



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MAURO FONTOURA BORGES NETO

**A EXPERIÊNCIA INCLUSIVA POR MEIO DA PRÁTICA DE
ESPORTES ADAPTADOS: UM ESTUDO DE CASO NO IFES**

VITÓRIA 2021



MAURO FONTOURA BORGES NETO

**A EXPERIÊNCIA INCLUSIVA POR MEIO DA PRÁTICA DE ESPORTES
ADAPTADOS: UM ESTUDO DE CASO NO IFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,
Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Jair Ronchi Filho.

VITÓRIA - ES
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B732e Borges Neto, Mauro Fontoura, 1979-
A experiência inclusiva por meio da prática de esportes adaptados : Um estudo de caso no Ifes / Mauro Fontoura Borges Neto. - 2021.
128 f. : il.

Orientador: Jair Ronchi Filho.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Física. 3. Esportes Adaptados. 4. Capacitismo. I. Ronchi Filho, Jair. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

MAURO FONTOURA BORGES NETO

**A EXPERIÊNCIA INCLUSIVA POR MEIO DA PRÁTICA DE ESPORTES
ADAPTADOS: UM ESTUDO DE CASO NO IFES**

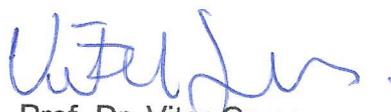
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de Setembro de 2021.

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Jair Ronchi Filho.
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Orientador



Prof. Dr. Vitor Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Membro Interno



Prof. Dr. Filício Mulinari e Silva
Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes – Campus Itapina)
Membro Externo

À Jasmim.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, aos meus pais, principalmente, por terem feito todo esforço do mundo para que eu pudesse trilhar no caminho dos estudos.

Devo agradecer também aos professores e servidores envolvidos no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Ao Instituto Federal do Espírito Santo, por me permitir realizar e concluir os estudos de forma mais tranquila e concentrada.

Por fim, agradecer à Vanessa, por ter me dado a segurança que precisava para prosseguir nos estudos – e à Jasmim, que, mesmo sem saber, me trouxe a tranquilidade e força necessárias para chegar até aqui.

"O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele".

Immanuel Kant – *Sobre a Pedagogia*

RESUMO

A Educação Física tem grande potencial para contribuir para um ensino inclusivo, visto que ela é um campo de conhecimento capaz de promover mudanças significativas nos processos de desenvolvimento dos seres humanos (cognitivo, motor, social). Assim sendo, mais do que propor uma Educação Física adaptada a estudantes com deficiência, o que propomos é uma atividade pela qual os estudantes possam vivenciar uma prática esportiva diferente das enraizadas culturalmente. Ao propor a prática de esportes adaptados nesta pesquisa, não buscamos somente fazer com que o estudante compreenda as dificuldades vividas por aqueles que apresentam alguma deficiência, mas também possibilitar a vivência com tais realidades de maneiras menos segregacionistas, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva por meio da sensibilização. Para isso, apresentaremos um estudo de caso, tendo como sujeitos de pesquisa alunos e professores em práticas corporais inclusivas via esportes adaptados, com base em aulas de Educação Física para o Ensino Médio. Focamos nossa pesquisa em estudantes do ensino médio integrado ao técnico, de variadas séries, além de servidores envolvidos na execução. Espera-se, ao final, que tais experiências possam estimular reflexões que proporcionem, além de práticas inclusivas dentro e fora dos limites escolares, uma perspectiva de sociedade que busque garantir maior autonomia e igualdade entre todas as pessoas em busca do direito à diferença.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Esportes Adaptados; Educação Física Adaptada; Capacitismo.

ABSTRACT

Physical Education has great potential to contribute to inclusive education, as it is a field of knowledge capable of promoting significant changes in human development processes (cognitive, motor, social). Therefore, more than proposing an Adapted Physical Education for students with disabilities, what we propose is an activity through which students can experience a sport that is different from those culturally rooted. By proposing the practice of adapted sports in this research, we not only seek to make the student understand the difficulties experienced by those who have a disability, but also to enable them to live with such realities in less segregationist ways, with the aim of promoting a more inclusive through awareness raising. For this, we will present a case study based on inclusive bodily practices via adapted sports, based on Physical Education classes for high school. We focused our research on high school students integrated to the technician, of various grades, as well as servers involved in the execution. It is hoped, in the end, that such experiences can stimulate reflections that provide, in addition to inclusive practices within and outside school boundaries, a perspective of society that seeks to guarantee greater autonomy and equality among all people in search of the right to be different.

Keywords: School Inclusion; Adapted Sports; Adapted Physical Education; Ableism.

LISTA DE ABREVIATURAS

PNEE – Plano Nacional de Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EFA – Educação Física Adaptada

EPT – Esporte Para Todos

EF – Educação Física

IFAPA - Federação Internacional de Atividade Física Adaptada (*Fédération Internationale pour l'Activité Physique Adptée*)

AFA – Atividade Física Adaptada

EFA – Educação Física Adaptada

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PAEE – Público Alvo da Educação Especial.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Ifes *Campus Itapina*
- Figura 2 – Ifes *Campus Viana*
- Figura 3 – Aula teórica: conhecendo os esportes paralímpicos
- Figura 4 – Apresentação inicial das aulas práticas
- Figura 5 – Treinamento da seleção brasileira de vôlei sentado
- Figura 6 – Prática do vôlei sentado no Ifes campus *Viana*
- Figura 7 – Treinamento da seleção brasileira de *Goalball*.
- Figura 8 – Alunos do Ifes Campus *Itapina* praticando *Goalball*
- Figura 9 – Atleta de Bocha
- Figura 10 – Exemplo de prática de bocha paraolímpica
- Figura 11 – Treino da seleção brasileira de futebol de 5
- Figura 12 – Alunos em aula prática de Futebol de 5
- Figura 13 - Alunos realizando uma atividade adaptada
- Figura 14 - Alunos do Campus *Viana* após a atividade de encerramento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	19
1.1 O PROBLEMA DA INCLUSÃO	19
1.2 O CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR	21
1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO	23
1.4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS PARA UMA ABORDAGEM INICIAL.....	24
1.5 DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	26
1.6 A INCLUSÃO VIA ESPORTES ADAPTADOS.....	32
1.7 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFES E O PAPEL DO NAPNE.....	35
2 O ESPORTE COMO CONTEÚDO ESCOLAR	41
2.1 DOS CONTEÚDOS CURRICULARES	41
2.2 DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	45
2.3 O ESPORTE ADAPTADO COMO CONTEÚDO ESCOLAR.....	49
2.4 CAMINHOS POSSÍVEIS	53
3 DESENHO METODOLÓGICO	58
3.1 DA NATUREZA DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO.....	59
3.2 DOS ESPAÇOS ANALISADOS.....	61
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	63
3.4 ANÁLISE DE DADOS	64
4 O ESPORTE ADAPTADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO	66
4.1 DA PRÁTICA INCLUSIVA.....	66
4.2 DA PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	68
4.3 MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO COM OS ALUNOS.....	71
4.4 MOVIMENTO DE VIVÊNCIA E EXPERIMENTAÇÃO	74
4.5 APRESENTAÇÃO DA AULA TEÓRICA	76
4.6 A VIVÊNCIA DO VOLEIBOL SENTADO	78
4.6.1 O processo de intervenção.....	80
4.7 A VIVÊNCIA DO GOALBALL.....	85
4.7.1 O processo de intervenção.....	86
4.8 A VIVÊNCIA DA BOCHA PARALÍMPICA	89
4.8.1 O processo de intervenção.....	91
4.9 A VIVÊNCIA DO FUTEBOL DE 5	94
4.9.1 O processo de intervenção.....	95
4.10 DA MUDANÇA DE PERSPECTIVA	98
5 POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTICAPACITISTA	103
5.1 O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ESFORÇOS INCLUSIVOS	105
5.2 O CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	106
5.3 METODOLOGIA DE ENSINO E ESTRUTURA CONCEITUAL.....	109
5.4 OS ATORES NA SALA DE AULA.....	112
5.5 AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTICAPACITISTA	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de optar pela minha graduação - Licenciatura Plena em Educação Física -, minha relação com a educação já era estreita. Vindo de uma família de educadores, tive contato desde cedo com o cotidiano escolar, o que me fez seguir para uma formação em licenciatura. Ainda na faculdade, atuei como professor na Educação Básica e treinador esportivo, tanto escolar quanto de clube.

Logo após a conclusão da graduação (2002), realizei uma especialização em Educação Física Escolar (2003-2005). Na pós-graduação, pude realizar uma pesquisa voltada para a percepção do conceito de socialização pelos professores de educação física da rede particular de ensino da cidade de Vitória (ES). Essa pesquisa me abriu um leque teórico importante para que pudesse seguir com minhas reflexões a respeito do caráter social da prática corporal e esportiva nas escolas, bem como de suas possibilidades e estratégias didáticas. Ao longo da minha jornada como professor, pude vivenciar situações que trago para esta pesquisa, como alguns processos de exclusão que existiam entre os alunos, principalmente ao fim dos anos 1990, quando iniciei como professor do ensino básico em escolas particulares em Vitória. Nesse período, minha prática pedagógica era muito tecnicista e esportivizante e, por isso, os mais aptos esportivamente que eram contemplados, alunos que nem de longe compunham a maioria da turma.

Com o passar dos anos, pude me deparar com alunos com deficiência nas aulas de educação física. No início, não sabia o que fazer, mas percebia um problema: além dos alunos não aptos que não participavam, havia os alunos com deficiência, que também ficavam de fora. Nesse percurso que iniciei a pensar, refletir e estudar estratégias pedagógicas de inclusão, de como incluir os alunos com deficiência. Devido ao número reduzido: um ou dois por turma, às vezes nenhum aluno com deficiência, no primeiro momento os colocava como um auxiliar das minhas funções: eles me ajudavam fazendo a chamada, marcando o placar, levando o material, etc. Eu fazia o que eu chamava, na época, de uma “proteção pedagógica” para que eles não se expusessem nas aulas competitivas e dos mais aptos. No entanto, deixá-los de fora das práticas

ainda me causava uma grande inquietação, pois além da exclusão nítida vista na prática corporal, comecei a ver e a fazer uma segregação dos alunos ditos “normais” com os alunos com deficiência. Acredito que foi nesse momento, que não me recordo a exatidão cronológica, o despertar para pensar em estratégias inclusivas para todos nas aulas de educação física.

Ao passar dos anos como professor, fui adquirindo cada vez mais experiência e transformando o meu olhar sobre as práticas inclusivas nas aulas de educação física. Iniciei, então, uma mudança no meu planejamento: aprimorando as práticas, reinventando os esportes e ampliando os conteúdos para além dos esportes convencionais.

A partir daí que me encontro com os referenciais de uma educação física mais cultural, em que se busca a participação de todos, de acordo com suas possibilidades e limites. No campo profissional, além das práticas como professor de escola, atuei como coordenador do projeto *Segundo Tempo*, do Governo Federal. Esse projeto, que surgiu no ano de 2006, tinha como público-alvo crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, com atendimento no contra turno escolar, com práticas esportivas, alimentação e lazer. Coordenava um núcleo em um Clube conhecido em Vitória. Fiquei nesse projeto até 2012 e, nesse período, chegamos a atender vários alunos com deficiência. Em função dessa demanda, o planejamento das nossas ações era por mim adaptado para que o núcleo pudesse fazer um atendimento inclusivo desses alunos. Inicialmente, essas adaptações estavam relacionadas à realização de práticas corporais com todos os atendidos juntos: começávamos com alongamentos, no qual cada aluno fazia da sua forma, e logo depois fazíamos uma atividade de relaxamento. Dessa forma, conseguia fazer com que todos participassem nesse momento, porém, ainda faltava algo fundamental: o jogo, o esporte. No segundo momento, havia o que mais me incomodava: a segregação, os alunos sem deficiência iam jogar basquete, futsal, vôlei, handebol, e os demais, com deficiência, partiam para as atividades complementares. Esse foi um momento desafiador devido a uma grande quantidade de alunos com deficiência atendidos, uma vez que se tratava de um projeto social, que além das práticas esportivas, havia práticas complementares, como atividades artísticas, xadrez, dama, dominó, bem como a alimentação que era fornecida. O maior desafio

era realizar um atendimento a uma grande quantidade de alunos no projeto, entretanto, com vários alunos com deficiência, o que fazer para não haver uma segregação, como era comum na minha prática docente?

As reflexões oriundas da pós-graduação, do meu percurso como professor de escola particular e da coordenação do projeto federal, influenciaram de forma direta na minha prática docente. Por dez anos (2006-2016), fui servidor da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), atuando como Técnico Esportivo (2006-2014) e também como professor de educação física (2010-2016). Em ambos os cargos, busquei desenvolver projetos educacionais relacionados à socialização e à inclusão por meio da educação física. Atuando na Coordenação de Desporto Escolar da Secretaria de Educação de Vitória (PMV), pude desenvolver projetos socioesportivos relacionados à cultura corporal de movimento e à sociabilização, como: i) o Festival de Dança e Ginástica *Movimentos Urbanos*, que era uma ação pedagógica que buscava valorizar e dar visibilidade às produções dos estudantes que participavam dos projetos de dança e ginástica nas escolas municipais de Vitória. Essa proposta de trabalho buscava fomentar a educação estética ou a sensibilidade dos sujeitos envolvidos, a fim de garantir o acesso aos bens culturais construídos historicamente pela humanidade; ii) os Jogos Escolares Municipais de Vitória, em formato de festival e competição, que tinha uma proposta de jogos inclusiva pelo fato de fazermos algumas modalidades adaptadas, de competição e colaboração, que é o caso do frescobol, e ainda, categorias e modalidades mistas em que meninas e meninos jogavam juntos, no mesmo time; iii) os regulamentos técnico-pedagógicos para aumentar o número de participantes, tais como adaptar as regras de acordo com o nível dos participantes, determinar um rodízio de alunos nas partidas para um maior equilíbrio e, com isso, aumentar o número de jogadores. Havia, ainda, um calendário de jogos anual, que cobria quase todo o período letivo, não dávamos um caráter de evento, e sim de uma ação pedagógica sistematizada. E os Jogos eram realizados dentro das escolas, durante os intervalos de aula. Com essas estratégias, conseguimos aumentar o número de participação das escolas e, conseqüentemente, dos alunos. No último ano que estávamos atuando na Coordenação de Desporto Escolar da Secretaria de Educação de Vitória

(PMV), esboçamos realizar os Jogos, chamados, na época, de Paraolimpíada Escolar, contudo, acabou não saindo do papel, pois não deu tempo de colocar em prática, já que nossa equipe da coordenação já não se encontrava junta; iv) e, por fim, conseguimos inaugurar um polo de aprofundamento dos estudos sobre práticas corporais, intitulado *Polo Pé de Moleque*, um espaço fora da escola, em um galpão, para proporcionar oportunidades de aprendizado/aprofundamento de vários temas da cultura corporal de movimento às crianças e adolescentes das escolas municipais de Vitória, que tinha como objetivo a formação do cidadão capacitado para a intervenção nos espaços-tempos de fruição das práticas relacionadas à cultura corporal de movimento, voltadas para a educação estética e para o lazer, considerando a competência técnica desse sujeito, a compreensão crítica de sua atuação e o contexto de suas condições de saúde.

Essa experiência na coordenação e as ações que programamos e desenvolvemos, contribuíram não só para uma reflexão mais ampla da importância de uma prática inclusiva, mas também como as políticas educacionais inclusivas podem contribuir na ponta, nas ações práticas da aula, com uma socialização e uma inclusão por meio da educação física.

Durante os anos de 2013 a 2016, pude atuar como professor efetivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental EJA Admardo Serafim de Oliveira, localizada no Bairro Gurigica, no município de Vitória (ES). Eu tinha acabado de sair da Coordenação de Desporto Escolar e o contato com a escola, que não havia somente um espaço físico escolar, e sim diversas salas localizadas em bairros periféricos da capital do Espírito Santo e, ainda, em virtude do público atendido, um público muito diverso, como adultos, idosos, jovens, pessoas com deficiência, moradores em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, alunas trans, entre outros alunos pertencentes a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, me fez refletir sobre a abrangência e abertura a respeito da proposta de uma prática inovadora, principalmente voltada para as práticas inclusivas. Na escola, trabalhava com quatro turmas que havia, em média, 15 alunos com presenças regulares, e cada dia era um lugar diferente, com uma turma diferente.

Esse universo escolar um pouco mais reduzido que o habitual encontrado nas escolas da Prefeitura Municipal de Vitória, aliado a um público de uma faixa etária e características diversas, solidificou aquilo que na época era necessário em termos de condições para iniciar atividades alternativas em Educação Física voltadas para a inclusão. Em função do espaço físico reduzido e limitado da escola e, ainda, levando em consideração à alta variação de idade entre os alunos, pude constatar que as atividades alternativas serviram como um importante instrumento de inclusão, sobretudo por romper com a lógica da competitividade e com a visão tradicional a respeito da Educação Física. Nesses espaços, não precisei me preocupar somente com as práticas dos esportes convencionais, pois, como dito, não havia quadra poliesportiva e nem grande espaço físico disponível. O que poderia ser visto como algo ruim – limitação do espaço – proporcionou vivenciarmos movimentos e experiências corporais diversas, que fugiam da prática regular.

Uma proposta interessante que fizemos foi uma prática realizada em conjunto com a professora de língua portuguesa, que tinha como objetivo a leitura de uma crônica e a reconstrução dessa história feita corporalmente. Em certo momento da leitura, tinha um carpinteiro que tinha que fazer uma cômoda: os alunos, em grupo, narravam corporalmente fazendo os movimentos do carpinteiro, do serrote, outros faziam os pés da cômoda, o formato das gavetas. Corporalmente, eles foram dando forma à escrita em movimentos. Com o tempo, fomos fazendo várias reconstruções corporais nas aulas e, com isso, os próprios alunos foram construindo estratégias para melhorar a história corporal. Por exemplo, os mais jovens eram os que faziam os trabalhos mais pesados, como o de segurar alguém, os alunos mais idosos e com menos mobilidade faziam simulações de alguma peça. Dessa forma, as aulas foram se tornando mais inclusivas, mais dinâmicas, cada um percebendo suas possibilidades e até aonde podia se encaixar e dar a sua contribuição. As dificuldades que eram encontradas nos movimentos e os conflitos na turma para organizar as histórias corporais eram problematizadas, e usávamos temas geradores a partir das narrativas dos estudantes para falarmos de outros temas transversais, tais como sociedade e inclusão.

Na EMEF Admardo, tivemos vários desafios na aplicação das atividades inclusivas, mas dificilmente tínhamos uma baixa adesão dos alunos, praticamente todos eram contemplados nas atividades propostas. Não tínhamos um plano específico para os alunos com deficiência e outro para alunos sem deficiência, e sim um único para a turma. Nesse ponto, é importante esclarecer que tínhamos acompanhamento de uma professora de Atendimento Educacional Especializado, planejávamos todas as ações em conjunto, e que alguns alunos tinham um comprometimento que necessitava de recursos pedagógicos, tanto materiais quanto humanos para auxiliá-los, porém o objetivo era planejar de acordo com a característica da turma, adaptávamos, assim, a prática para participação de todos, o que não era uma tarefa fácil, pois, no início, os alunos mais jovens tinham certa rejeição. O que buscávamos como inclusão nas aulas não era considerar todos iguais e sim o direito à diferença, com suas possibilidades e também suas limitações.

O maior contato com a comunidade por meio das aulas e dos projetos desenvolvidos na Prefeitura de Vitória me permitiu lançar um olhar mais atento sobre a capacidade potencializadora das práticas inclusivas na Educação Física. Com a ajuda teórica de cursos de formação de professores promovidos pela Prefeitura, surgiu a ideia de aproximar a prática educativa da Educação Física com propostas mais inclusivas. Assim, aproveitando o momento nacional de preparação para os *Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio - 2016*, elaborei um projeto escolar para a prática de esportes adaptados e paralímpicos. Muito além de possibilitar aos alunos a vivência das dificuldades de algumas deficiências, o objetivo principal do projeto era fomentar o debate a respeito da deficiência no ambiente escolar, por meio da promoção de vivências esportivas inclusivas para estudantes do Ensino Médio – com e sem deficiência – pela prática de esportes adaptados em aulas de Educação Física, em que a deficiência não fosse vista como um fator de caráter seletivo, mas integrante ao contexto praticado em busca de uma perspectiva de sociedade inclusiva, que buscasse garantir uma maior autonomia e igualdade entre todas as pessoas diferentes, mas com direitos iguais.

Naquela época, encontrei dificuldades pessoais e estruturais que me fizeram adiar a execução do projeto, como a carga horária de aula excessiva e com pouco tempo de planejamento e, principalmente, a jornada exaustiva de trabalho em locais diferentes. No entanto, com minha efetivação no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) no ano de 2016, consegui colocá-lo em prática, uma vez que as condições proporcionadas pelo Ifes – estruturas, equipamentos, horário disponível para planejamento, regime exclusivo de trabalho, etc. - fizeram com que esse projeto se tornasse viável. E é justamente dessa prática educativa, idealizada desde minha graduação e executadas entre os anos de 2016 e 2019 no âmbito do Ifes, que nasce esta pesquisa.

Portanto, é partindo das experiências didáticas vividas no decorrer dos anos 2016 a 2019 nos *campi* Itapina e Viana do Instituto Federal do Espírito Santo que se insere este estudo. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral descrever um estudo de caso tendo como base práticas corporais inclusivas via esportes adaptados realizadas nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio. Os sujeitos abordados no estudo foram estudantes do ensino médio, integrado ao técnico, de variadas séries, além de servidores envolvidos na execução. Espera-se, ao final, que tais experiências estimulem reflexões e problematizações que se reflitam, além de práticas inclusivas dentro e fora dos limites escolares, em uma perspectiva de sociedade que busque garantir maior autonomia e igualdade entre todas as pessoas em busca do direito à diferença.

A fim de alcançar o objetivo geral, a pesquisa lança mão de determinados objetivos específicos, tais como: i) realizar uma revisão de literatura especializada sobre o tema e identificar as dificuldades estruturais e práticas para a promoção de aulas inclusivas, bem como do histórico de aplicação dos esportes adaptados no ambiente escolar; ii) evidenciar e sinalizar, por meio descritivo, a diferença de percepção e produção de sentido por parte dos alunos do que seja deficiência antes e após a prática esportiva inclusiva; iii) elaborar como produto educacional um Guia Didático para professores do ensino médio, tendo como finalidade orientar as possibilidades de vivências didáticas da diferença por meio dos esportes adaptados.

1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

1.1 O PROBLEMA DA INCLUSÃO

Ao fim do século XVIII e início do século XIX, surge no Brasil um movimento para atender as pessoas com deficiência¹, sobretudo por meio da criação de instituições educacionais voltadas a tais indivíduos. Esse tipo de educação foi chamada de Educação Especial e era compreendida pela legislação como sendo uma modalidade de educação escolar integrante da educação geral. Sobre isso, reiteram Noronha e Pinto (2008):

No final do século XVIII e início do século XIX inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial. Essa Educação acontecia em escolas fora das povoações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre. Desta maneira se tranquiliza a consciência coletiva, pois estava a proporcionar cuidado e assistência para quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta tivesse de suportar o seu contato (NORONHA; PINTO, 2008, p. 01).

Durante boa parte do século XX – e ainda presente no imaginário de muitos docentes – o modelo integracionista era a base da Educação Especial no país. Cabe ressaltar que a integração foi tida como o princípio norteador do Plano Nacional de Educação Especial (PNEE), aprovado em 1994, que entendia a Educação Especial como “(...) um processo que visa a promover o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência, condições atípicas ou de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994).

¹ De acordo com Lopes (2014, p. 748), ainda hoje há um debate em torno da nomenclatura referente às crianças e jovens deficientes incluídos nas escolas regulares. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961), as crianças-alvo eram chamadas de ‘excepcionais’. Contudo, há uma clara substituição do termo ‘excepcionais’ por “necessidades educativas especiais” (NEE) durante a década de 1990, como se nota na Declaração de Salamanca (1994) e também na LDB (Lei 9394/96). Porém, outra mudança terminológica surge com a Lei 12.769/13, que o termo geral “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) por um mais específico, a saber, “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

De acordo com o princípio da integração, o aluno deveria se adaptar à escola por meio de um atendimento especializado. Tal como aponta Rodrigues (2005), “[...] quando se fala de escola integrativa, trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência recebiam um tratamento especial”. Para Sasaki (1997, p. 32), no modelo de educação integracionista “[...] a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhe oferecia; isso acontecia inclusive na escola”.

De acordo com Adriana Bernardes (2010), um dos grandes problemas observados no modelo integracionista é a exclusão dos discentes que não se adequam ao ensino regular ofertado pela escola. Além disso, percebe-se a ausência de um trabalho que incluía a questão da autonomia do aluno com necessidades especiais em direção à emancipação e a uma vida com dignidade fora do âmbito escolar.

Apesar das críticas contra o processo de educação integracionista, Sasaki (1997, p. 28) ressalta a importância histórica dos princípios de integração para a aquisição de conhecimentos e experiências na Educação Especial. Todavia, recentemente outro modelo de Educação Especial se tornou paradigmático, a saber, o *modelo inclusivo* (GLAT, 2004).

A Educação Inclusiva tem ciência da diversidade humana e trabalha buscando ofertar recursos aos alunos com necessidades especiais para que eles sejam de fato incluídos – não apenas integrados – na escola regular. Sobre isso, Stainback e Stainback (1999) apontam:

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Apesar do reconhecimento cada vez maior da importância da Educação Inclusiva em meios intelectuais e acadêmicos da educação, esse esforço não se traduz em avanços significativos na prática escolar. Glat (2004) aponta que, embora existam experiências promissoras desenvolvidas nos últimos anos em

direção a uma educação inclusiva, nota-se ainda que a grande maioria das redes de ensino é carente de condições institucionais necessárias para sua viabilização. Corroborando com esse pensamento, ainda em 1998, Blanco (1998) afirma:

O desenvolvimento das escolas inclusivas implica modificações substanciais na prática educativa, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de dar respostas às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidade grave (BLANCO, 1998).

Além das dificuldades estruturais, encontram-se também entraves didático-práticos para o desenvolvimento de uma proposta educadora com uma perspectiva inclusiva. Mantoan (2002) é categórica ao afirmar que o papel essencial da escola deve ser voltado para o ensino, e não para a segregação dos indivíduos em classes com atendimentos diferenciados.

1.2 O CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Para se efetuar um trabalho de análise de uma proposta inclusiva, é de suma importância delimitar-se um conceito prévio de inclusão. Partindo desse pressuposto, assumimos aqui o conceito de inclusão escolar elaborado por Glat *et al* (2007), que ressaltam que o processo de inclusão por meio da escola significa conjecturar uma escola em que são plausíveis o acesso e a permanência de todos os alunos e defendem que os mecanismos de seleção e discriminação sejam substituídos por metodologias de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

De acordo com Glat *et al.* (2007), uma educação inclusiva sugere um processo de reestruturação das perspectivas constitutivas da escola que envolvem sua gestão, assim como o sistema educacional como um todo. Nesse sentido, destacam:

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT *et al.*, 2007, p. 6).

No que diz respeito à política para uma educação inclusiva, os autores destacam que tal pauta está atrelada à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares, tendo como objetivo:

[...] a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT et al., 2007, p. 16).

Nesse sentido, o termo “educação inclusiva” não pode ser resumido à uma educação escolar direcionada somente ao público-alvo da Educação Especial, nem à escolarização em classes ditas “normais”, visto que esse conceito é muito mais amplo. Todavia, a expressão “inclusão educacional” é também por vezes tomada de forma abrangente, visto que o processo educativo acontece em múltiplos contextos, tais como na família, na escola, na comunidade, no trabalho, etc. Logo, por sua generalidade, o conceito de “inclusão educacional” por vezes não descreve de forma pontual o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes PAEE – Público Alvo da Educação Especial.

O conceito de “inclusão escolar”, por sua vez, nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no que diz respeito à escolarização dos estudantes do PAEE. Nesse sentido, indica-se que o termo “inclusão escolar” seja formalmente adotado quando nos referimos à política ou à prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

A literatura especializada sobre o tema oferece ainda outras compreensões em relação ao termo “inclusão escolar” e “educação inclusiva”. De acordo com Bueno (2008), por exemplo, inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola. Por sua vez, a expressão educação inclusiva, de acordo com o mesmo autor, diz respeito a um “objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49). Logo, percebemos que são variadas as compreensões sobre o conceito de inclusão escolar e educação inclusiva, sendo, assim, necessária uma abordagem prévia para definir o porquê da adoção deste ou daquele termo e o que se quer dizer quando se fala sobre o assunto. Dito isso,

assume-se aqui então o termo “inclusão escolar” de acordo com a perspectiva abordada por Glat et al (2007) e, partindo dessa conceituação, torna-se agora importante relacioná-la ao âmbito da Educação Física, como veremos na sequência.

1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Pensar e propor novas práticas têm sido uma questão importante para todas as áreas de conhecimento presentes na Educação Básica. Na Educação Física não é diferente. Entretanto, com um histórico de práticas marcadas pela competitividade e disputa, a Educação Física traz consigo empecilhos específicos que fomentam ainda mais uma carência de práticas educativas alternativas ao modelo não-inclusivista (RODRIGUES, 2005).

No entanto, tais práticas vêm sendo problematizadas e ganham espaço propostas que buscam uma perspectiva inclusiva. Uma proposta de prática educacional voltada para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana (em todas as suas expressões) e tomar as diferenças individuais como um fator de enriquecimento cultural, não de exclusão social. Nesse sentido, é buscando fomentar práticas que este trabalho é proposto.

A Educação Física tem se destacado como potencial de contribuição para um ensino inclusivo, já que se caracteriza por ser um campo de conhecimento capaz de promover mudanças significativas nos processos de desenvolvimento integral dos seres humanos (intelectual/cognitivo, motor, social). Dessa forma, mais do que propor uma Educação Física Adaptada (EFA) a estudantes com deficiência que, tal como salientam Costa e Sousa (2004), são modelos que em sua essência continuam preservando o caráter segregacionista existente na prática esportiva escolar, o que propomos é uma atividade na e pela qual os estudantes tidos como “normais” (“não-deficientes”) possam vivenciar uma experiência esportiva essencialmente diferente daquelas enraizadas culturalmente e no senso comum, tendo a inclusão em sua essência e horizonte.

Ao propor a prática de esportes adaptados, não se busca somente fazer com que o estudante tenha a experiência das dificuldades vividas por aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Mais do que isso, o que se busca é evidenciar as suas potencialidades e ainda multiplicar a vivência com essas realidades de maneiras menos segregacionistas a fim de promover, de fato, uma educação inclusiva, por meio da sensibilização de estudantes e dos profissionais envolvidos com educação.

Tal como aponta Chicon (2007), acreditamos ser essa a verdadeira inclusão escolar, a saber, aquela que não somente objetiva integrar sujeitos historicamente excluídos (não necessariamente por alguma deficiência física) no espaço escolar, mas que almeja a emancipação e autonomia desses indivíduos em prol de uma sociedade mais igualitária e democrática.

1.4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS PARA UMA ABORDAGEM INICIAL

Refletir sobre a prática de uma educação inclusiva envolve necessariamente a compreensão dos polos que envolvem a relação dialética daquilo que consideremos como sendo excludente e inclusivo. Segundo afirma Sawaia (2011, p. 9), a exclusão é um “processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela”. A autora continua sua tese afirmando que a exclusão “não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (SAWAIA, 2011, p. 9). Logo, a dicotomia exclusão/inclusão não deve ser entendida separadamente ou como categorias em si, mas como um par conceitual indissociável pelo qual a própria relação dialética deve ser entendida.

Ao se adotar um processo de educação inclusiva, tem-se como horizonte minimizar a esfera daqueles que estão sob exclusão, ampliando o círculo em prol de uma maior participação coletiva e individual. Contudo, em uma sociedade na qual a competitividade e o consumismo são tomados como valores imperiosos e ecoam dentro do espaço escolar, o indivíduo fora da margem do arquétipo de valores tende quase sempre a ser excluído. Assim, a

cultura escolar, sob certo aspecto, acaba por favorecer e ratificar ainda mais a exclusão, sobretudo quando fomenta um modelo homogeneizante de ensino e direcionada a um modelo específico de sujeito. Nesse sentido, Jodelet (2001) pontua:

A exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou coletiva conjuntural da organização social, ela inaugurar um tipo específico de relação social (JODELET, 2001, p. 53).

No que diz respeito à condição humana instituída na sociedade e aos processos de inclusão/exclusão dela decorrentes, Bernardes (2010) reitera que nossa sociedade apresenta concomitantemente uma posição revolucionária e outra conflitante. Afinal, “ao mesmo tempo em que se visa garantir a universalização da condição humana pela democratização das ações nas atividades em geral, a organização da sociedade capitalista contemporânea não se organiza para que tais fins se objetivem” (BERNARDES, 2010, p. 300).

Noutros termos, ainda que as políticas de inclusão sejam relevantes para o fortalecimento de grupos e movimentos sociais em prol dos excluídos e marginalizados do processo educativo – aqui, em especial, das pessoas com deficiência –, a organização social em sua estrutura fundamental atende aos interesses somente de uma parte da sociedade. Logo, as desigualdades, que não são somente econômicas, mas também culturais, sociais e políticas, assinalam as prerrogativas de alguns e as desvantagens de muitos outros, fato que não deve ser entendido como mero acidente, mas como consequência estruturalmente produzida.

Em relação à prática escolar e considerando as pessoas com deficiência física como objeto de análise, tal como aponta Guareschi (2011), nota-se que ainda são tímidos os avanços rumo à uma educação efetivamente inclusiva, sobretudo quando se atém à legislação educacional vigente. De fato, muitas são as justificativas para que tais demandas legais não tenham sido atendidas

em sua plenitude, tais como a falta de apoio financeiro do Estado, a falta de capacitação dos professores, a deficiência de recursos pedagógicos adaptados, a carência de especialistas (como psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) nos espaços escolares, os entraves arquitetônicos que afetam a mobilidade, dentre tantas outras.

Certamente, é compreensível que as justificativas apontadas sejam empecilhos relevantes ao processo de inclusão, no entanto, reitera-se que eles não são impeditivos. Mais que isso, reitera-se que, embora haja um panorama desfavorável à inclusão no país, ainda assim a escola regular – e não as escolas especiais – são tomadas aqui como sendo os lugares mais propícios para uma inclusão mais efetiva.

1.5 DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

No contexto escolar, tendo a relação dialética oriunda dos polos inclusão/exclusão como horizonte, percebe-se que a disciplina de educação física não se faz diferente de outras disciplinas ou procedimentos pedagógicos, visto que “sofre os efeitos da discriminação promovida pela crença na igualdade” (MARINHO, 2012, p.112). Além disso, soma-se à educação física sua particular característica que tange ao uso da consciência corpórea. Por conta dessa particularidade específica, são consideradas de forma especial as habilidades motoras, bem como fomentados os sentimentos de sucesso ou êxito ao se atingir ou realizar determinada atividade. Soma-se também a isso, todo o processo histórico de desenvolvimento desse conteúdo curricular específico, como veremos mais adiante, isto é, durante muito tempo fomentou (e em alguns casos ainda fomenta) o entendimento de que as diferenças individuais não deveriam ser tomadas como singularidades, mas como pretextos para exclusão.

É por esse conjunto de fatores que se torna essencial a análise pormenorizada do modo como a educação física foi inserida no âmbito escolar nacional, assim como seus objetivos, práticas e posicionamentos teóricos. Apenas tendo essa

análise teórica como base é que se pode aviltar um projeto pedagógico inclusivo, menos excludente e mais humanizado para a área.

De acordo com Betti (1991), a obrigatoriedade da educação física nas escolas do país se deu com a Reforma de Couto Ferraz, realizada em 1851. Nesse sentido, tem-se, em 1854, a obrigatoriedade da ginástica no ensino primário e da dança, no secundário. Mais à frente, em 1882, por meio do projeto de reforma do ensino primário, Rui Barbosa deu um parecer recomendando a ginástica na escola normal, além de recomendar a equiparação dos professores de ginástica com os de outras disciplinas. Todavia, a realização da reforma proposta por Rui Barbosa aconteceu apenas no Rio de Janeiro e nas escolas militares.

É apenas mais tarde, na década de 1920, que os demais estados instruíram suas reformas nos sistemas de ensino, ecoando os preceitos advertidos por Rui Barbosa. Tais reformas foram feitas tendo como fundamento a proposta da Escola Nova, corrente pedagógica que se tornaria hegemônica nas décadas seguintes.

De acordo com o ideário escolanovista, a educação física teria como objetivo favorecer o desenvolvimento físico do aluno, além de valorizar a saúde e criar hábitos de higiene. É exatamente nesse contexto que surge, em 1939 (Decreto Lei 1212 de 17 de abril de 1939), a primeira escola civil de formação de professores de educação física, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, vinculada à Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Segundo Soares et al. (2012), antes de 1939 as instituições militares eram responsáveis por formar os instrutores que iriam atuar como professores de educação física. Todavia, cabe dizer que, mesmo com o surgimento da Escola Nacional, a esteira do militarismo ainda era presente. Isso pode ser observado pela proposição da Escola Nacional de rígidos padrões de comportamento, calcados nos valores do Estado Novo. Além disso, nota-se também que os primeiros diretores da Escola eram militares e, ainda, que o primeiro grupo de alunos formados pela Escola foi treinado tanto por médicos quanto por

professores egressos de um curso didaticamente orientado pela Escola de Educação Física do Exército.

A relação histórica da educação física com as forças armadas nacionais acabaria por impactar na futura maior divulgação e incentivo da área. Conforme pontua Darido (2004), com a instauração da Ditadura Militar no Brasil, em 1964, o governo militar brasileiro passou a investir de modo maciço no esporte com o intuito de tornar a educação física um apoio ideológico político. É nesse sentido que Betti (1991) ressalta que, ao fim dos anos 1960 e início dos 1970, o binômio educação física/esporte era peça importante de um plano estratégico do governo, o que acabou por propiciar a ascensão do esporte no país e, conseqüentemente, também nas escolas.

No final do período da ditadura militar, no cenário da educação física escolar brasileira, o esporte teve papel predominante na escola. Soares et al. (2012, p.53) afirmam que a educação física possuiu um papel relevante ao longo do governo militar, sobretudo por conta da assimilação dos conteúdos desse componente curricular para com a ocorrência da pedagogia tecnicista, difundida largamente na década de 1970 em contraste ao anterior ideário escolanovista. O “novo ideário” era regido por princípios como eficiência, produtividade e racionalidade, sendo alinhado de forma essencial aos interesses do governo da época. Nesse contexto, Oliveira (2006) ressalta que:

[...] os bons resultados de nossos atletas nas décadas de 1960 e 1970, com ênfase para o Futebol, estimularam que se imaginasse a educação física e a sua intervenção no setor educacional como a saída para a busca de novos atletas e a formação de campeões (OLIVEIRA, 2006, pp. 18-19).

O período final da década de 1970, os anos de 1980 e o início da década de 1990 foram de muita efervescência para a comunidade acadêmica da educação física; havia uma grande necessidade de responder se a educação física se caracterizava ou não como ciência, se era área ou campo, e, para aqueles que a defendiam como ciência, era preciso responder à pergunta - qual seu objeto de estudo? Nesse cenário, havia o debate acerca da Cinesiologia como ciência do Movimento Humano, a ciência da Motricidade Humana e a ciência do Esporte. Isso propiciou que docentes universitários buscassem pelos cursos de mestrado e doutorado, tanto no exterior quanto no

Brasil e, como afirma Bracht (2014), como não existiam cursos de doutorado em educação física no Brasil, os docentes o faziam em áreas correlatas. Tais questionamentos – ser ciência ou uma disciplina científica, filiar-se às Ciências Naturais ou às Ciências Sociais e Humanas, e qual seu objeto de estudo ainda estão presentes e continuam a gerar divergências.

Foi nesse período que surgiram os movimentos engajados na renovação teórico-prática da educação física, com o objetivo de estruturar seu campo de conhecimento. Encontramos algumas diferenciações na forma como os autores classificam essas abordagens/tendências pedagógicas. Apresentaremos de forma sucintas aquelas que consideramos serem as principais.

De acordo com Soares et. al. (2012), dentre os movimentos renovadores podemos destacar a Psicocinética (variante da Psicomotricidade) de Jean Le Boulch (1924-2001), o movimento humanista defendido por Vitor Marinho de Oliveira (1943-2013), tendo como base os princípios humanistas, podemos indicar ainda uma terceira via, a saber, a corrente chamada de Esporte para Todos (EPT), movimento que se coloca como modelo alternativo àquele que busca o esporte de rendimento (SOARES, et. al., 2012).²

Entretanto, as existências dessas distintas perspectivas teóricas caracterizaram aquilo que Frizzo (2013) classifica como sendo a “crise de identidade da Educação Física”. Tal crise, que possibilitou avanços importantes na área da educação física, também tem sofrido duras críticas, sobretudo por conta da falta de um horizonte para a aplicação dos conteúdos da área nas aulas de educação física. A falta de um referencial faz com que, muitas vezes, a escolha arbitrária de métodos promova um contato entre teorias distintas que não dialogam entre si. Conforme pontua Frizo (2013), no que diz respeito à realidade escolar, as abordagens múltiplas:

(...) tomam espaço dentro da EF, no sentido de que se abandonam as referências filosóficas e epistemológicas de cada abordagem para utilizar-se arbitrariamente de “um pouco de cada”, como se estes dialogassem (FRIZZO, 2013, 194).

² Existem variadas formas de nomenclatura adotada por diversos autores no que diz respeito às abordagens pedagógicas na educação física. No entanto, não é objetivo deste trabalho apresentar e discutir cada uma delas, abordando somente aquelas que servirão de norte para esta pesquisa.

Além dos autores mencionados, esta pesquisa também faz uso da proposta de Marinho (2012), situando especificamente as tendências pedagógicas referentes à educação física, organizando-as em dois polos: de um lado a “pedagogia do consenso”, que busca legitimar o *status quo* e manter a forma como a sociedade se organiza, compreendendo o indivíduo de maneira particular e individualizada, tendo como base os fundamentos filosóficos do liberalismo, do positivismo e da teoria geral dos sistemas; de outro, a “pedagogia do conflito”, que compreende as abordagens pedagógicas que buscam a transformação social e de seus modos de produção, embasadas, sobretudo, no pensamento marxista.

De acordo com Marinho (2012), as tendências pedagógicas abalizadas pelos militares produziram a ideia ilusória de que as práticas corporais eram neutras, sendo o papel dos professores de educação física o desenvolvimento de questões estritamente técnicas. Marinho (2012) complementa sua tese dizendo que a educação física foi “considerada uma prática neutra, sem conotação ideológica. Restringia-se a uma atividade física cujo movimento era apreendido pela pedagogia do consenso em seus aspectos eminentemente biomecânicos” (MARINHO, 2012, p. 110). Todavia, é importante destacar:

(...) que os diferentes significados atribuídos à educação física se construíram a partir de práticas sociais concretas. Tais práticas, por sua vez, sempre foram atravessadas por ideologias específicas, reflexos da organização sociopolítico-econômica em que ocorreram. Sendo assim, a educação física jamais foi uma prática politicamente neutra. Pelo contrário, tem sido utilizada, em maior ou menor escala, como elemento constitutivo da perpetuação das relações sociais, em diferentes épocas e sociedades. (KOLYNIAC FILHO, 2008, p.13)

É nesse sentido, tendo como objetivo a superação das abordagens que tomam a educação física como “campo neutro”, que esta pesquisa terá como pilar a teoria “crítico-superadora” da educação física que, como aponta Marinho (2012), deve ser entendido como uma tendência pedagógica de conflito.

A teoria crítico-superadora foi elaborada pela primeira vez em 1992, no livro *A Metodologia do Ensino da Educação Física*, e tinha como responsáveis um coletivo de autores – Carmen Lucia Soares, Lino Castellani Filho, Valter Bracht,

Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Celi Taffarel.³ De acordo com a abordagem crítico-superadora, a educação física é:

[...] uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. [...] Os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (SOARES et al., 2012, p. 62-63).

De acordo com a proposta crítico-superadora, a escola deve fazer uma triagem dos conteúdos da educação física, elaborá-los e organizá-los de modo coeso com o escopo de possibilitar ao aluno uma leitura da realidade, de maneira que seja fundamental analisar a origem do conteúdo, o que causou a necessidade de ensiná-lo e ponderar sobre o contexto social e material no qual a escola está inserida.

No jogo, esporte ou atividade corporal, o homem produz a satisfação das suas necessidades, anseios, e interesses lúdicos, estéticos, artísticos, combativos ou competitivos que o impulsionam a agir. Ele atribui um valor de uso particular a esse produto consumido no ato da sua produção. Sua atividade tem um valor em si mesma porque atende à sua subjetividade, à sua realidade e às suas necessidades e motivações. Essas são as características essenciais que identificam e classificam, sem confundi-las com outras, as atividades físicas corporais, jogos ou esportes que, por serem resultado da vida e da ação humana, fazem parte da cultura e configuram uma área de conhecimento que pode ser chamada de “cultura corporal” ou, até, de “cultura esportiva”. [...]. Constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performáticos, artísticos, educativos e de saúde (TAFFAREL, 2016, p. 13-14).

Ao ter em mente a natureza social do indivíduo, como pontua Taffarel (2016), oferecemos ao processo de ensino-aprendizagem um realce basilar, visto que o desenvolvimento da aprendizagem é feito por meio das – e influenciado pelas – relações com os demais indivíduos, com a sociedade na qual estão inseridos e dentro do contexto histórico ao qual estão vinculados.

A aprendizagem decorre de sucessivas aproximações aos objetos, com o desenvolvimento de atividades principais que permitirão a apropriação deste objeto no pensamento. Estas sucessivas aproximações requererão instrumentos de pensamento e instrumentos de pesquisa. Requer que os conteúdos sejam organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo

³ Foi publicada em 2012 a segunda edição do livro. Nessa nova edição, foi acrescentado um capítulo que reúne depoimentos e releituras de cada autor sobre a obra.

pedagogicamente necessário para a sua apropriação e objetivação por todos, sejam portadores de deficiência ou não (TAFFAREL, 2014, p.131).

Assim, compreendemos que é adotando a concepção da cultura corporal, ou cultura corporal de movimento como fundamento, que as aulas de educação física na escola devem ser realizadas.

Contudo, conforme salientamos anteriormente, o desenvolvimento das práticas pedagógicas da educação física ao longo da história recente do país tem fomentado uma educação física excludente, o que prioriza o enfoque na competição e no rendimento. Essas práticas acabam por reforçar o desinteresse daqueles que não têm as habilidades esperadas ou prescritas, afetando ainda mais os discentes que têm deficiências ou necessidades educativas especiais. Por isso, um olhar especial às abordagens inclusivas promovidas pela educação física merece destaque, principalmente no que tange às atividades físicas adaptadas, objeto desta pesquisa.

1.6A INCLUSÃO VIA ESPORTES ADAPTADOS

A presença da exclusão no processo educativo não é uma característica apenas da educação brasileira. No Canadá, em 1973, um grupo de pesquisadores criou a Federação Internacional de Atividade Física Adaptada (*Fédération Internationale pour l'Activité Physique Adptée*), a IFAPA. No intuito de buscar aproximar os conteúdos da educação física dos princípios do ensino inclusivo, esse grupo de pesquisadores deu origem, então, ao termo Atividade Física Adaptada – AFA (HUTZLER; SHERRILL, 2007).

O termo AFA é definido como um corpo de conhecimento disciplinar direcionado à identificação e solução das diferenças individuais nas atividades físicas. É uma profissão de prestação de serviço e um campo de estudo acadêmico que apoia uma atitude de aceitação das diferenças individuais, defendendo o acesso a estilos de vida ativo e esportes e promove inovação e programas cooperativos de prestação de serviço e sistemas de empoderamento. A atividade física adaptada inclui, mas não está limitada a educação física, esporte, recreação, danças e artes criativas, nutrição, medicina e reabilitação (IFAPA, 2004 apud HUTZLER; SHERRILL, 2007, p. 4, tradução nossa).

De início, é importante advertir para uma pequena diferenciação existente entre os termos Atividade Física Adaptada (AFA) e Educação Física Adaptada (EFA). De acordo com Mauerberg-deCastro (2011), quando o profissional responsável pela atividade física adaptada (AFA) é um profissional da área da educação, a área é nomeada Educação Física Adaptada (EFA). Para a autora, mesmo que o foco da AFA e da EFA sejam muito semelhantes, o local de atuação se distingue. Contudo, é importante dizer que, no que diz respeito à literatura especializada, o termo “atividade” substitui o termo “educação” desde meados da década de 1970, tendo em vista que o termo “atividade” abrangeria as ações promotoras que propõem inclusão e reabilitação daqueles que têm deficiências.

Segundo Mauerberg-deCastro (2011), as atividades físicas realizadas antes do século XX eram orientadas, em sua maioria, por médicos e “(...) tinham uma natureza preventiva, desenvolvimentista ou corretiva” (MAUERBERG-DECASTRO, 2011, p. 50). No entanto, a autora salienta que durante a primeira metade do século XX houve, nos Estados Unidos, uma mudança da ginástica médica para atividades esportivas, sobretudo em decorrência do retorno ao país dos veteranos de guerra. Na mesma esteira, Silva e Drigo (2012, p. 28) afirmam que a baliza norteadora para a mudança da ginástica médica para os esportes adaptados se dá devido aos ex-combatentes:

[...] dada à necessidade de amenizar tais consequências por parte dos governos, promovendo formas de reabilitação e obtendo o reconhecimento por parte da classe médica de que o esporte era um importante recurso na reabilitação física, emocional e psicológica das pessoas que estiveram em combate e nos campos de concentração.

É nesse contexto que começam a ser estruturados os primeiros esportes adaptados, como o basquete em cadeira de rodas e o voleibol sentado e, ainda, a criação de esportes desenvolvidos de forma específica para atender pessoas com algum tipo de deficiência, como o *Goalball* para cegos.

Em terras brasileiras, pode-se afirmar que a Educação Física Adaptada sofreu profunda influência da concepção desenvolvimentista mencionada anteriormente, sobretudo pela conceitualização promovida por teóricos estadunidenses e pela influência médica, notadamente no que tange às formas de diagnóstico e classificação das deficiências. É nessa esteira que notamos

que, no que concerne à formação do professor de educação física, o Conselho Federal de Educação publicou, em 1987, o currículo mínimo de educação física, com o intuito de reestruturar os cursos de graduação da área no país.

O currículo da Educação Física proposto em 1987 abalizava a necessidade de o professor da área operar junto ao sujeito com deficiência, sendo que a terminologia adotada à época foi Educação Física Especial (BRASIL, 1987). Logo, é a partir desse documento que se tornam obrigatórios os conteúdos da Atividade Física Adaptada nos currículos de graduação no país.

As particularidades históricas da educação física no que diz respeito à sua relação com a educação física adaptada auxiliam na compreensão daquilo que se observa nas escolas durante as aulas de educação física e reiteradamente apontadas em artigos publicados na área: notam-se aulas esportivizadas, com alto grau de competitividade, que se restringem, na maior parte das vezes, ao ensino de um número limitado de esportes mais tradicionais promovidos na escola (Handebol, Basquetebol, Voleibol e Futsal), além de aulas bastante excludentes, que não impedem apenas a participação dos alunos com deficiência de participar, mas de todos aqueles que não são enquadrados em um perfil esperado para tais esportes.

O comentário de Guareschi (2011) é pontual para entendermos o cenário mencionado, principalmente ao afirmar que a competitividade “só é possível se houver diferenças e exclusões. Falando com mais clareza: a competitividade exige a exclusão” (GUARESCHI, 2011, p. 146). Noutros termos, tem-se que as aulas de educação física, uma vez ministradas de modo essencialmente esportivizado ou competitivo, levam à exclusão de boa parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo, quando não da maior parte. Logo, a educação física deve buscar conhecer o que há de humano-genérico nas atividades da cultura corporal de movimento, buscando uma prática pedagógica que favoreça ao aluno a compreensão das máximas possibilidades desse conhecimento, de forma a contribuir com a transformação social.

1.7A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFES E O PAPEL DO NAPNE

Assinalar a diferença de perspectiva e de condições estruturais encontrada no Ifes, sobretudo no que diz respeito aos processos inclusivos de educação, é um passo importante para o entendimento das atividades realizadas ao longo desta pesquisa. No entanto, no que diz respeito ao Instituto, é preciso ainda explicar outros pontos relevantes e que certamente impactaram na percepção da experiência aqui proposta, seja pelos discentes, seja pelos docentes.

Ao tomar o Estatuto do Ifes para análise, destacamos, em seu art. 3º, que trata dos princípios norteadores de atuação do Ifes, dois princípios, dentre os cinco elencados, que fazem menção à função social e trazem a inclusão de pessoas com NEE – Necessidade Educativa Especial.

Art. 3º O Instituto Federal do Espírito Santo, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

I – Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; [...] IV- inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas e deficiências específicas (IFES, 2009).

O Projeto Pedagógico Institucional, que se encontra no PDI 2014/2 a 2019/1, apresenta as principais concepções que guiam as ações educacionais, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão, e está pautado na legislação educacional que orientam e normatizam as ações em âmbito nacional, além de basear-se na integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho em busca de uma educação com permanente qualidade social.

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI – também aborda a educação para a diversidade e a educação especial na perspectiva inclusiva, tópicos em que são apresentadas as questões de acesso e permanência dos diversos grupos sociais que, de alguma forma, ficaram alijados do processo educacional. Concentraremos a análise no tópico que trata da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, conforme segue no documento:

O IFES vê a inclusão de pessoas com necessidades específicas como um desafio a ser superado e já tem tomado algumas medidas para garantir que os direitos desse público sejam cumpridos. Uma das ações é a criação, em cada campus do IFES, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne),

uma comissão responsável por articular as ações inclusivas no estabelecimento de ensino. São objetivos do Napne, entre outros: identificar os discentes com necessidades específicas, orientar os discentes, bem como seus familiares quanto aos seus direitos e deveres; contribuir para a promoção do AEE aos discentes que dele precisarem (IFES, 2014, p. 46).

Pelo exposto no documento e pelo histórico da educação profissional e tecnológica, percebe-se que muitos desafios ainda existem para a consolidação de uma educação de qualidade social para todos. No entanto, com o intuito de minimizar os impactos desse processo, de estabelecer uma política de inclusão e acessibilidade em todos os *campi* e garantir o pleno direito de todos a educação, foi instituído o Núcleo de Atendimento às Pessoas com NEE (Napne), além do Fórum dos Napnes, que tem como principal objetivo elaborar documentos que balizem as ações do Napne na instituição, bem como acompanhar, avaliar e reformular tais documentos no intuito de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos sujeitos com necessidades específicas.⁴

De acordo com Perinni (2013), a educação inclusiva tem suscitado debates tendo como horizonte uma educação capaz de atender a todos os sujeitos, reconhecendo suas diferenças e transformando o processo educativo para que seja possibilitado a todos a oportunidade de aprender e de construir o desenvolvimento pessoal. É partindo desse escopo que os Napnes se desenvolveram na Rede Federal, incluindo o Ifes, e que vários trabalhos de pesquisa também corroboraram a fundamentar.

No que diz respeito às pesquisas realizadas sobre os impactos do Napne na Rede Federal, alguns trabalhos se destacam, como o de Costa (2011), que teve como objetivo analisar as ações do Napne em atendimento aos

⁴ Em 2010, o Programa TEC NEP foi transformado em uma ação da SETEC/MEC, denominada Ação TEC NEP, que previa a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne), responsáveis pela articulação entre setores e pessoas no desenvolvimento de ações para a consumação da Ação TEC NEP, no que se refere ao campo interno dos Institutos Federais. Sua finalidade, portanto, era preparar essas instituições para receber os alunos com deficiências que estavam entrando nesse espaço, algo novo nesse cenário. Com isso, buscou-se criar uma cultura de educação para a convivência, para a aceitação da diversidade e, principalmente, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (SILVA, 2014, p. 33).

pressupostos do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TecNep), sobretudo no que se refere ao ingresso, a permanência e a conclusão com êxito desses estudantes. A pesquisa de Costa teve como objeto o Napne de uma instituição de ensino em Pernambuco, representado pelo total de nove sujeitos diretamente envolvidos com o Núcleo, sendo alunos e ex-alunos com NEE e membros da gestão e da equipe do Napne.

De acordo com Costa (2011), partindo da percepção dos estudantes, as expectativas da proposta do TecNep para o ingresso na EPT por meio do vestibular foram alcançadas principalmente pelo abalizamento da legislação vigente. No que diz respeito à permanência e conclusão com êxito, as ações mais evidenciadas pelos discentes foram as de articulação entre os professores e o apoio na aprendizagem. Contudo, esses mesmos alunos indicaram que os recursos técnicos disponíveis não atendiam às suas necessidades, ainda que tenham avaliado a atuação do NAPNE como satisfatória. Partindo disso, as sugestões mais presentes por parte dos alunos para a melhoria da proposta inclusiva foram: uma maior divulgação do Núcleo, a necessidade de um maior apoio institucional, além da aquisição de bens e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA).

Outro estudo a respeito do apoio dos Napnes aos estudantes da Rede Federal foi o realizado por Esteves Neto (2014), tendo como objetivo geral a investigação a respeito do preconceito e o contato intergrupar nos Napnes, sobretudo no que tange à inclusão escolar em classe comum. A pesquisa foi realizada com base em uma amostragem composta por 118 integrantes, dentre docentes e administrativos dos núcleos de inclusão do programa TecNep/SETEC/MEC dos Institutos Federais brasileiros. Os resultados da pesquisa evidenciaram que 70,3% dos integrantes participavam das relações intergrupais, porém 85,6% insatisfeitos com as instalações escolares e apenas 14,4% satisfeitos com o apoio institucional recebido. Logo, podemos constatar que a insatisfação com as instalações e com o apoio institucional recebido foram conclusões presentes em ambos os trabalhos de pesquisa aqui mencionados. Todavia, o trabalho de Esteves Neto (2014) aponta para duas outras conclusões distintas, a saber, falta de contato nas relações (90,6%)

junto às pessoas com necessidades específicas, ainda que a segregação não tenha sido um ponto fundamental para a maioria dos participantes (92,3%).

Outro trabalho de pesquisa de destaque na área foi o elaborado por Rocha (2014) que, por sua vez, indagou a respeito do alcance de tópicos elementares que fundamentam a PNEE - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos regimentos dos Napnes dos Institutos Federais. O estudo, realizado por meio de uma análise dos sítios eletrônicos de 38 Institutos Federais, mostrou que 27 contemplaram 18 regulamentos. Os resultados do estudo de Rocha (2014) permitem verificar que há um presente diálogo na maior parte dos regimentos com a perspectiva da inclusão, principalmente pela presença de termos como “inclusão” e “educação inclusiva”. Contudo, o AEE - Atendimento Educacional Especializado, uma inovação trazida pela PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pouco foi mencionado, estando presente em apenas três regimentos. Assim sendo, conclui-se a necessidade de maiores questionamentos a respeito do papel dos Napnes como ponte de interlocução do AEE, além de suas possibilidades e dificuldades.

Apesar da importância dos trabalhos mencionados anteriormente, um em especial deve ser destacado aqui, a saber, o realizado por Sanandrea Perinni (2017). A relevância do trabalho de Perinni (2017) se destaca principalmente por dois motivos pontuais: 1) por ser uma análise a respeito das atuações dos Napne do Ifes; 2) por ter sido realizada em um dos *campi* onde esta pesquisa se deu e pelo qual algumas atividades inclusivas do presente trabalho puderam ser traçadas, tendo o diálogo mútuo como base, como veremos no estudo de caso.

Analisando a estrutura física dos Napnes de alguns *campi* do Ifes (com especial atenção nesta pesquisa ao *campus* Itapina), Perinni (2017, pp. 146-147) destaca que eles possuem infraestrutura mínima adequada para o atendimento. Todavia, a autora relata ainda que, a fim de que o processo de inclusão aconteça efetivamente, outros elementos para além da estrutura física também são necessários, como formação para atendimento na área, a presença de profissionais qualificados, a disponibilidade orçamentária para

aquisição de equipamentos, bem como uma concepção institucional que perceba a diferença como aspecto inerente ao ser humano.

Por meio de uma análise das ações desenvolvidas pelo Napne do *campus* Itapina, um dos locais onde as atividades desta pesquisa foram realizadas, Perinni (2017) pontua que, em relação ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem, a unidade atende ao preconizado nos documentos regulatórios da política inclusiva do Instituto, sobretudo ao promover a inclusão educacional, tendo por base uma visão humanística na busca do respeito à cidadania desses alunos. De acordo com a autora:

Ao analisar a percepção dos estudantes sobre o processo de inclusão no Ifes, é possível constatar que o pressuposto da política do Napne relativo ao acesso na EPT foi parcialmente atendido, dado que o número de matrículas ainda é pequeno. Entretanto, as ações realizadas pelo Napne possibilitam a igualdade de oportunidades aos candidatos com necessidades educacionais específicas que sinalizam que a instituição tem um caminho a construir nesse aspecto (PERINNI, 2017, p. 198).

Perinni (2017) pontua ainda que, tomando como base a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nota-se a importância do Napne, visto que o Núcleo tem proporcionado ações variadas com o intuito de promover a inclusão de pessoas com deficiência no Ifes. Os estudantes que participaram da pesquisa demonstraram que as ações de apoio da equipe do Napne ajudaram a promover uma convivência acolhedora no *campus*, colaborando para o desenvolvimento educacional dos alunos envolvidos. Para Perinni (2017, p. 199), “essa atitude das pessoas que atuam no Napne foi destaque entre os alunos atendidos e, considerada muito importante no processo de aprendizagem desses estudantes”. A própria pesquisa de Perinni (2017) reitera isso em suas conclusões:

Uma política com ações mais planejadas a nível institucional faz-se necessário, pois ainda não alcançamos êxito na ampliação do acesso, entretanto, temos a saída de sujeitos que concluíram o processo educacional de nível técnico e que enfrentam o desafio da certificação técnica. Essa reflexão é urgente, pois o ingresso no mundo do trabalho pode ser uma demanda desses sujeitos para a efetivação da inclusão para além dos muros da escola. Demanda-se, diante disto, a necessidade dessa discussão, porque não adianta uma política educacional inclusiva para formar um bom profissional com as competências específicas, se os profissionais com NEE não conseguem ingressar no mercado de trabalho (PERINNI, 2017, p. 199).

Apesar do amparo legal, pedagógico e até mesmo de pessoas especializadas em inclusão, sobretudo com o apoio do Napne, é ilusório acreditar que o processo de real implementação de conteúdos tendo a educação inclusiva como base seja tarefa fácil, mesmo no Ifes.

2 O ESPORTE COMO CONTEÚDO ESCOLAR

O debate sobre a legitimidade, tanto da cultura corporal de movimento quanto do esporte adaptado, possui primazia na discussão sobre a transposição curricular do tema em conteúdos curriculares. Por isso, apresentamos na sequência as definições sobre os conteúdos de ensino para a área da educação física para, logo após, ponderarmos sobre a transposição específica de conteúdos proposta na pesquisa.

Fundamentaremos nossa proposta sobretudo nas considerações feitas por Darido (2007) a respeito dos conteúdos curriculares, com a finalidade de traçar uma compreensão das maneiras como o esporte adaptado pode ser aplicado nas aulas de Educação Física e sobre seus pressupostos pedagógicos. Considerando os processos de inclusão como princípio, iremos propor metas de ações que tangem ao núcleo conceitual, procedimental e atitudinal.

2.1 DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

A discussão sobre conteúdos, independentemente de qual área seja, é marcada por ser bastante conflituosa. Darido (2007) entende o conteúdo como sendo uma triagem de saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno. Tendo isso como base, o autor sugere três categorizações distintas, classificadas como dimensões do conteúdo, as quais englobam os pontos que o aluno precisa compreender tendo como base o conteúdo proposto. Essas dimensões estão transversalmente conectadas aos seguintes pontos: dimensão conceitual ("*o que se deve saber?*"), dimensão procedimental ("*o que se deve saber fazer?*") e dimensão atitudinal ("*como se relacionar?*"), tendo como objetivo alcançar os escopos educacionais propostos⁵.

⁵ Sobre as dimensões supracitadas no texto, cabe dizer que elas estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, regulamentados ainda no final da década de 1990. Todavia, outros teóricos buscaram alternativas às terminologias *conceitual*, *procedimental* e

Ainda que se note a importância das variadas maneiras e possibilidades que os conteúdos possuem de serem desenvolvidos no ambiente escolar, observa-se que durante muito tempo pairaram incertezas no que diz respeito à aplicabilidade de certos conteúdos, sobretudo na educação física. Noutros termos, na educação física era bastante comum encontrarmos discussões sobre quais conteúdos deveriam ser trabalhados e sobre qual concepção pedagógica esses conhecimentos deveriam ser sistematizados. É buscando contemporizar essas dificuldades e questões que o Ministério da Educação publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), constituindo um referencial teórico dividido em volumes separados em cada área específica. Deve-se salientar que todos os volumes buscam estabelecer relações entre cada área de estudo e os temas transversais que devem ser desenvolvidos nas escolas, tais como Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, dentre outros.

Nos PCNs, os objetivos educacionais necessitam guiar a atuação pedagógica, tendo como horizonte o modelo de aluno que se deseja formar. De acordo com os PCNs, os objetivos “[...] se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista a formação ampla” (BRASIL, 1997, p. 68). Para que esses objetivos se concretizem, a proposta classifica os conteúdos e propõe orientações pedagógicas à prática dos professores.

Com o intuito de fornecer uma base de análise sobre os conteúdos escolares de educação física, Pérez-Gallardo et al. (1998) propõem que se tenha, como ponto de partida da abordagem, o universo mais próximo do aluno, ou seja, que se valorize inicialmente os aspectos da cultura local do discente para que, apenas em um segundo momento, seja valorizada a cultura regional, nacional e, por último, porém não menos significativa, a cultura de nível internacional. Contudo, é importante pontuar que, tendo em vista a necessidade de sistematização do conteúdo, o conhecimento acaba se sobrepujando às realidades sociais e culturais de cada escola.

atitudinal. Bracht (2003), e.g., utiliza os termos “*saber fazer*” e “*saber sobre esse fazer*” como forma de dar conta da prática pedagógica da Educação Física na Educação Básica. Betti (1991) utiliza, ainda, o conceito de “*saber relacionar-se*”.

Não seria difícil, hoje em dia, encontrarmos um professor de ciências, por exemplo, que fique bravo com seus alunos ao se dispersarem da aula com um fenômeno que esteja acontecendo fora da classe e, por consequência fora do conteúdo planejado. Talvez o fenômeno seja um eclipse solar e os alunos estejam deslumbrados e até assustados. No entanto, naquele momento, a aula deveria ser de estados da água, não tendo relação com o que se passa ao redor. Sendo assim, fecha-se a janela e nega-se a realidade, mesmo que esta tenha total sentido e significado naquele momento (EHRENBERG, 2003, p. 44).

Dessa forma, Darido (2007) sustenta que os conteúdos formam a base objetiva do processo de ensino e aprendizagem que são viabilizados pelos meios de transmissão e assimilação. Nesse sentido, apresentamos na sequência alguns exemplos de conteúdos da Educação Física propostos por Darido (2007) tendo como base as três dimensões do conteúdo:

1.1 Dimensão Conceitual

- Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.
- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da Televisão etc.
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, como se sentar a frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente, etc.

1.2 Dimensão Procedimental

- Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira, [vivenciar o *goallball*, vôlei sentado].
- Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras.
- Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

1.3 Dimensão Atitudinal

- Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras (DARIDO, 2007, p. 78)

Sobre a avaliação da dimensão conceitual, Darido (2007) reitera que a forma mais comum de efetuar o procedimento é pela avaliação escrita. Todavia, a autora ressalta que a avaliação escrita deve ser proposta somente caso não haja tempo ou não tenha sido possível a observação do uso dos conceitos em momentos da própria aula. Nas palavras da autora:

O que estamos propondo na dimensão conceitual é evitar utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado pelo professor, mas sim observar o aluno durante todas as aulas e, se for o caso, em provas escritas ou orais, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados (DARIDO, 2007, p. 24).

No que tange à avaliação da dimensão atitudinal, Darido (2007) propõe a abordagem por meio de situações de conflito, isto é, pela observação em momentos criados ou espontâneos da maneira como os discentes fazem uso dos conhecimentos dos conteúdos abarcados pela disciplina, com o intuito de gerar uma discussão – e possível resoluções – dos conflitos que, por ventura, venham a aparecer. Desse modo, reitera Darido que “[...] para avaliar os conteúdos atitudinais, conhecer aquilo que os alunos realmente valorizam e quais são as suas atitudes, é necessário que surjam situações de conflito” (DARIDO, 2007, p. 25).

A dimensão procedimental, por sua vez, diz respeito ao saber-fazer, ou seja, é relacionada à avaliação do quanto o aluno evolui em termos de atributos físicos e habilidades motoras. Nesse sentido, uma avaliação mais pertinente seria aquela realizada por meio de testes específicos, tendo como horizonte o próprio desenvolvimento do discente. Todavia, cabe ressaltar mais uma vez o que propõe Darido (2007), para quem a avaliação procedimental deveria dar conta de questões mais amplas, tais como a capacidade do aluno de se organizar e realizar uma pesquisa sobre determinado tema dado, a habilidade de elaboração e apresentação textual, etc.

Darido (2007) também adverte que a Educação Física durante muitos anos foi alinhada somente com a dimensão procedimental da avaliação, como se esse fosse o único saber necessário e válido da área. De acordo com essa visão, o conhecimento conceitual e teórico, por exemplo, não era visto como relevante para a Educação Física, sendo somente o “saber-fazer” suficiente e importante. Por esse motivo, torna-se necessária a compreensão de como, ao longo dos anos, os conteúdos foram tratados nas escolas brasileiras.

2.2 DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ainda no século XIX, a Educação Física surgia no Brasil como uma proposta de sistematização do ensino de práticas corporais com o intuito de promover na sociedade maior cuidados com o corpo. Sobre esse contexto, Ferreira Neto (1998) ressalta que, ainda que as escolas de Educação Física tenham sido nomeadamente reconhecidas a partir do século XX, são vastos os relatos que indicam a adoção da Educação Física como disciplina em muitas escolas ainda no século anterior, sobretudo por conta da influência das escolas europeias. Sobre isso, o autor ressalta:

Embora nos casos específicos da Escola Normal e das propostas incluídas na legislação nacional fosse ressaltada a prática específica da ginástica, quando observamos outros colégios que ofereciam a Educação Física, principalmente aqueles que mais recebiam influências europeias, percebemos que o esporte também era indicado como conteúdo dessa disciplina (FERREIRA NETO, 1998, p. 60).

É interessante notar que o esporte já era presente no conteúdo da Educação Física desde o século XIX. Contudo, reitera-se que a finalidade das práticas daquela época era proveniente de uma ação diferente da finalidade das práticas esportivas realizadas atualmente. De acordo com Soares et. al (2012), o intuito com a prática esportiva era vinculado à preparação dos corpos para o trabalho braçal. Percebe-se isso quando se volta aos primeiros conteúdos de educação física abordados nas escolas durante o fim do século XIX e início do XX. Nesse contexto, os conteúdos foram essencialmente fundamentados pela ginástica (os métodos ginásticos), sobretudo por conta da influência dos militares formados nas escolas de Educação Física do Exército. É importante ressaltar que, ainda hoje, a Educação Física demonstra traços influenciados dessa época, sobretudo por ainda carregar em si muito dos significados de disciplina e de corpos saudáveis, premissa do conteúdo trabalhado no início do século passado.

Todavia, com a instauração do Regime Militar e início da Guerra Fria a partir da década de 1960 e 1970, o esporte torna-se peça chave nos processos pedagógicos, sendo utilizado como reforço da visão positivista da ciência e da educação. Ghiraldelli Júnior (1989) afirma que o esporte obtém maior ênfase

nas escolas durante esse período histórico, sobretudo pela finalidade de anestesiar movimentos sociais, servindo, pois, como instrumento a serviço dos interesses governamentais à época. Noutras palavras, o esporte, inserido verticalmente por meio de regras institucionalizadas, serviria espontaneamente aos interesses do governo militar, tendo a escola um papel pouco questionador frente à realidade que a abarca.

De acordo com Bracht (2001), no período histórico do governo militar brasileiro, o esporte se adequou facilmente no discurso pedagógico que mira nos alunos rendimento e resultados, não levando em consideração o aspecto social e a construção histórica do fenômeno da relação ensino-aprendizagem. Como consequência, os conteúdos da Educação Física escolar passam a ser, em sua maioria quase exclusiva, os esportes voltados, sobretudo, para o desenvolvimento de alto rendimento. Assim, o esporte adquire *status* e se solidifica como sinônimo de vida saudável e promotor de valores importantes para a vida social. Afinal, “como lidar com um fenômeno tão poderoso como o esporte sem sucumbir a ele?” (LUCENA, 1999, p. 18). Refletindo o valor que o esporte trouxe historicamente para a sociedade moderna, o questionamento proposto por Lucena (1999) mostra ainda que é a escola a responsável por trabalhar esse conteúdo, tendo como foco o rendimento, com o objetivo de apresentar e oferecer tais valores e ser o lugar da descoberta de possíveis atletas.

A partir da década de 1980 e findada a ditadura militar, a Educação Física passa a receber no país uma forte influência das pesquisas realizadas em pedagogia, sobretudo por conta da nova visão teórico-educacional que se configurava no país. Para essa nova visão, a escola não deveria ser um local que apenas reproduz e mantém os conhecimentos científicos e institucionalizados tradicionalmente, mas um espaço questionador e reflexivo, sobretudo no que tange aos aspectos políticos, históricos e sociais.

Um dos exemplos da influência da visão crítica da pedagogia na área da Educação Física é o livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, publicado em 1992, que tem como base estudos da teoria crítica aplicada à educação física (SOARES et al., 2012). A obra propõe uma abordagem metodológica

para o ensino de Educação Física conhecida como *crítico-superadora*, organizadas com o intuito de superar as práticas pedagógicas antecedentes que possuíam como viés a disciplina, a reprodução do movimento, e a seleção dos mais aptos em detrimento dos menos aptos.

É importante reiterar que a proposta apresentada por Soares et al. (2012) passa, durante boa parte do período democrático (isto é, pós-ditadura), a ser uma das mais novas e centrais referências de discussão a respeito dos conteúdos referentes à disciplina de Educação Física na escola. O termo “cultura corporal”, ou seja, o entendimento da cultura corporal como sendo uma parcela da cultura geral, passa a ser abalizador dos conteúdos de uma possível nova Educação Física. A cultura corporal de movimento, orientadora das práticas pedagógicas, é abalizada em cinco eixos de conhecimento: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, entendidas como expressão concreta das produções culturais. Desse modo, o esporte é tomado de forma diferenciada do modo como era anteriormente oferecido, sendo vinculado a uma ressignificação das aulas de Educação Física.

Nesse contexto teórico, duas questões surgem: qual é a finalidade da escola e, de forma mais específica, da Educação Física no ambiente escolar? Tendo como fundamento a obra de Soares et al (2012), podemos dizer que a escola tem por finalidade essencial a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Desse modo, a Educação Física, vinculada a essa finalidade, deve garantir: a) a socialização e democratização dos conhecimentos sobre a realidade, envolvendo a cultura corporal; b) o enraizamento cultural dos educandos a partir das atividades relacionadas à expressão corporal. Logo, a escola passa a ser entendida como espaço de democratização dos conhecimentos que fazem parte da cultura corporal. Para que isso ocorra, é papel do professor pensar e propor novas práticas e conteúdos que favoreçam possibilidades de aprendizagem inovadoras. Todavia, para que isso ocorra é importante analisar e pensar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Conforme reiteram Soares et al. (2012): “essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade”.

Darido (2007) adverte que a escola possui íntima relação com o saber científico e este, por sua vez, é relacionado ao saber sistematizado. É a exigência da apropriação desse tipo de saber pelas novas gerações que justifica a existência da escola. Entretanto, para que isso ocorra, os conteúdos devem ser tematizados em concordância com as necessidades apresentadas pelos alunos, sem abrir mão dos conteúdos relacionados à cultura corporal. Porém, ressalta-se que esses não devem ser restringidos (ou seja, limitados) às práticas corporais já cristalizadas, como as já conhecidas atividades de quadra que trabalham com os conteúdos esportivos, tais como vôlei, basquete, futebol e handebol, e sem a necessária transposição didática deles.

Alguns autores têm condenado a prática da educação física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, os esportes coletivos, especialmente aqueles mais praticados no Brasil: Futebol, voleibol e basquetebol. Discutindo esse tema, Rangel-Betti (1995) pergunta: tendo em vista que os currículos das escolas de educação física incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, folclore e outras, como explicar a pouca utilização desses conteúdos? A autora levanta as seguintes possibilidades para tal fato: falta de espaço, de motivação e/ou de material? Comodismo? Falta de aceitação desses conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais tem maior afinidade? (DARIDO, 2007, pp. 17-18).

De acordo com os PCNs, temos no ensino médio uma base de conteúdos a serem trabalhados. É uma base sustentada por três critérios: relevância social (práticas com presença marcante na sociedade brasileira), características dos alunos (considerando diferenças entre as localidades) e conhecimento que a Educação Física possui a respeito da cultura corporal (BRASIL, 1998). Os conteúdos da Educação Física foram divididos em três blocos, possuindo, cada um, características específicas e pontos de interseção com os outros. Essa organização tem a função de “[...] evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada” (BRASIL, 1998, p. 46). Dentre os conteúdos citados, jogos e esportes costumam ser os mais indicados por professores de Educação Física.

Consideram-se esportes as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Envolvem condições espaciais e de equipamentos

sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios, etc. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos sociais e culturais. Por exemplo, os Jogos Olímpicos, a Copa do Mundo de Futebol e determinadas lutas de boxe profissional são vistos e discutidos por um grande número de apreciadores e torcedores (BRASIL, 1998, p. 170).

Os esportes adaptados, possivelmente, devem ser incluídos no bloco denominado “Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica”, já que se trata de uma prática institucionalizada, ligada às federações regionais, nacionais e internacionais e que possuem regras próprias. Contudo, apesar de já se passarem mais de duas décadas da constituição dos parâmetros para a Educação Física, o que se observa na prática é uma contínua reprodução dos conteúdos esportivizantes, ainda ligada a uma pedagogia tecnicista e de rendimento. Nesse sentido, mais do que discutir novos conteúdos para a área de Educação Física, propõe-se na sequência uma abordagem que reitera novos modos de aplicação de conteúdos já conhecidos, oferecendo uma transposição didática nova. Nesse caso, os esportes adaptados serviriam de conteúdo com o intuito de ressignificar a prática esportiva da Educação Física, propiciando novas experiências e em concordância com novos parâmetros educacionais.

2.3 O ESPORTE ADAPTADO COMO CONTEÚDO ESCOLAR

Conforme salientamos anteriormente, o esporte aparece de modo mais evidente e presente nas escolas brasileiras no período da Ditadura Militar, sobretudo nas décadas de 1960, 1970 e 1980. De acordo com Bracht e Almeida (2006), nesse período houve uma inversão na subordinação, associando o esporte à própria Educação Física. O objetivo era promover, por meio da rigidez e disciplina, uma seleção de novos e futuros esportistas de alto rendimento, a fim de que representassem bem o país em eventos esportivos internacionais:

Assim, os planos nacionais de Educação Física e Esporte construídos nos anos 70 e parte dos anos 80, portanto durante a ditadura militar, viam na Educação Física o espaço para o ensino do esporte e a base de um sistema esportivo que tinha como meta transformar o país numa grande potência esportiva. No contexto das escolas, o evento norteador do trabalho do esporte escolar eram os jogos escolares,

nas suas versões municipais, regionais, estaduais e nacional. Esse processo todo fez com que os códigos e os princípios do esporte, pela sua importância social e política, se impusessem à Educação Física escolar e, conseqüentemente, à escola. Tal foi essa imposição e subordinação que, no imaginário social e escolar, a Educação Física escolar passou a ser sinônimo de esporte, produzindo uma monocultura do esporte na escola (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 125).

Bracht (2014) nos apresenta uma série de problemas oriunda dessa imagem do esporte reforçada no período militar. A principal delas é de que o esporte, oferecido e entendido como conteúdo dominante da Educação Física, além de hegemonicamente compreendido como relacionado ao alto rendimento, serviria como base da legitimação social. O eixo central da crítica fundamenta-se numa possível exclusão dos considerados menos aptos à performance esportiva, quando analisamos o esporte dentro de suas regras preestabelecidas e não realizamos nenhum tipo de transposição para o espaço escolar.

Parece-me que numa perspectiva bem genérica, o esporte de rendimento enquanto elemento da EF foi colocado sob suspeita a partir das teorias da reprodução, desenvolvidas no âmbito da sociologia da educação e que enfatizavam o papel conservador do sistema educacional nas sociedades capitalistas. A EF ao fazer do esporte de rendimento seu objeto de ensino e mesmo abrindo o espaço escolar para o desenvolvimento desta forma de realizar o esporte, acabava por fomentar um tipo de educação que colaborava para que os indivíduos introjetassem valores, normas de comportamento conforme e não questionadores do sistema societal (BRACHT, 2001, p. XV).

Bracht (2001) destaca que, ainda que a prática esportiva nunca tenha deixado de fato o cenário de discussão e crítica de posições teóricas distintas, o tema parece ter vivido nos últimos anos um período de "renascimento". Dito de outro modo, tal afirmação constata que os debates a respeito do objeto do esporte na Educação Física ainda é tema de discussões profícuas. Entretanto, tal como pontuam Carlan et al (2012), se na década de 80 do século passado o esporte tornou-se objeto de severa crítica pelos desdobramentos sociais e, pouco depois, na década de 90, as críticas tenham se dado no plano dos desdobramentos sociopolíticos, o que se tem recentemente é que a crítica centra-se no ensino do conteúdo Esportes na Educação Física escolar, sobretudo no que diz respeito à garantia de legitimidade pedagógica a partir da compreensão do esporte como um fenômeno sociocultural.

Segundo Bracht et al (2003, p. 52), no contexto atual, o esporte é tido como a prática corporal mais citada e valorizada pelos discentes, ainda que, de forma geral, esteja atrelada a um modelo tradicional/paradigma da racionalidade instrumental, cristalizando-se no imaginário social em que a Educação Física reflete basicamente um espaço e tempo escolares vinculados ao fenômeno esportivo.

O entendimento do que significa "ensinar/aprender esporte" não é, para Bracht et al (2003), homogênea ou pacífica entre os professores da área. A crítica que os autores direcionam à Educação Física escolar é no sentido de que falta aos docentes desse componente curricular uma maior aproximação das práticas docentes com o intuito de fundar uma nova abordagem teórica. Desse modo, não obstante a ideia tida no senso comum de que "ensinar um esporte" é tão-somente ensinar a praticá-lo, já existe o entendimento e a necessidade de que a teoria/prática esportiva, vista como parte do conteúdo escolar, deve ser intercedida por uma teoria pedagógica crítica, reconhecendo o esporte como um fenômeno socialmente produzido.

Retomando as discussões promovidas durante a década de 1990, outra contribuição importante dada nesse contexto diz respeito à leitura proposta por Kunz (2006). Kunz, ao discutir a classificação proposta por Tubino (1991), – quando este último propõe os conceitos de “esporte *performance*”, “esporte participação” e “esporte educação” –, afirma que não basta oferecer uma classificação dos esportes sem que antes tenhamos uma análise aprofundada daquilo que entendemos sobre o conceito de “educacional”:

[...] interesse pedagógico da Educação Física pelos esportes, o objeto de estudo deveria se concentrar mais sobre todas as formas de manifestação humana e de forma contextualizada, em que ser humano e movimento são relevantes tanto ao agir e pensar como para as relações entre os próprios homens [tenham eles deficiência ou não] (KUNZ, 2006, p. 67).

Kunz (2006) reitera que o esporte escolar deveria passar por uma transposição didática, a fim de que se oriente pelos princípios e códigos escolares, subordinando-se ao projeto político-pedagógico da escola e seus norteadores. Afinal, se tomarmos a prática do esporte no ambiente escolar de acordo com o modelo de alto rendimento sem a devida transposição de alguns valores

pedagógicos, corremos o risco de achar que tomar o esporte como possibilidade única de obter os futuros atletas de alto rendimento ganhará sentido pedagógico.

No entendimento de Kunz (2006), o Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física e as produções acadêmicas decorrentes dele foram cruciais para repensar o campo da Educação Física, sobretudo por conta da preocupação com as realizações concretas no campo escolar. Contudo, o autor indica que ainda hoje poucos avanços aconteceram na efetiva prática do ensino da Educação Física.

Kunz (2006) ressalta, ainda, que a realidade escolar tem indicado que os professores de Educação Física encontram dificuldades em transformar suas práticas pedagógicas no ensino do conteúdo Esportes, principalmente no que tange à superação do paradigma da racionalidade instrumental. Dito de outro modo, percebe-se certo distanciamento entre as proposições teórico-críticas e a intervenção nas aulas de Educação Física. No entanto, para o autor é possível encontrar iniciativas teóricas, práticas e interventoras que conseguem traduzir de modo exemplar e didático as novas propostas do pensamento pedagógico em Educação Física, de modo a revolucionar sua prática no ambiente escolar.

No entanto, são necessários ainda muitos avanços teóricos e didático-pedagógicos que colaborem para o entendimento do esporte em um sentido para além de mera prática, isto é, como um fenômeno sociocultural em que a Educação Física escolar produza a aquisição de um saber fazer e um saber sobre esse fazer do esporte.

Para que não se corra o risco de uma visão simplista e equivocada da relação pedagógica entre educação física e esportes, é necessário que o professor seja crítico e reflexivo de sua própria prática, com a finalidade de que suas aulas, fundamentadas dentro de alguma prática esportiva, sejam um instrumento pedagógico para todos os alunos. Desse modo, o esporte deve servir para a quebra de seus próprios paradigmas, sendo um importante instrumento pedagógico na construção de um ser autônomo e emancipado.

Atualmente, em qualquer situação onde o esporte é praticado e independente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte (KUNZ, 2006, p. 43).

Conforme reiteramos anteriormente, o que propomos aqui é trabalhar o conteúdo de esporte adaptado nas aulas de Educação Física a fim de que a própria prática esportiva dê conta de uma manifestação educativa e de uma demanda social. Nesse sentido, objetivamos aqui oferecer uma proposta pedagógica pela qual o esporte adaptado seja tomado como uma experiência ressignificadora por parte dos alunos envolvidos, tal como apontam os teóricos abordados.

2.4 CAMINHOS POSSÍVEIS

De acordo com Araújo (1998), os esportes adaptados se apresentam como possível conteúdo a ser aplicado nas aulas de Educação Física e encontram respaldo nos PCNs, sendo localizados no eixo Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica. Araújo (1998) explica o esporte adaptado nos seguintes termos:

Experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos. O âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas [...] [com] deficiências com pessoas — normais e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condições de deficiência (ARAÚJO, 1998, p. 18).

O esporte adaptado é tomado como uma adaptação promovida em algum esporte específico, sendo as vivências esportivas transformadas com o intuito de atender as necessidades especiais de indivíduos. Nesse âmbito, um marco histórico da prática de esportes adaptados é dado ao ano de 1945, sobretudo em consequência do espólio da II Guerra Mundial.

Araújo (1998, p. 18) destaca que, após a Segunda Guerra Mundial, muitos países propuseram serviços de reabilitação como tratamento dos soldados feridos na guerra. É nesse contexto que nasce o esporte adaptado, promovido com o objetivo de ser um processo de reabilitação física dos soldados via

prática esportiva, além de uma forma de lazer e socialização. Cabe ressaltar que, além da participação ativa dos profissionais envolvidos, a iniciativa de adaptar os esportes tradicionais existentes partiu dos próprios participantes.

Desde o início, era óbvio que haveria necessidade de adaptações dentro do programa. Grande parte das primeiras adaptações foram devidas à imaginação dos participantes. Sempre que eles viam a necessidade de modificar o equipamento para adaptar uma prótese ou de mudar as regras de um jogo praticado com a cadeira de rodas, a adaptação era feita por eles próprios [...] (ADAMS et al., 1985, p. 217).

Araújo (1998, p. 20) destaca que os encaminhamentos provindos da reabilitação pelo esporte adaptado estavam “[...] relacionados com os cuidados pessoais, para maximizar a independência pessoal, a autoconfiança física, psicológica e social”. Logo, é evidente que a afirmação de que o interesse maior com a prática esportiva estava relacionada, inicialmente, a fatores que não estavam ligados essencialmente ou diretamente à competitividade, visto que o escopo inicial estava no processo de reabilitação, com destaque à recreação e à socialização.

Historicamente é importante pontuar que a nomenclatura utilizada hoje para designar as modalidades adaptadas tem sua origem nos jogos internacionais de Stoke Mandeville, cidade inglesa onde foi construído o hospital dirigido pelo médico alemão Ludwig Guttmann, um dos pioneiros no uso do esporte para a reabilitação de deficientes (DRUZIN, 2008). Na ocasião, o médico aproveitou os Jogos Olímpicos que aconteceram em Londres, em 1948, e passou a realizar, na mesma época, os jogos para paraplégicos.

A partir daí, esforços foram somados para que, em 1960, acontecessem oficialmente os primeiros jogos paralímpicos. A Organização Internacional de Esportes, a partir das Olimpíadas de Roma, instituiu a realização das PARALYMPICS, nome dado às olimpíadas em que participavam pessoas com deficiência (CIDADE, 2009, p. 85).

No que diz respeito à terminologia, é importante ressaltar que o termo “esporte adaptado”, que no Brasil é utilizado para referenciar o esporte praticado por pessoas com deficiência, não é, segundo alguns autores, o termo mais adequado a ser utilizado, sobretudo se levarmos em consideração a nomenclatura adotada pela literatura especializada internacional: “em nível internacional o termo esporte adaptado não é aceito, e sim o termo esporte

para deficientes ou esportes para pessoas com deficiência” (CASTRO, 2005, p. 437). Apesar disso, reiteramos que o termo “esporte adaptado” continua sendo utilizado amplamente na literatura nacional, assim como também são utilizados outros termos empregados com significado próximo, como “paradesporto” e esporte “Paralímpico”.

A terminologia e a conceituação do esporte adaptado refletem a importância das adaptações e modificações específicas promovidas nos esportes existentes com o intuito de sistematizar como prática esportiva para (muitas vezes entendida como “apenas para”) pessoas com deficiência. Nesse sentido, no que diz respeito à prática específica, Araújo (1998, p. 18) ressalta:

[...] o âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas [...] [com] deficiências com pessoas “normais”, e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condições de deficiência. Portanto, podemos entender por desporto para deficiente aquele que é elaborado para atender exclusivamente a esta população. (ARAÚJO, 1998, p. 18).

A ideia de que os esportes adaptados se direcionam única e exclusivamente às pessoas com algum tipo de deficiência influenciou por muito tempo os debates a respeito da relação entre esporte e inclusão. Por isso, não é raro encontrarmos hoje a visão paradigmática que vê o desporto adaptado como uma prática direcionada apenas às pessoas com deficiência, não sendo passíveis de serem realizadas juntamente por pessoas com e sem deficiência, fato que, obviamente vai de encontro aos ideários da educação inclusiva. Todavia, Carmo (2002, p. 5) questiona essa visão tradicional (e excludente) dos esportes adaptados e questiona os estudos da área ao pontuar que “(...) é justamente aí que reside o grande desafio para a comunidade científica da área, isto é, conciliar os princípios da Educação Física Adaptada com os princípios da inclusão escolar, que em tese são contraditórios”.

Tendo o trabalho de Carmo (2002) como base teórica, a presente pesquisa se apresenta como sendo uma alternativa à visão tradicional da educação a respeito dos esportes adaptados, buscando integrá-los e promovê-los como ferramentas de ensino nas aulas de Educação Física a fim de aprimorar e potencializar a inclusão dos alunos no universo escolar. Logo, adotamos a definição reiterada por Bracht (2014), para quem “a Educação Física é uma

prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2014, p. 32-33).

Uma vez admitidos os conteúdos do esporte adaptado como conteúdos a serem trabalhados dentro da cultura corporal, devemos ponderar que este conhecimento teórico deve ser tomado em sua totalidade, ou seja, levando em consideração sua construção histórica, seus aspectos sociais, políticos e culturais. Noutros termos, o que se ressalta aqui não é que não se deva levar em consideração ou estimular nos alunos o conhecimento de ordem física e técnica, mas sim ressaltar que esses não são os únicos objetos da Educação Física Escolar.

É importante ressaltar que a presente pesquisa visa incluir o esporte adaptado como conteúdo a ser promovido pelos docentes de Educação Física em uma perspectiva educacional inclusiva. Todavia, deve-se advertir que a transposição e adaptação dos conteúdos almejados, uma vez feitos sem a devida visão crítica, apenas reiterará e contribuirá para a manutenção do *status quo*, isto é, para a manutenção das desigualdades e das esferas distintas entre aqueles que vivem um universo escolar regular para com aqueles excluídos dessa esfera. Logo, ao se promover a pedagogização dos conteúdos e da prática esportiva, recai sobre o professor o papel de ligação entre o conhecimento esportivo sistematizado e o processo educativo inclusivo, sendo importante reiterar a desconstrução do modelo do “esporte de rendimento” para o ideário de um “esporte da escola”, como ressalta Kunz (2006).

Ainda de acordo com Kunz (2006), ao se buscar a divisão entre aquilo que classificamos como sendo esportes de rendimento e o esporte escolar, faz-se necessário definirmos, inicialmente, o que entendemos aqui por “educacional”. Nesse sentido, Kunz (2006) compreende a educação como um universo mais amplo, abarcando toda e qualquer reação orientada sobre os fatores de desenvolvimento do homem. O autor utiliza o conceito de “encenação do esporte” como objeto de ensino ou como modelo pedagógico par a abordagem dos conteúdos em aula:

O objetivo de ensino da Educação Física é, assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes. (KUNZ, 2006, p. 73).

Partindo do pressuposto de que o conteúdo dos esportes adaptados, versados por meio da lógica da encenação do esporte como conteúdo educacional – tal como propõe Kunz (2006) –, pode ser tomado como um instrumento chave em uma abordagem inclusiva, sobretudo como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física. Seguimos, assim, a obra de Kunz (2006), considerando-a então como eixo norteador da proposta de transposição didática que aqui iremos reiterar. Nessa esteira, ao tratar da importância do esporte no processo de inclusão, Bracht e Almeida (2006) ressaltam que, para os incluídos, o esporte se apresenta como:

[...] uma possibilidade, entre outras, de enriquecer suas vidas por meio de uma prática que envolve sociabilidade, encontros, emoção, divertimento, movimento. [...] A Educação Física pode promover uma educação esportiva orientada exatamente para uma prática esportiva em que se privilegiem os encontros, o divertimento, a camaradagem e a promoção da saúde (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 128).

Reiteramos, por fim, a conclusão de Cidade (2009), que aponta para a não existência de um “método ideal” ou “perfeito” que sirva à Educação Física no que concerne à educação inclusiva, cabendo ao professor o poder de assentar variadas metodologias com o fim de promover a aprendizagem dos seus alunos. Logo, cabe a nós a tarefa de reconhecer as diferenças dos alunos e trazê-los, sejam pessoas com deficiência ou não, a uma prática cada vez mais inclusiva e emancipatória.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Para a definição do desenho metodológico desta pesquisa, ressaltamos primeiramente a escolha por uma abordagem qualitativa. Lüdke e André (1986) são categóricos ao afirmar que o determinante da escolha metodológica de uma pesquisa científica diz respeito à natureza do problema abordado. Por ser uma abordagem qualitativa, a pesquisa não se ateve à representatividade numérica, mas ao aprofundamento da percepção a respeito de determinado grupo social.

Lüdke e André (1986, p. 11-13) evidenciam cinco características básicas da abordagem qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” de que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, pp. 11-13, p. 1986).

De acordo com André e Gatti (2001, p. 32), a abordagem qualitativa permite que o objeto de estudo e o pesquisador estejam mais próximos, de maneira que sejam considerados elementos da prática pesquisada, visto que os tópicos analisados podem ser tratados em concordância com o contexto nos quais se amparam.

Na mesma esteira, Gil (1991) considera que a abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, o que permite que os investigadores tenham a possibilidade de propor pesquisas que empreendam novos aspectos. Assim sendo, optamos pelo estudo de caso como método de abordagem, tendo em vista a possibilidade de utilizar da combinação de vários instrumentos de análise perceptiva, conforme explicamos mais detalhadamente na sequência.

3.1 DA NATUREZA DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO

Dentre as diferentes possibilidades da abordagem qualitativa existentes, salientamos que os procedimentos adotados nesta pesquisa foram desenvolvidos segundo a organização de um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 1991; VENTURA, 2007). Sempre permeada pela necessidade de contemplar um enfoque pedagógico, a estratégia do estudo de caso se mostrou pertinente aos objetivos anteriormente prescritos para o estudo. Nessa perspectiva, Ventura (2007, p. 384) faz a seguinte caracterização do estudo de caso:

[...] o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. Os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em uma unidade um indivíduo (caso único e singular, como o “caso clínico”) ou múltiplo, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo (VENTURA, 2007, p. 384).

Ventura (2007) ressalta que, independentemente de qual seja a sua categorização, os pesquisadores devem buscar como resultado final algo novo ou original em decorrência de alguns aspectos como: 1) a natureza e histórico do caso; 2) o contexto em que se insere; 3) outros casos pelos quais são reconhecidos e os informantes pelos quais podem ser conhecidos.

Neste tipo de abordagem, de cunho qualitativo, a interpretação dos dados está voltada para a busca de novas respostas e indagações, as quais podem estabelecer novas relações e significações, pela retratação completa e profunda da realidade que se apresenta, sob diferentes fontes de informação, podendo revelar diferentes concepções sobre o que se apresenta durante a investigação.

André e Gatti (2011) destacam a importante qualidade que pode ser atribuída ao estudo de caso nas questões relacionadas aos problemas encontrados na prática educacional. Embora existam diferentes teorias sobre a origem do estudo de caso, como aponta Gil (1991), é importante destacar que os estudos com abordagens qualitativas na Educação Física vêm sendo amplamente

utilizados ao longo das últimas décadas (DAÓLIO, 2004; SILVA; DRIGO, 2012), o que fundamenta a importância desse tipo de abordagem, principalmente na área esportiva em particular.

O estudo de caso possui uma característica específica citada por Ventura (2007), que é a não aceitação de um roteiro rígido para a sua delimitação. Mesmo assim, Gil (1991, pp. 121-124) apresenta algumas peculiaridades que podem ser comuns à maioria dos estudos de caso, observando quatro fases que compõem esse tipo de delineamento: “1. Delimitação da unidade caso; 2. Coleta de dados; 3. Análise e interpretação dos dados; 4. Redação do relatório”.

Na primeira fase apresentada por Gil (1991), deve acontecer a delimitação da unidade (ou das várias unidades), isto é, a observação do que se pretende estudar e o ambiente no qual está inserido o objeto de estudo. Dessa forma, destacamos que o *locus* do presente trabalho foram os *campi* Itapina e Viana do Instituto Federal do Espírito Santo, delimitando-se a observação ao período que tange à execução das atividades propostas, a saber, o período que abarca os anos de 2016 a 2019.

Na segunda fase, os instrumentos utilizados para a coleta de dados devem estar em acordo com os objetivos do estudo, de tal forma que permitam, posteriormente, responder às questões previamente determinadas para o desenvolvimento da pesquisa. O estudo de caso permite que vários procedimentos, qualitativos ou quantitativos, como observação, entrevista formal ou informal, questionários fechados, história de vida, levantamentos de dados, entre outros, possam ser incorporados. Assim sendo, destacamos que foi adotada como abordagem de coleta a narrativa dos alunos ao longo das vivências, bem como a observação do docente durante a execução do projeto, sendo utilizados os diários de campo e registros fotográficos e audiovisuais como base.

A terceira fase da pesquisa, a saber, a análise e interpretação de dados devem estar voltadas para, de forma conjunta, descrever a seleção, análise, tal como aponta Gil (1991). Durante a seleção dos dados, devem, primeiramente, ser

considerados os objetivos anteriormente propostos, um escopo de referências que permitam avaliar os dados úteis ou não, sendo que, após essa avaliação, apenas aqueles selecionados deverão ser analisados.

A quarta e última fase compreende a elaboração do relatório de pesquisa parcial e final, que contemple a especificação de como foram coletados os dados, as teorias que embasaram a categorização dos mesmos e a validade e fidedignidade dos dados obtidos. Embora geralmente o relatório possa ser conciso, em muitas situações, o registro detalhado pode ser mais apropriado. Ressaltamos que esse último momento corresponde, nesta pesquisa, ao quarto capítulo, no qual se esmiúçam os procedimentos adotados ao longo da prática, bem como as conexões e observações analisadas ao longo do estudo.

3.2 DOS ESPAÇOS ANALISADOS

- **Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Itapina (Colatina, ES)**

O primeiro território de imersão presente na análise é o Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Itapina, localizado no interior do Município de Colatina, *campus* onde assumi minha cadeira de professor efetivo no Ifes e pude atuar durante os anos de 2016 e 2017.

Figura 1 – Ifes *Campus* Itapina



Fonte: Ifes – *Campus* Itapina (2021)

O *campus* Itapina está localizado exatamente onde era a antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL), o que o faz ter uma essência agrária e agrotécnica. Situado às margens do Rio Doce, entre os municípios de Colatina e Baixo Guandu, o *campus* possui vasto espaço físico que inclui: um prédio pedagógico, onde se encontram as salas de aula, os laboratórios de pesquisa, um miniauditório, um ginásio de esportes, uma quadra coberta e outra aberta, um campo de futebol, dentre outros anexos que servem como base de estudos para os cursos técnicos de agropecuária, zootecnia, produção de alimentos, além das graduações em agronomia, licenciatura em ciência agrícola e licenciatura em pedagogia.

Durante os anos em que trabalhei no *campus* Itapina, pude ofertar a disciplina de Educação Física para todas as séries do Ensino Médio, alternando entre os cursos técnicos integrados de zootecnia e agropecuária.

As turmas possuíam, em média, de 30 a 35 alunos. As salas de aula eram climatizadas por ar-condicionado e a estrutura do *campus* facilitava bastante a aplicação dos mais diversos métodos e práticas em educação física. Todavia, alguns entraves também se faziam presentes, não no que diz respeito exatamente à estrutura, como veremos mais adiante nos relatos descritivos.

- **Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Viana (Viana, ES)**

O segundo território de imersão é o Ifes – *campus* avançado Viana, *campus* para onde fui transferido em meados de 2017. O fato de ser um *campus* avançado diz respeito à vinculação com o Ifes – *campus* Cariacica. Em outras palavras, a unidade de Viana, criada em 2015, é uma extensão do *campus* Cariacica. Por ser um *campus* relativamente novo e atuar estruturalmente junto às dependências e edifícios da antiga Faculdade de Estudos Sociais Aplicados de Viana – FESAV, as condições físicas e estruturais de atuação, sobretudo na área de educação física, são bastante limitadas (principalmente se compararmos, por exemplo, com o *campus* Itapina). Porém, devemos ressaltar também que, tendo em vista que seu corpo docente, em sua maioria, é formado por professores jovens e com formação concluída após os anos 1990,

a aplicação de ideias e teorias mais recentes em educação foi relativamente mais fácil. Dessa forma, temas como inclusão e direitos humanos, por exemplo, encontram pouca resistência e, ainda, são muitos os professores que buscam se inteirar e auxiliar nas atividades didáticas, o que promove uma maior prática interdisciplinar e uma maior interação entre os docentes.

Figura 2 – Ifes *Campus Viana*



Fonte: Ifes – *Campus Viana* (2021)

No *campus*, pude atuar junto ao curso técnico integrado de logística, atuando com o componente curricular da Educação Física em todas as turmas de todas as séries do Ensino Médio. Cabe ressaltar que eu era, até então, o único professor da disciplina, o que me proporcionava maior liberdade didática para a aplicação dos conteúdos e práticas direcionadas que julgava mais coerentes com um olhar contemporâneo e crítico da disciplina. É neste contexto que pude, sem muita resistência (e com bastante apoio), aplicar a ideia de esportes adaptados junto às turmas com bastante facilidade e êxito, tal como descreverei no relato na sequência.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A coleta de dados iniciou em meados do mês de novembro de 2016, quando procuramos a Diretoria de Ensino do Ifes – *Campus Itapina* para repassar as informações sobre a proposta pedagógica, e se estendeu até o final do ano letivo de 2019, já no *campus Viana*, unidade para a qual me realoquei no Ifes e

pude dar continuidade ao projeto. A partir do momento inicial, todas as conversas e encaminhamentos eram sistematizados a fim de viabilizar a execução e aperfeiçoar os instrumentos utilizados, bem como reservar os espaços destinados às atividades (quadras, ginásios, etc.). Não somente isso, também foram feitos registros escritos (diário de campo) e audiovisuais (vídeos e fotografias) para compor o estudo.

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos:

- a) O uso do diário de campo em formato escrito, sendo realizada no período das atividades e também posteriormente. A ideia era descrever o cenário, as observações que julgávamos relevantes, bem como os comentários e relatos dos discentes envolvidos nas atividades.
- b) Recurso audiovisual e fotografias para observação dos participantes e armazenamento dos principais fatos que marcaram o processo de didático-pedagógico com os alunos. As fotografias, normalmente, eram tiradas pelo pesquisador.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Sendo os dados analisados, em sua maioria, de natureza qualitativa, optou-se pelo método de análise de conteúdo como procedimento analítico (BARDIN, 1994), principalmente por conta da possibilidade que essa técnica nos proporciona de averiguar um objeto ou problema de pesquisa tendo como base de dados os conteúdos oriundos da comunicação.

De acordo com Bardin (1994, p. 42), a análise dos conteúdos resume um conjunto de técnicas de análise das comunicações tendo como finalidade a obtenção, por meio de métodos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, de indicadores que possibilitem a dedução de saberes relacionados às condições de produção dessas mensagens.

Nesse sentido, a análise dos dados tornou possível a identificação de alguns movimentos ao longo do processo de observação, os quais denominamos: a) da prática inclusiva; b) da proposição de uma prática inclusiva na Educação

Física; c) movimento de aproximação com os alunos; d) movimento de vivência e experimentação; e) exposição da aula teórica; f) apresentação e aplicação dos esportes adaptados. Esses movimentos serão apresentados na sequência, no capítulo 4.

Ao fim, indicamos ainda um capítulo no qual abordamos a questão do capacitismo na Educação Física. Tendo como base o referencial utilizado no trabalho, bem como as conclusões oriundas do estudo de caso, buscamos aqui ressaltar as possibilidades práticas que os esportes adaptados possuem para a instauração de um Educação Física anticapacitista.

4 O ESPORTE ADAPTADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO

4.1 DA PRÁTICA INCLUSIVA

Apesar do reconhecimento cada vez mais presente durante anos por parte dos professores das questões envolvidas em torno de uma Educação Inclusiva, o que pude perceber nos semestres que antecederam a aplicação da pesquisa é que poucas vezes essa mudança de postura em prol de uma escola inclusiva vinha associada a uma prática concreta, ou seja, uma prática que efetivasse tal mudança paradigmática de uma educação integradora para uma realmente inclusiva. Quando presente nos espaços escolares, notava que a educação inclusiva ocorria de maneira pontual (quando um ou outro professor elaborava o conteúdo do curso com um viés realmente inclusivo) ou, ainda, esporádica (por exemplo, em parte do ano eletivo, quando, de fato, há um diálogo preciso sobre o tema, aliado à exigência prática por parte dos professores de adaptarem os conteúdos para esse fim).

Essa ausência de um caráter efetivo que concretizasse a educação inclusiva quase sempre era justificada, por parte dos professores (seja de Educação Física ou de outros componentes curriculares), com o “argumento de ausência”, seja de tempo hábil para a adaptação, seja de conhecimento da própria educação inclusiva (o famoso “eu não sei trabalhar com esse ‘tipo’ de aluno”). Ainda que seja presente, fato é que elas apenas ajudam a corroborar a tese de que a educação inclusiva, ainda que presente no discurso, muitas vezes se encontra longe de uma efetividade prática, tal como aponta Glat (2004). Notamos isso, por exemplo, nas seguintes transcrições das narrativas docentes e discentes dos *campi* analisados:

- Acredito que a educação tenha que tratar tudo de acordo com suas dificuldades. Mas é difícil eu preparar a matéria pensando em todos os alunos deficientes (Narrativa de Professor I).

- Todos têm dificuldades. Se eu for parar para atender a dificuldade de cada um, então não vou conseguir dar aula nunca (Narrativa de Professor II).

- É muito difícil ter que preparar as aulas normais, as provas, as atividades para o Napne e ainda “dar conta” de dar atenção aos alunos com NEE (Narrativa de Professor III).

- Rapaz, acho que a gente tinha que dar aulas e o pessoal do Napne fazer as adaptações. Porque se ficar para a gente fazer isso, fica muito complicado... não dá tempo! (Narrativa de Professor IV).

No entanto, para além das possíveis dificuldades e justificativas docentes, há ainda outro grave problema no que tange à efetividade de processos realmente inclusivos no ambiente escolar: a ausência de condições estruturais nas escolas para lidar com alguns tipos de deficiência.

Algumas escolas ainda apresentam algum tipo de limitação quanto à adaptação dos espaços para alunos com deficiência motora. Embora seja comum encontrarmos escolas com banheiros não adaptados, acesso único por escadas a pavimentos educacionais (sala de vídeo, de aula, de computação, etc.), bem como ausência de rampas de acesso, dentre outros, fato é que tais dificuldades não foram encontradas nos *campi* analisados, o que ajudou muito na aplicação da proposta. Nesse aspecto, é bom reiterar que, quando ingressei como professor efetivo no Instituto Federal do Espírito Santo, em 2016, deparei-me com um universo estrutural propício para a concretização de uma proposta inclusiva de ensino, ainda que com certas ressalvas, como a distância da quadra de ambos os *campi* em relação às salas de aulas normais. Essa era uma queixa comum de vários alunos:

- A gente perde muito tempo andando até a quadra! Demora uns 10 minutos para chegar, mais uns 10 minutos para ir para sala. Metade da aula vai embora! (Narrativa de Aluno I).

- Só o caminho até a quadra eu já desanimo! (Narrativa de Aluno II).

Em todos os *campi* do Ifes nos quais trabalhei, seja no *campus* Itapina, lugar de minha primeira lotação como professor efetivo do Ifes, seja no *campus* Viana, pude verificar em alguns momentos esse espectro tecnicista-meritocrático, inclusive no próprio corpo pedagógico, como se nota nos seguintes relatos de docentes:

- *Acho bobagem adaptar as aulas por conta de dois, três alunos. Não dá para punir a maioria por meia dúzia (Narrativa Professor I).*

- *Querer trabalhar com esporte paralímpico é bacana, porque inclui os deficientes ao mesmo tempo em que mostra a importância de vencer (Narrativa Professor II).*

- *É legal trabalhar com paradesporto. Mas o ideal é pensar como isso se insere na indústria e no mercado de trabalho (Narrativa Professor III).*

Contudo, ainda que essa visão tecnocrata e meritocrática seja presente, também é fato que encontrei um corpo de servidores (técnicos, pedagogos, professores...) mais aberto e melhor preparado para lidar com a questão da inclusão na educação. A presença qualificada desses servidores e, principalmente, a existência do Napne, foram incentivos cruciais para a produção de novas práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física dentro da minha atividade docente no Instituto, bem como da proposição de novos conteúdos adaptados.

Inclusive, é importante lembrar que sempre antes da aplicação do projeto de esporte adaptado às turmas nos *campi*, o Napne foi consultado, ajudando, ainda, na construção e revisão da proposta. Merece destaque, também, o auxílio teórico de muitos membros e as produtivas discussões que ajudaram a enriquecer e ampliar os horizontes de atuação visando uma prática ainda mais inclusiva. Em resumo: o Napne não só foi um espaço instrumental de apoio, mas um efetivo incentivador e de diálogo aberto para todas as práticas inclusivas que a pesquisa almejou.

4.2 DA PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Repensar e propor uma nova *práxis* educacional que envolva uma preocupação inclusiva tem sido uma vertente em todas as áreas de conhecimento. No entanto, percebemos que essa preocupação por parte dos docentes não se dá no mesmo nível. Na aplicação da proposta da pesquisa, percebemos uma maior resistência a novos modelos por parte dos professores

sem formação pedagógica se comparados com aqueles que têm uma na licenciatura a base de sua formação profissional. Nos seguintes relatos, essa dicotomia fica evidenciada:

- Caramba, professor! Muito legal essa atividade que você fez com os meninos! Nunca tinha visto nada parecido e achei bastante original e pedagógica! (Narrativa de Professor – Licenciado em Biologia).

- Acho que a Educação Física tem que ser assim! Não só “rolar a bola” na quadra, mas colocar a molecada para pensar, questionar os tabus... Muito bacana, mesmo! (Narrativa de Professor – Licenciado em Sociologia).

- Ih, rapaz! É até legal, mas vou falar a verdade: eu ia ficar irritado se não fosse futebol na aula de Educação Física! (Narrativa de Professor I da Área Técnica).

- Bacana, gostei da sua proposta. Mas não seria melhor aproveitar as aulas para observar os alunos para os Jogos da Rede (Jifes)? (Narrativa de Professor II da Área Técnica).

O que podemos perceber, ainda que se atente para que não caiamos em uma generalização indevida, é que aqueles que tiveram um contato maior com disciplinas pedagógicas durante sua formação docente, sobretudo aqueles que concluíram suas graduações em licenciatura nos últimos anos, se mostram mais propensos em auxiliar na tarefa de fundamentar uma escola inclusiva. Isso pode ser verificado, por exemplo, no número de projetos inclusivos e conteúdos adaptados apresentados junto ao Napne para o atendimento dos alunos com NEE pelos professores licenciados se contrapostos aos técnicos (licenciados: 48 / técnicos: 12), bem como dos servidores que fazem questão de compor o núcleo (licenciados: 8 / área técnica: 1).⁶

Apesar da diferença de tratamento notada daqueles que possuem licenciatura em suas bases, é importante pontuar também que a Educação Física, por vezes, se encontra no meio dessa comparação. Afinal, com um histórico de práticas abalizadas pela competitividade e exclusão, a Educação Física carrega em si dificuldades peculiares que, por vezes, provocam uma carência

⁶ Para a verificação desta diferença, vide os sítios oficiais do Napne - *Campus Itapina* (<https://www.itapina.ifes.edu.br/index.php/napne>) e do Napne – *Campus Vitória* (<https://vitoria.ifes.edu.br/apoio-as-pessoas-com-necessidade-especificas?start=4>).

de práticas educativas alternativas alinhadas com os ideais de inclusão, como fundamentamos no primeiro capítulo.

Essa tendência competitiva da Educação Física pode ser percebida, por exemplo, no pequeno número de professores responsáveis pelo componente curricular que propunha atividades com algum tipo de preocupação inclusiva no Instituto. Em rápida pesquisa feita com os pares de outros *campi* no início de 2017, na ocasião dos *Jogos Internos do Ifes* (Jifes), pude confirmar que poucos eram aqueles que se atentavam à questão da inclusão em suas práticas. Dos 42 professores de Educação Física à época, e dentre os 28 consultados, apenas 4 me disseram que aplicavam pautas inclusivas em suas atividades didáticas, o que mostra o tamanho do desafio a ser enfrentado no que diz respeito à inclusão na Educação Física

Além da questão de uma educação inclusiva, havia nos outros colegas uma forte tendência em acirrar a disputa e a rivalidade entre discentes, o que, por consequência, acarretava quase sempre na quase-total exclusão, não somente dos alunos com NEE das aulas práticas, mas também daqueles que, por ventura, não possuísem um relativo bom desempenho em determinadas tarefas. Isso, muitas vezes, era reforçado pela justificativa de “montagem dos times do campus”, como se nota:

- Eu uso minhas aulas para ver e selecionar aqueles que vão participar do Jifes. Daí proponho as modalidades e cada um vai tentar sua vaga na modalidade que prefere. (Narrativa de Professor I de Educação Física)

- Rapaz, eu até tento fugir da atividade esportiva e dar outras mais ligadas à cultura corporal. Mas não tem jeito: a gurizada gosta mesmo é do bom e velho rachão (jogo de futsal) (Narrativa de Professor II de Educação Física).

Como dito anteriormente – e aqui mais uma vez deve ser ressaltado –, muitos professores de Educação Física lotados no Instituto vinham de uma formação mais antiga, realizada ainda em meados dos anos 1970 e 1980 e isso, certamente, contribuiu para uma visão mais técnica e pouco atenta para a questão inclusiva na educação. Isso fica evidenciado, por exemplo, nos seguintes relatos:

- *Rapaz, acho interessante sua forma de trabalhar a Educação Física. Mas na minha época não tinha isso, não... era rolar a bola e se você não souber chutar, ficava sentando jogando baralho... (Narrativa Professor I).*

- *Quando fiz minha graduação, nunca ouvi falar de Educação e Inclusão, nada disso. Acho que é um “buraco” na minha formação até hoje! (Narrativa Professor II).*

Nessa esteira, cabe também dizer que, ao propor a prática alternativa de Educação Física focada nos esportes adaptados para outros colegas, e com atenção especial na questão inclusiva, não foram poucos os momentos de resistência que encontrei junto aos meus pares de área. Desde a questão temporal (a já mencionada “falta de tempo”), até a falta de bagagem teórica, não foram poucas as justificativas para a não-aplicação de propostas inclusivas nas aulas de Educação Física. No entanto, após muito diálogo, a resistência diminuiu e outros professores firmaram parcerias interessantes de aplicação da proposta em outros *campi*, como foi o caso do Ifes – *campus* Vitória e *campus* Cariacica.

4.3 MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO COM OS ALUNOS

A visão historicamente tecnicista de parte dos professores da Educação Física acaba fortalecendo entre os próprios alunos uma visão pouco inclusiva dos conteúdos e atividades do componente curricular. Assim, não é de se admirar que qualquer proposta que fosse alternativa ao ideal de competitividade e disputa encontrasse certa resistência entre eles.

Para propor algo que fuja do habitual “rolar a bola na quadra”, prática bastante comum ainda em muitos espaços escolares, foi necessária uma aproximação prévia com os alunos, criando antes um vínculo afetivo de confiança e de uma ponte dialógica segura para que as atividades alternativas às tradicionais tivessem êxitos. Para isso, confesso, foi necessário primeiramente dar continuidade àquelas atividades as quais os alunos já estavam acostumados, ainda que a maior conscientização para o caráter emancipatório e crítico das atividades nunca tenha sido perdido de vista.

Inicialmente, no ano 2016, trabalhei com a proposta habitual daquilo que muitos professores de educação física mais tradicionais chamam de “quarteto fantástico”, que se resume a explicação e aplicação teórico-prática do futsal, do basquetebol, do handebol e do voleibol. De forma resumida, segui o tradicional esquema de explicar as regras e, após isso, levar os alunos à quadra para as aulas práticas. Como já era esperado, não houve qualquer resistência – seja por parte dos alunos ou da direção pedagógica – a esse tipo de proposta.

É apenas no ano de 2017 que pude efetivamente iniciar os trabalhos voltados para a prática de esportes adaptados com foco na inclusão. Para que o atrito e a resistência fossem menores, seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores, optei por selecionar as turmas da primeira série do ensino médio para iniciar as atividades planejadas. O motivo da escolha reside no fato de que, a meu ver, seria mais fácil se trabalhar algo novo com aqueles alunos que estavam entrando inicialmente no Instituto em face aqueles que já estavam acostumados. Afinal, a adaptação a uma nova realidade já é um desafio àqueles que iniciam os estudos no Ifes e isso já possibilita uma maior abertura ao “novo”.

Porém, foi interessante notar que, mesmo entre aqueles que iniciavam a vida escolar no Ifes, o ímpeto competitