para circular pelo espaço de aula, direcionando a atenção àqueles que mais precisam de orientação e cuidado, tenham eles deficiência/autismo ou não.

Referências

ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão**: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

ARAÚJO, F. Z. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. **Lei n° 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 ago. 2020.

CHICON, José Francisco *et al*. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 169-175, abr./jun. 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. 2002. 217 f. Tese (Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes - RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MONTEIRO, Emilene Gomes. **A criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ORRÚ, Silvia Estér. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista-SP: Fontoura, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZANON, Regina Basso. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

6. Práticas corporais de atenção e cuidado em saúde fomentando qualidade de vida para pessoas com baixa visão e cegueira

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá[1]
Ingrid Rosa Carvalho[2]
Rafael Santos[3]
José Francisco Chicon[4]

Introdução

No final do século XX, com o surgimento de movimentos empenhados em reivindicar legislações referentes à inclusão social de pessoas com deficiência, começam a surgir, em vários países, tratados e legislações com foco na busca de uma mudança no olhar social para esses sujeitos. A ideia central parte do desejo de abandonar a postura assistencialista/paternalista

1. Professora Doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
2. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa-Ufes). Mestranda em Educação Física na Ufes.
3. Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa-Ufes).
4. Professor Doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

em relação a esses indivíduos, na direção da equiparação de oportunidades, garantindo-lhes políticas públicas favorecedoras ao pleno desenvolvimento e melhora de suas condições de vida de forma ativa e autônoma.

Entre os dispositivos legais desencadeadores desses princípios, destacam-se, em nível internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e, em nível nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), cujas pautas subsidiaram as redefinições de políticas e programas sociais com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício equitativo de todos os direitos humanos das pessoas com deficiência.

Dentre outras leis e decretos produzidos nessa direção, vale ressaltar a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) — que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo artigo primeiro evidencia a finalidade dessa lei, no sentido de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à sua cidadania (BRASIL, 2015).

A expectativa, em relação a tais dispositivos, caminha na direção da promoção de um reordenamento social para se perspectivar ações inclusivas e, consequentemente, favorecer o desenvolvimento pleno desses indivíduos. No entanto, cumpre salientar que tais prerrogativas ainda não se encontram devidamente asseguradas.

Diversos são os fatores que influenciam esse cenário, todavia acreditamos que o olhar social discriminatório em relação às pessoas com deficiência se constitui uma dimensão determinantemente nociva nesses processos, haja vista os impactos objetivos e subjetivos que tal cenário repercute na qualidade de vida dessas pessoas (CHICON; SÁ, 2012).

Em uma visão mais ampliada, não podemos perder de vista o compromisso social com a autonomia dos indivíduos no sentido pleno, de forma a minimizar o sofrimento e, por consequência, a excessiva medicalização da vida, isto é, o uso de medicamentos indiscriminadamente como solução para todos os males, inclusive sociais. Essa condição, invariavelmente, tem assolado a todos/as que de diferentes formas se encontram à margem das oportunidades sociais, gerando fragilidades no seu estado de saúde.

Por esse viés, corroboramos o pensamento de Luz (2003) ao compreender a saúde como um fator complexo e pluridimensional que transcende ao paradigma biomecânico criado em forma de normalidade-patologia. Reconhecemos, assim, a importância de se superar o ideário saúde como ausência de doença e de corpo fragmentado, e vamos ao encontro de uma compreensão de sujeito em sua totalidade, cujas dimensões orgânicas, emocionais, mentais e espirituais compõem a relação entre o ser humano e a natureza.

No fluxo desse processo, constituímos uma sociedade sofrida, levando grande parte desses indivíduos a se encontrarem deprimidos, tristes e isolados do convívio social, o que denuncia um esgotamento emocional.

Fatores que criam possibilidades para a persistência desse cenário encontram-se incutidos no sistema de relações sociais fragmentadas, em que prevalece o individualismo e a insignificância da saúde emocional. Atrelada a isso, constata-se também a ausência de políticas públicas intersetoriais comprometidas com a articulação nos campos da saúde, assistência, educação, cultura, esporte e lazer, promovendo atividades direcionadas à população em geral de forma qualitativa e permanente.

Ao pensar essa dimensão em relação às pessoas com deficiência e seus familiares, pesquisas (FREITAS, 2007; SACKS, 2006; NERI; CACHIONI, 1999) comprovam o quanto esse cenário se presentifica de forma acentuada em virtude do imaginário social, ainda muito balizado pelo olhar preconceituoso e desqualificante com referência às reais potencialidades desses indivíduos. Esse cenário reverbera na promoção de barreiras comprometedoras e/ou impeditivas aos processos de desenvolvimento desses indivíduos, ocasionando dificuldades para eles exercerem, de forma plena, crítica, autônoma e independente, a sua cidadania.

Direcionando esse debate para os processos inclusivos de pessoas com deficiência visual[5], estudos (SACKS, 2006; SCHERER; FERNANDES; NAHAS, 2014) apontam que a ausência da visão é percebida socialmente como uma condição extremamente impeditiva para os processos de interação social dos indivíduos com essa deficiência, em virtude da capacidade

5. Concebemos deficiência visual como uma "[...] redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho, após a melhor correção ótica. Pode surgir em qualquer idade, podendo ser congênita ou adquirida" (CHICON; SÁ, 2012, p. 61).

de identificação que esse sentido oportuniza em relação a todos os outros (tato, olfato, visão, audição e paladar). Isso ocorre em virtude de que, desde o início da vida, estabelecemos ligações entre os indivíduos e o mundo de objetos, apoiando-nos, primordialmente, em nosso sistema sensorial.

Assim, aqueles/as que têm uma carência no campo visual poderão apresentar limitações e/ou dificuldades que podem impactar negativamente seus processos de desenvolvimento interpessoal, sua saúde[6] e seu relacionamento com o mundo exterior.

Corroboramos o pensamento de Stelmack (2001, apud SCHERER; FERNANDES; NAHAS, 2014, p. 14) ao afirmar:

> Considerando que a qualidade da visão também é um determinante importante da qualidade de vida de todos os indivíduos, não é difícil entender que sua limitação traz dificuldades em ações simples da vida diária, como: vestir-se, alimentar-se ou banhar-se, até na comunicação simples com outras pessoas ou interação com o ambiente.

Notamos que esse cenário impacta diretamente a qualidade de vida desses indivíduos, com destaque para fatores como o meio ambiente, aspectos econômicos, relacionais/sociais, atenção à saúde, condições de trabalho e oportunidades de lazer. Assim, faz-se necessário investir no desenvolvimento de suas potencialidades, com atenção aos aspectos acima citados, assegurando para eles uma vida mais autônoma, em que possam gozar plenamente de seus direitos sociais.

No que concerne aos fatores ligados ao meio ambiente — como outros —, vale salientar que os ambientes estruturais das cidades precisam ser reorganizados de forma a reduzir/extinguir as barreiras físicas existentes, a fim de torná-los acessíveis para esse público, como desníveis e/ou aclives e pisos lisos em calçadas, inadequação da largura de portas de banheiros, espaços reduzidos em ambientes de circulação comum, dentre outros. Tudo isso contribui para a não circulação das pessoas com deficiência em determinados lo-

6. Compreendemos saúde como uma dimensão complexa pluridimensional que transcende o paradigma biomecânico, criado em forma de normalidade-patologia (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000).

cais. Assim, a adaptação desses ambientes pode gerar uma maior autonomia para elas se locomoverem, repercutindo diretamente na qualidade de vida.

Os aspectos econômicos e as condições de trabalho também se constituem fatores desafiadores à vida autônoma desses sujeitos, haja vista que as dificuldades de acessibilidade e de adequações das condições de trabalho, a baixa condição de escolaridade e/ou a pouca qualificação profissional comprometem sua inserção no mercado de trabalho. Muitas vezes, quando estão inseridos, são alocados em empregos de menor prestígio e baixa remuneração financeira, como recepcionista, telefonista, dentre outras atividades (FREITAS, 2007).

Outra dimensão extremamente relevante para a qualidade de vida desse público refere-se aos fatores relacionais, uma vez que a convivência social contribui significativamente para desenvolver a autoestima elevada, a redução do estresse, entre outras patologias de cunho psicossocial.

Com base nesses argumentos, partimos do pressuposto de que as condições materiais e subjetivas a que esses indivíduos se encontram submetidos comprometem significativamente sua qualidade de vida, o que ratifica uma condição de saúde fragilizada, prejudicando o seu equilíbrio biopsicossocial.

Por fim, vale salientar que, para além da perda visual, existe o processo de envelhecimento natural que perpassa a vida de todos nós. Assim, em se tratando de pessoas idosas com baixa visão e cegueira, existem também os desafios atravessadores ao corpo em processo de envelhecimento, como a perda de suas funções corporais básicas ou a fragilidade ocasionada por doenças, o que impacta diretamente a saúde/qualidade de vida desses indivíduos. Em consequência dessas alterações, ocorrem preconceitos que envolvem a pessoa idosa cega e podem levá-la a um sentimento de incapacidade, imobilidade. Além disso, os próprios idosos assumem valores de improdutividade, negando-se a novas experiências, diminuindo a autonomia de movimentos e limitando seu local de vida (NERI; CACHIONI, 1999).

Por esse viés, concordamos com as considerações de Luz (2003), ao dissertar sobre as potencialidades que a oferta de práticas corporais de atenção e cuidado à saúde apresentam para a qualidade de vida dos indivíduos. Para o autor, tais ofertas precisam superar o ideário de saúde como ausência de doença e de corpo fragmentado para uma compreensão de sujeito em sua

totalidade, cujas dimensões orgânicas, emocionais, mentais e espirituais compõem a relação entre o ser humano e a natureza.

Acreditamos que tais considerações são fundamentais para a oferta de práticas corporais de atenção e cuidado em saúde para pessoas com baixa visão e cegueira, visto que as ajudam a enfrentar, com maior aceitação e menos sofrimento, os desafios que perpassam as perdas funcionais, diretas e indiretas ocasionadas por essa condição.

O contexto da pesquisa

O estudo em tela foi produzido tomando por base as experiências vividas em um projeto de ensino, pesquisa e extensão universitário intitulado: *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*, desenvolvido no/pelo Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).

Vale salientar que esse laboratório foi criado em 1993, comprometido com a formação profissional dos acadêmicos do Curso de Educação Física na produção de conhecimentos e no atendimento a jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, por meio de projetos de ensino/pesquisa/extensão voltados para o desenvolvimento da área de Educação Física Adaptada. Nos anos subsequentes, novos projetos foram desenvolvidos no intuito de ampliar a oferta desse serviço para diferentes públicos (criança, família e pessoas com baixa visão e cegueira), bem como qualificar a formação inicial e continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão.

Nesse movimento, no ano de 2017, o grupo com baixa visão e cegueira foi incorporado ao projeto, com o objetivo principal de promover práticas corporais de atenção e cuidado à saúde, com foco na formação humana, auxiliando essas pessoas na apropriação e (re)significação de conhecimentos potencializadores à autonomia e à independência necessária para se relacionarem com o meio sociocultural, promovendo a melhoria da autoestima e da qualidade de vida.

Ao iniciarmos o projeto, havia a necessidade de acolhê-las, mas também compreender as realidades por elas vividas a fim de melhor adequar as ações às necessidades específicas desses alunos. Assim sendo, incorpo-

ramos, em nossas estratégias pedagógicas, um momento para compartilhar histórias de vida, a fim de que pudessem não somente dividir suas experiências e expectativas em relação ao projeto que se iniciava, como também perceber as diferentes formas como essa condição repercutia na vida dos outros participantes.

Com o desenrolar das atividades, constatamos que a grande maioria do grupo se encontrava carente de afeto e atenção. Outra questão observada era a baixa consciência corporal apresentada pelos participantes, isto é, seus movimentos eram muito rígidos e eles apresentavam muitas dificuldades para executar movimentações comuns ao dia a dia, como sentar-se e levantar-se, por exemplo. Percebemos, também, a baixa condição de autonomia e mobilidade, o que os colocava na condição de estar sempre dependentes de outra pessoa para auxiliá-los a caminhar. Ressaltamos que, mesmo utilizando a guia, eles ainda solicitavam o auxílio dos professores/bolsistas para se deslocarem. Por fim, uma questão que chamou muito a nossa atenção foram as dificuldades para tomadas de decisões em questões simples, como escolher as atividades a serem realizadas e/ou externar opinião sobre as experiências vividas no projeto.

Com base nesse cenário, organizamos nossas ações no intuito de potencializar os pontos frágeis acima destacados. Dessa forma, ofertamos diversas práticas corporais e atividades de lazer, com enfoque mais holístico, como yoga, tai chi chuan e danças circulares (contemporânea e sagrada). Desenvolvemos atividades com caráter mais recreativo/cultural, como as práticas aquáticas[7] (hidroginástica, hidrodança e fundamentos da natação), danças populares (forró, samba, frevo etc.) e ginástica geral (ginástica para todos), em que foi explorada a pluralidade desses conteúdos, como história, instrumentos/materiais, vestimentas típicas, dentre outros. Além disso, sempre oferecíamos, conjuntamente com esses conteúdos, atividades de orientação e mobilidade, de autocuidado e cooperação, realizadas em visitas a ambientes culturais e com diversas apresentações.

Assim sendo, ao longo desse processo, notamos o quanto esses alunos vinham se desenvolvendo nos aspectos de interação social, principalmente

7. As práticas aquáticas foram um conteúdo utilizado em paralelo ao conteúdo central dos períodos, em que eram proporcionadas intervenções com essa temática sempre na última terça-feira dos meses.

no âmbito da autonomia e mobilidade. Os semblantes estavam diferentes. Já não se via o olhar triste e desanimado, a rigidez de movimentações de outrora. Durante as atividades, os alunos se mostravam bem-dispostos, receptivos aos novos conteúdos e estavam mais autônomos em relação às tomadas de decisões. Progrediam a cada dia na melhora da mobilidade e confiança para se locomoverem por diferentes espaços.

Dessa maneira, ao realizar essas observações, algumas inquietações foram surgindo em relação aos benefícios que o projeto estava proporcionando na vida dos sujeitos. Tomando por base o compromisso dessa proposta, no sentido de promover ações com foco na melhora da qualidade de vida dos seus participantes, questionamos: quais seriam as possíveis contribuições do projeto *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Adultos e Idosos com Baixa Visão e Cegueira,* em relação à qualidade de vida de seus praticantes?

Em frente ao exposto, o estudo em tela objetiva refletir sobre as percepções de pessoas com baixa visão e cegueira em relação à qualidade de vida, a partir da experiência de um projeto de ensino, pesquisa e extensão universitário com foco na oferta de práticas corporais de atenção e cuidado à saúde.

Especificamente, busca conhecer o perfil sociodemográfico do grupo, tomando por base aspectos como idade, sexo, estado civil, severidade da deficiência, momento de aquisição da deficiência, escolaridade, situação profissional, cidade de moradia, número de pessoas que moram na residência e renda mensal. Na continuidade, analisa a percepção desses sujeitos em relação aos possíveis desdobramentos que a experiência do projeto em tela repercutiu em sua qualidade de vida.

Nossa expectativa com este estudo é qualificar melhor as futuras ações pedagógicas destinadas a pessoas com baixa visão e cegueira, contribuindo, assim, para um olhar mais potente em relação a esse público.

Metodologia

A pesquisa se constituiu de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, cuja preocupação central foi desvelar as ideias e os conceitos produzidos pelos envolvidos, em referência à qualidade de vida a partir da experiência em um projeto de ensino (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Participaram do estudo 19 adultos e idosos com baixa visão e cegueira, sendo treze mulheres e seis homens, com idades variando entre 30 e 64 anos. Contamos também com uma equipe de apoio formada por uma professora doutora coordenadora do projeto em questão, três professores (dois alunos da pós-graduação e uma professora egressa) e seis bolsistas do projeto.

Os instrumentos utilizados foram: observação participante, questionário, grupo focal, anotações e registros audiovisuais. O questionário foi organizado a partir de questões fechadas, no intuito de captar e identificar informações de ordem sociodemográfica como: idade, sexo, estado civil, severidade da deficiência, momento de aquisição da deficiência, escolaridade, situação profissional, cidade de moradia, número de pessoas que moram na residência e renda mensal. No que concerne ao grupo focal, elaboramos um roteiro inspirado no instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100). A ideia central desse instrumento era instigar os participantes a narrar suas percepções relativas às contribuições que o projeto havia promovido no âmbito da qualidade de vida.

O tratamento dos dados fundamentou-se na técnica de análise categorial de conteúdos (BARDIN, 2004), que foram identificados e organizados por eixos/categorias. A escolha das categorias objetivou captar diferentes dimensões atravessadoras à qualidade de vida dos indivíduos. Para tanto, foram eleitas: atividades de vida diárias (AVDs[8]), aspectos psicossociais, autonomia e mobilidade e lazer.

A escolha da dimensão AVDs ocorreu pela necessidade de se privilegiar, de forma direta e/ou indireta, o trato desse conteúdo, pois sua potencialização desenvolverá habilidades necessárias aos cuidados pessoais, à administração do lar e à autonomia desse público (BRUNO; MOTA, 2001).

No que concerne aos aspectos psicossociais, estudos evidenciam que as relações estabelecidas entre os sujeitos e a sociedade podem fomentar aspectos positivos como: motivação, autoconfiança, calma, tranquilidade e autoestima elevada, elementos estes fundamentais ao enfrentamento de

8. Conjunto de atividades que possibilita à pessoa desempenhar satisfatoriamente determinados afazeres do seu dia a dia, em casa ou fora dela, como: tomar banho, vestir-se, ir ao banheiro, comer, ir à padaria, dentre outras atividades cotidianas (COSTA; NAKATANI; BACHION, 2006).

aspectos negativos como: depressão, ansiedade, *coping* (fuga/evitamento), tristeza, desmotivação e baixa autoestima (AMORIM, 2007; MARMELEIRA *et al*., 2018).

No que tange às dimensões autonomia[9] e mobilidade[10], a escolha ocorreu em razão do desejo de problematizar as dificuldades/barreiras atravessadoras aos cotidianos desse público, haja vista que fatores como falta de acessibilidade e equipamentos específicos, condições climáticas/chuvas, dependência de acompanhantes, entre outros, apresentam-se como condições impeditivas para que eles possam frequentar os diversos espaços sociais existentes (MARMELEIRA *et al*., 2018).

Por fim, a escolha por investigar as apropriações culturais produzidas a partir do acesso ao lazer se apoia no fato de que, apesar de esse direito social se encontrar assegurado no âmbito legal, quer seja em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), quer seja nas legislações específicas relativas às pessoas com deficiências[11] (BRASIL, 2015), tal acesso ainda não se encontra garantido qualitativamente para esse público, apesar de estudos (BISOGNIN, 2000; JULIÃO; IKEMOTO, 2006) indicarem que o lazer se constitui um dos fatores cruciais para a melhora da qualidade de vida dos indivíduos.

Resultados e discussões

O grupo pesquisado era composto por nove participantes idosos, com idades entre 51 e 64 anos, e dez participantes adultos, com idades entre 30 e 40 anos. Prioritariamente, eram mulheres, 13 do total de 19 entrevistados.

Em relação ao estado civil dos participantes, seis eram casados, oito solteiros e cinco divorciados ou viúvos. A maior parte (17) residia na região da

9. Capacidade de tomada de decisão por conta própria, de gerir sua própria vida, recorrendo aos seus próprios meios ou princípios (ACIEM, 2011).

10. Condição para se deslocar por diferentes espaços com autonomia (ACIEM, 2011).

11. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, resguarda a necessidade de reservar às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida lugares em teatros, cinemas, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculo, conferências e similares, onde os assentos reservados devem estar distribuídos no recinto, ter boa visibilidade e estar próximos a corredores sinalizados, evitando áreas segregadas e obstrução de saídas, conforme as normas de acessibilidade (BRASIL, 2015).

Grande Vitória/ES. Vale ressaltar que duas participantes moravam a mais de 140 km de distância do local em que o projeto era realizado.

O nível de escolaridade dos participantes era relativamente baixo: duas possuíam o Ensino Superior, oito o Ensino Médio, cinco o Ensino Fundamental e quatro não completaram o Ensino Fundamental. Quanto às condições de empregabilidade do grupo, nenhum dos participantes se encontrava empregado até o momento da entrevista. Destes, 13 recebiam benefícios, enquanto 6 se encontravam desempregados e eram totalmente dependentes financeiramente de seus familiares.

No que diz respeito à condição de baixa visão e cegueira, a maior parte dos participantes (15) apresentavam baixa visão, enquanto outros (4) eram cegos. Essa condição foi adquirida por 12 dos participantes com o passar do tempo, enquanto para 7 ocorreu de forma congênita.

Atividades da vida diária (AVD)

O trato pedagógico relacionado com as AVDs desenvolveu habilidades físicas, sensoriais, psicológicas e sociais e tem como finalidade resgatar, na pessoa com baixa visão e cegueira, a sua independência nos cuidados pessoais, afazeres domésticos e administração do lar, entre outras (BRUNO; MOTA, 2001).

Partindo desse pressuposto, muitas atividades ofertadas no projeto em tela eram organizadas com vistas a desenvolver essa competência. Para tanto, questionamos o grupo acerca das possíveis mudanças percebidas em relação à melhora na realização das atividades cotidianas. De acordo com os relatos, a partir do ingresso no projeto, eles começaram a ter mais segurança nos afazeres domésticos, como evidenciamos nas falas de Solange e Denis[12]:

> [...] depois que eu vim aqui, [...] eu consigo lavar minha roupa, eu consigo lavar vasilha, tendo uma claridade como está aqui, na sala [o grupo focal foi realizado às 15 horas e estava um dia claro de sol]. Eu lavo panela, eu vou ao supermercado [...], depois de participar aqui, do Laefa (SOLANGE, 08-07-2019).

12. Para preservar a identidade dos participantes, resolvemos adotar nomes fictícios durante toda a discussão dos dados.

> Nessa questão aí eu também consigo fazer as tarefas de casa, passar pano, lavar vasilha. Comecei a fazer um pouco antes de participar aqui. Mas, depois que eu comecei a participar, eu comecei a ter mais facilidade para fazer essas atividades (DENIS, 08-07-2019).

O estudo realizado por Costa, Nakatani e Bachion (2006), com o objetivo de descobrir a capacidade de idosos da cidade de Goiânia (GO) para a realização das AVDs, revelou que a dependência funcional pode levar à perda de ações e/ou à dependência de outrem para executar as atividades da vida diária.

Ao analisarmos os relatos, constatamos que a oferta de práticas corporais de atenção e cuidado à saúde, realizadas pelo projeto em tela, fomentou a autonomia dos envolvidos tanto no que tange à não dependência a outrem, como também à autonomia para a realização dos afazeres domésticos, despertando-lhes, assim, o desejo de se tornarem mais proativos na realização de tais atividades cotidianamente.

Outro aspecto bastante evidenciado nos depoimentos refere-se ao fato de que eles se tornaram mais cautelosos na realização dessas atividades, conforme evidencia o depoimento a seguir.

> Eu era assim: queria fazer tudo de uma vez, mas hoje não. Hoje eu tento me controlar fazendo aos poucos. Tipo, arrumar um guarda roupa [...]. Aí eu pegava e queria fazer tudo de uma vez. Hoje não, hoje eu vou por etapa pra eu conseguir colocar tudo em ordem, para, na hora que eu procurar, estar ali (BRUNA, 08-07-2019).

Em nossa compreensão, inicialmente, essa aluna tinha uma ansiedade muito grande para realizar as tarefas que lhe eram designadas. Isso ocorria em virtude da não compreensão/aceitação da sua condição de perda visual, o que a levava a querer continuar a fazer suas AVDs da mesma forma que no passado. Com o desenrolar das atividades do projeto, especialmente no que tange às atividades vinculadas ao despertar das funções residuais, ela percebeu uma melhora significativa na forma como passou a compreender e, principalmente, a lidar com a sua condição.

Em Nunes e Lomônaco (2010), a dificuldade para aceitação da perda visual se dá, prioritariamente, pelo fato de que vivemos em um mundo muito

voltado para as pessoas videntes, o que torna a visão um sentido primordial em nossas atividades, suprimindo, inclusive, os outros sentidos. Sua ausência assume uma dimensão muito maior do que ela realmente deveria ter acarretado, gerando uma sensação de impotência por parte dos indivíduos com perdas visuais.

Ainda de acordo com os autores (2010), faz-se necessário que o trato pedagógico com esse público não só fomente a experiência corporal voltada para a percepção dos sentidos residuais nas diversas situações cotidianas, como também estimule o grupo a falar sobre como se percebem nessa condição. O compartilhamento de tais experiências favorece a ressignificação da forma como os desafios impostos pela baixa visão são percebidos por esse público.

A fala de Bruna corrobora essas afirmações ao enunciar que, após vivenciar experiências vinculadas à percepção de suas limitações e possibilidades no campo sensorial, passou a investir nos sentidos residuais, favorecendo a forma de se organizar no seu dia a dia, ampliando, assim, a sua condição de autoaceitação.

Aspectos psicossociais

Para Amorim (2007), os aspectos psicossociais se constituem de uma rede complexa e, de forma direta e/ou indireta, sofrem influência das dimensões socioculturais e psicológicas estabelecidas a partir do convívio social entre os indivíduos. Retomando a compreensão sobre saúde como um fator multidimensional em que as ações humanas são preponderantes nesse processo, faz-se mister melhor compreender o modo como as pessoas se confrontam ou não com os desafios cotidianos, suas escolhas/possibilidades de interação social, pois essa compreensão pode favorecer os envolvidos para melhor lidar com suas questões pessoais.

Nessa direção, os estudos de Marmeleira *et al.* (2018) apontam que as pessoas com baixa visão e cegueira, em geral, apresentam um nível menor de interação social, restringindo-se a ficar dentro de suas casas ou irem apenas a locais próximos de suas residências, em virtude da insegurança ocasionada, prioritariamente, pelas dificuldades de acessibilidade (arquitetônicas, transportes etc.).

Dessa forma, isso pode repercutir negativamente nas questões emocionais desses sujeitos, ocasionando sentimentos como apatia, tristeza, depressão, em detrimento da falta de interação social. Para Diehl (2007), a pessoa com deficiência visual, que pouco interage social e corriqueiramente, apresenta sentimentos negativos ligados aos aspectos psicossociais, como depressão, ansiedade, *coping* (fuga/evitamento), tristeza, desmotivação, baixa autoestima, dentre outros.

Como forma de investigar qual era a condição psicossocial do grupo, indagamos como estavam se sentido sob o ponto de vista psicossocial, a partir da experiência no projeto. Destacamos a fala de Rebeca:

> [...] eu já fiquei cega por duas vezes. A primeira vez que fiquei cega, eu fiquei cega por nove meses e meio, e depois minha visão foi voltando gradativamente, e eu não tive apoio, com relação a projeto, à interação com pessoas. E dessa vez que eu fiquei cega novamente, em 2015 [...], eu comecei a pensar assim: "Meu Deus e agora?!". O médico já falou: "Dessa vez não tem pra onde correr, você acha que vai voltar? [a enxergar], até porque a idade já contribui um pouco para que você tenha uma recuperação muito mais difícil". E aquilo pra mim, assim, foi um banho de água fria na minha vida. Foi indo pro CAP, que eu conheci a Vanessa, que me levou também para o passeio ciclístico e me trouxe aqui no Laefa. E o que aconteceu foi o seguinte: interagindo com o pessoal e com vocês [...] foi um ânimo muito grande, começou a me trazer nova esperança, e comecei a me ver assim, que eu poderia [...], que eu era capaz de fazer algumas coisas que eu achava que já não podia fazer mais. E uma das coisas que para mim foi maravilhoso foi conviver com pessoas que são iguais a mim, que têm a mesma deficiência. E nos exercícios dados aqui, no Laefa, pra mim foi uma coisa muito grande. Eu aprendi a ser mais tranquila e mais calma (REBECA, 08-07-2019).

O grupo foi unânime em corroborar a fala de Rebeca, no sentido de que a oferta de práticas corporais de atenção e cuidado à saúde oferecidas no Laefa/Cefd/Ufes proporcionou-lhes melhora nos aspectos psicossociais, deixando os alunos mais animados, felizes e bem-dispostos, o que contribuiu, sobremaneira, para elevar a autoestima deles. Assim, podemos afirmar que espaços de convivência e interação interpessoal com esse foco são de

suma importância para o desenvolvimento social e psicológico desse público (AMORIM, 2007; DIEHL, 2007; MARMELEIRA *et al*., 2018).

Autonomia e mobilidade

O trato pedagógico desses conteúdos para pessoas com baixa visão e cegueira visa estimular o aprimoramento da autonomia, bem como o desenvolvimento de sentidos residuais, a fim de que esses sujeitos possam se inserir com segurança em qualquer ambiente.

Por esse viés, os estudos de Santos (1999) evidenciam a necessidade de se atentar para as estratégias pedagógicas dessas dimensões, no sentido de adaptá-las, sem perder de vista os aspectos objetivos e subjetivos que perpassam o nível de desenvolvimento das pessoas cegas, como seus sentimentos, a autoestima, a condição de (in)dependência física etc. Isso contribuirá para elas se sentirem mais estimuladas a aprender e praticar as técnicas de orientação e mobilidade. Ainda de acordo com o autor, "[...] desenvolver a orientação e mobilidade do cego é dar-lhe condições de usufruir e exercer o direito de ir e vir com independência" (SANTOS, 1999, p. 4).

Com base no exposto, com a chegada dos participantes no projeto, percebemos neles uma grande insegurança para se orientar e circular sozinhos. Ao investigar um pouco mais, identificamos que tal cenário também se repetia dentro de suas casas. Outra questão que constatamos foi que a insegurança, em relação à utilização da guia, ocorria, prioritariamente, pela falta de orientação sobre como utilizá-la.

Assim sendo, questionamos o grupo sobre como eram suas respectivas condições de autonomia/independência para se deslocar por diferentes espaços (em casa, andar na rua, pelo bairro ou cidade, andar de ônibus ou viajar) antes de participarem do projeto. A ideia era identificar possíveis mudanças favorecedoras a essa condição.

De maneira geral, as respostas evidenciaram mais a insegurança que sentiam para confiar apenas na guia nos deslocamentos e também a falta de autonomia sentida para andar sozinhos em diferentes lugares (parques, outras cidades, avenidas etc.) antes de entrarem no projeto, conforme relato que segue.

> [...] antes, eu tinha essa dificuldade de sair de dentro da minha casa, de ir até a minha rua assim, [...] antes de eu

> usar a minha bengala, tinha certa restrição, assim, pra tá saindo com ela, mas aí, depois que eu comecei a dar passos, principalmente em relação à Ufes, porque, desde 2014 eu já tinha feito treinamento para mobilidade, porém eu não tinha ainda feito esses acessos à rua, eu tinha medo de sair na rua com a bengala, tinha medo de muitas situações. Então, essa questão de a gente ter hoje em dia uma maior adesão às ruas, de ter maior facilidade pra sair, eu, sinceramente, devo muito isso ao Laefa, a vocês, que são os estudantes e professores daqui que nos ajudaram a ter essa adesão também [...]. O que é passado para nós aqui, tanto na questão de mobilidade, como nas outras atividades, e que vocês passam pra gente nos fazendo conhecer os espaços, tendo a sensibilidade, assim, da gente querer conhecer mais os espaços, isso é muito importante pra nossa vida, para o nosso dia a dia (ALICE, 08-07-2019).

Conforme Diehl (2007), a falta da visão leva os indivíduos a perderem referência e segurança sobre o mundo, em virtude da capacidade que esse sentido lhes oferece para se antecipar e preparar para qualquer obstáculo que esteja à sua frente, assim como criar referências dos locais para os quais estarão se deslocando. Ainda de acordo com o autor, a falta de segurança juntamente com a dependência na realização das atividades podem ocasionar a superproteção por parte de seus responsáveis, baixo condicionamento físico e motor, gerando diminuição da mobilidade e da autonomia desses sujeitos.

No enfrentamento a esse panorama, recomendamos que o trato pedagógico não perca de vista a oferta de práticas corporais comprometidas com o desenvolvimento dos sentidos residuais (tato, audição, olfato etc.), de forma que a pessoa se utilize de outras ferramentas para se locomover pelos mais variados ambientes, ganhando segurança e autonomia para que possam interagir com as demais pessoas à sua volta (SANTOS, 1999). Isso se evidencia na fala de Rebeca:

> Quando eu cheguei aqui, no Laefa, a minha percepção luminosa era muito ruim. Basicamente, eu conseguia enxergar, por exemplo, se eu colocasse minha mão na frente do Sol, eu enxergava o reflexo dos meus dedos. Minha vista era muito embaçada. Na medida em que eu fui pegando segurança, a partir das atividades de orientação e mobilidade realizadas aqui, no Laefa, essa visão parece que ela foi se complementando em mim e me

> trouxe mais segurança [para locomover-se pelos mais variados ambientes]. Agora eu consigo ter mais segurança e autonomia para andar (REBECA, 08-07-2019).

Nesse relato, é possível perceber o quanto as atividades desenvolvidas atuaram de forma direta, no sentido da atividade em si, como também de forma indireta, ao despertá-los para a utilização e potencialização dos sentidos residuais e, também, para o enfrentamento dos desafios da mobilidade, como sair à noite e andar por grandes cidades, entre outras atividades cotidianas.

Lazer

Tomando por base a importância que o lazer exerce na vida dos indivíduos (BISOGNIN, 2000; JULIÃO; IKEMOTO, 2006), buscamos, nessa dimensão, melhor compreender quais eram as relações desses alunos estabelecidas com o lazer antes da inserção no projeto. Outro foco de interesse era conhecer os espaços culturais e de lazer (teatro, cinema, shows, parques, praças, praias, piscina etc.) por eles frequentados.

De acordo com grande parte dos entrevistados, eles não frequentavam espaços culturais e de lazer até se inserirem no projeto, conforme as falas abaixo:

> Eu não conhecia o teatro, o Museu da Vale eu não conhecia. Conheci aqui e foi muito bom. Eu conheci o teatro quando nós apresentamos[13]. Agora, dessa outra vez, nós tivemos a oportunidade de assistir uma peça, né?! Eu saí dali foi encantada, encantada mesmo. Foi muito bom! Uma coisa também que eu fiz assim foi criar muita coragem. No final de semana passado, domingo retrasado, eu fui subir o Morro do Moreno. [...] eu cansei, mas assim foi muito bom [...]. Muito bom! (LETÍCIA, 08-07-2019).

> O curioso é que eu já fui a todos esses espaços que vocês falam que nunca foram. O problema é pensar assim: "Eu não vou poder ir mais ao teatro, ir nesses espaços abertos, por medo, por insegurança". Quando

13. Os projetos do Laefa, no ano de 2018, realizaram uma apresentação cultural com o tema "Arte, História e Diferença" no teatro da Ufes.

> eu enxergava, sempre fui ao teatro, sempre andei nessa universidade [Ufes] de ponta a ponta, né?! Enquanto eu era professora, levava alunos para esses espaços abertos, [...] e ao Museu Ferroviário da Vale, fui muitas vezes com os alunos. O negócio é depois você pensar: "Eu não vou poder mais ir né?! Usufruir disso aí tudo". Com o passar do tempo, [...] depois que eu voltei aqui, para universidade, participar do projeto e você se permitir de novo a voltar a esses espaços, isso é que eu fico pensando. Interessante para mim e muito curioso relembrar essas coisas neste momento?! Quando a gente sabe que não está vendo, mas está sentindo... Isso é muito curioso para mim, voltar e usufruir de tudo isso. Muito bom! (VANESSA, 08-07-2019).

Com base nesses depoimentos, podemos afirmar que as apropriações das práticas culturais e de lazer propiciam a seus praticantes o desenvolvimento de uma gama de experiências (sensoriais, culturais, psicossociais, físicas etc.), cujos desdobramentos oportunizam a superação dos próprios limites, a promoção da autoestima, a melhoria da socialização, o que contribui, sobremaneira, para a formação humana dos indivíduos. Ademais, aflora também o desejo de constituir cotidianamente esse hábito, como forma de ampliação do acervo cultural (JULIÃO; IKEMOTO, 2006).

Outro aspecto a se ressaltar refere-se ao depoimento de Vanessa, cuja realidade, antes da perda visual, era de uma pessoa muito ativa e autônoma tanto no que diz respeito ao desempenho das suas funções no mundo do trabalho, quanto na sua vida social. Entretanto, a partir do momento em que se percebeu na condição de baixa visão, sentiu-se impotente e insegura para frequentar os espaços sociais e também realizar tais funções. Essa realidade foi ressignificada a partir do ingresso no projeto, momento em que ela pôde perceber ser possível utilizar outras/novas referências sensoriais para continuar a frequentar e desfrutar desses espaços de lazer novamente.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar que ainda existem muitos desafios a serem superados para que essa realidade se efetive, pois os avanços produzidos nas legislações comprometidas com a garantia dos direitos sociais da pessoa com deficiência ainda não se materializam em ações concretas para esse público.

Para Bisognin (2000), a superação desse quadro pressupõe o debate profundo acerca de como esses espaços de lazer estão produzidos e, consequentemente, ocupados, quer seja no âmbito público, quer seja no privado. Dentre as principais barreiras, podemos destacar: dificuldade de acessibilidade, falta de autonomia, dependência de outrem para deslocar-se, mobilidade reduzida, falta de segurança e de informações que o ajudem a encontrar os locais desejados, dentre outros. Todavia, as dificuldades de acesso qualitativo às políticas públicas no campo da educação, da assistência, da cultura, do lazer e do esporte contribuem para que esses indivíduos vivam em condições socioeconômicas precárias, o que repercute nocivamente em suas respectivas qualidades de vida.

Considerações finais

O estudo em tela evidenciou que os benefícios da oferta de práticas corporais de atenção e cuidado à saúde se apresentam fundantes para a saúde/qualidade de vida de indivíduos com baixa visão e cegueira, com destaque para as atividades voltadas para o desenvolvimento da autonomia, orientação, mobilidade, autoaceitação e ampliação do acervo cultural/lazer.

Outro aspecto revelado refere-se ao fato de que a falta de autonomia e mobilidade para se orientar e deslocar nos diversos ambientes sociais se constitui em fatores impeditivos para que esses indivíduos conheçam e desfrutem de ambientes culturais e de lazer, como teatro, praças, parques, entre outros. O acesso a tais espaços, para além de ampliar o acervo cultural, desperta-lhes o reconhecimento de sua cidadania, haja vista que os direitos sociais constitucionalmente instituídos no âmbito da educação, lazer, saúde, educação, trabalho e assistência social encontram-se prescritos em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Outro aspecto evidenciado no estudo foi a importância que a oferta sistemática de atividades de orientação e mobilidade tem para esse público. Para tanto, o foco principal dessas atividades deve pautar-se no desenvolvimento e aprimoramento dos sentidos residuais, como forma de garantir-lhes melhores condições para se deslocarem nos diversos ambientes sociais.

Com base no exposto, podemos afirmar que espaços de convivência e interação interpessoal comprometidos com o ideário da saúde e que percebam os indivíduos em sua totalidade devem ser estimulados, apoiados e consi-

derados como uma política pública inclusiva de Estado, haja vista a sua relevância para a saúde/qualidade de vida dos indivíduos, especialmente para aqueles que, historicamente, vêm sofrendo com a invisibilidade social.

Referências

ACIEM, Tania Medeiros. **Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após a reabilitação**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) — Programa de Pós-Graduação em Distúrbio do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

AMORIM, Maria Isabel Soares Parente Lajoso. **Para lá dos números...** aspectos psicossociais e qualidade de vida do indivíduo com diabetes Mellitus tipo 2. 2007. 417 f. Tese (Doutorado em Saúde Mental) — Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental do Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto, Portugal. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BISOGNIN, Edila Maria. Barreiras socioculturais para o lazer de pessoas portadoras de deficiência física (PPDF). **Caderno UniABC de Turismo**, São Paulo, v. 2, p. 15-19, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em New York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência visual. Brasília: MEC/Seesp, 2001. **(**Série Atualidades Pedagógicas, v. 6).

CHICON, José Francisco *et al*. **Formação continuada, Educação Física e inclusão**: a gestão em foco. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **Educação física, adaptação e inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead), 2012.

COSTA, Efraim Carlos; NAKATANI, Adélia Yaeko Kyosen; BACHION, Maria Márcia. Capacidade de idosos da comunidade para desenvolver atividades de vida diária e atividades instrumentais de vida diária. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 43-48, 2006.

DIEHL, Rosilene Moraes. Imagem corporal: corporeidade da pessoa com deficiência visual. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife, 2007.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras**: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. 2011. 314 f. Tese (Doutorado em Comportamento Humano nas Organizações) — Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte, 2007.

JULIÃO, Daniele Paes; IKEMOTO, Silvia Marie. O direito ao lazer do deficiente visual em áreas naturais públicas e unidades de conservação. *In:* SEMINÁRIO DE ÁREAS PROTEGIDAS E INCLUSÃO SOCIAL, 2., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LUZ, Madel Therezinha. **Novos saberes e práticas em Saúde Coletiva**: estudos sobre racionalidades médicas e atividades corporais. São Paulo: Hucitec, 2003.

MARMELEIRA, José Francisco Felipe *et al*. Barreiras para a prática de atividade física em pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 2, p. 197-204, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire. Velhice bem-sucedida e educação. *In:* NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin. **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999. p. 113-140.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)**, v. 14, n. 1, p. 55-64, 2010.

PINO, Angel. Ciência e Educação: a propósito do bicentenário do nascimento de Charles Darwin. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 845-866, out. 2009.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** (Online), v. 1, p. 1-7, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-892015000400355&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2021.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de *et al*. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8792. Acesso em: 15 mar. 2021.

SACKS, Oliver. Ver e não ver. *In*: SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 73-114.

SANTOS, Admilson. O cego, o espaço, o corpo e o movimento: uma questão de orientação e mobilidade. **Ver - Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, v. 11, 1999.

SCHERER, Roger Lima; FERNANDES, Luciano Lazzaris; NAHAS, Markus Vinicius. Qualidade de vida de adultos com deficiência visual na grande Florianópolis, SC. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, p.1-18, 2014.

STEIN, Rosa Helena. Pobreza e desigualdade na América Latina sob o olhar dos organismos internacionais. **Ser Social**, Brasília, n. 18, p. 79-125, jan./jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12990/11342. Acesso em: 17 abr. 2021.

THE WHOQOL GROUP. Development of the World Health Organization WHOQOL-B: quality of life assessment. **Psychological Medicine**, n. 28, p. 551-558, 1998.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

Índice remissivo

A

Alunos com deficiência 10, 14, 15, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 42, 54, 62, 64, 66, 69, 86, 87, 94

Autismo 11, 12, 24, 36, 39, 42, 43, 46, 47, 49, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 113

B

Baixa visão 12, 62, 65, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 122, 125, 126

C

Colaboração 11, 42, 78

D

Dança 11, 46, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71

Deficiência 9, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 93, 94, 99, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 121, 125

Desenvolvimento 9, 10, 14, 16, 17, 22, 25, 31, 35, 38, 39, 40, 44, 47, 48, 49, 53, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 77, 82, 84, 94, 95, 100, 101, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 113, 122, 123, 125, 126

Diferença 9, 20, 28, 53

Direito 34, 53, 54, 117, 122

Diversidade 14, 18, 21, 23, 31, 35, 53, 77, 81, 84

Docência 87

E

Educação 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 43,

44, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 66, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 93, 94, 95, 96, 97, 104, 105, 109, 110, 113, 115, 126

Educação Física escolar 15, 17, 21, 54, 55, 61, 62, 63, 66, 76, 77, 78

Educação Física inclusiva 18

Ensino-aprendizagem 17, 35, 63, 71

Estratégia 11, 83, 84, 95, 101

Experiência 11, 12, 17, 20, 29, 31, 36, 37, 39, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 58, 65, 79, 82, 85, 86, 99, 103, 104, 115, 120, 121

F

Formação continuada 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 25, 29, 30, 31, 35, 68, 83

Formação inicial 10, 17, 35, 46, 47, 77, 86, 113

I

Inclusão 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 35, 36, 37, 41, 47, 49, 52, 53, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 104, 105, 108, 109, 113

Intervenção 14, 15, 19, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 50, 96, 98, 104

L

Legislações 59, 108, 117, 125

P

Planejamento 13, 15, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 95, 104

Políticas públicas 14, 52, 53, 93, 109, 110, 126

Prática 13, 14, 15, 16, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 35, 40, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 59, 66, 71, 76, 80, 84, 85, 86, 99, 101, 113, 115

Prática educativa 105

Práticas corporais 12, 54, 112, 113, 114, 115, 119, 121, 123, 126

Processo 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 93, 94, 95, 96, 104, 105, 110, 112, 114, 120

Professor 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 43, 44, 49, 64, 68, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 101, 104, 105

S

Saberes docentes 10

Sobre os autores

Alexandre Apolo da Silveira Menezes Lopes

Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cubatão, SP. Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT, 2018). Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT, 2006).

Ana Aparecida Tavares da Silveira

Professora de Educação Física. Atua como assessora da disciplina de Educação Física pela Prefeitura Municipal de Natal, RN. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2020). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2021).

Camila Bernabé Gonçalves

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Daniel Poubel Matos da Silva

Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Anchieta, ES. Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal

do Espírito Santo (Ufes, 2021). Pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Daniela Lima Bonfat

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes). Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2021).

Élvio Marcos Boato

Professor aposentado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB, 2013). Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB, 2000).

Fabyana Soares de Oliveira

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Natal, RN. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2020). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2021).

Flaviane Lopes Siqueira Salles

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cariacica e Viana, ES. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2018). Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2021).

Gabriel Vighini Garozzi

Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Serra, ES. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2020).

Gabriela de Vilhena Muraca

Professora de Educação Física, pesquisadora e gestora do projeto de extensão Brinquedoteca: aprender brincando, do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Graciele Massoli Rodrigues

Professora titular da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí e professora adjunta da Universidade São Judas Tadeu (USJT). Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2002). Mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 1998).

Ingrid Rosa Carvalho

Professora de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes). Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2021).

José Francisco Chicon

Professor Associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG, 2013). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2005).

Maria Aparecida Dias

Professora Associada do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2006). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2002).

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Professora Associada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba (UFSCar, 2015). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2008).

Milena Pedro de Morais

Professora do Curso de Educação Física da Faculdade de Peruíbe/Unisepe, SP. Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Itanhaém/SP. Mestra em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT, 2016). Doutoranda em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT, 2021).

Monique Adna Galdino de Santana

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Rafael Santos

Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Uirá Siqueira de Farias

Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo e Santo André, SP. Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT, 2017). Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT, 2021).

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Historicamente, apesar dos avanços legais estabelecidos a partir da década de 1990, com foco na promoção de políticas sociais comprometidas com a oferta e a garantia de ações voltadas para a melhoria das condições de vida de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, faz-se necessário perceber que muitas mudanças ainda precisam ocorrer, especialmente na forma como a sociedade compreende e estabelece seus processos de apropriação e interação sociocultural.

A promoção de experiências de inclusão em contextos de aprendizagem escolar e não escolar pressupõe que seus agentes (atores) fomentem novos posicionamentos, a fim reconhecer e responder às diversas dificuldades e potencialidades de seus alunos, como forma de assegurar uma educação física de qualidade a todos e todas.

Nesse sentido, esta coletânea apresenta resultados de pesquisas cujos eixos investigativos delineados almejam fomentar a reflexão crítica sobre políticas formativas e práticas docentes inclusivas em contextos escolares e não escolares.

ISBN: 978-65-88977-42-2
CDL
9 786588 977422

encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia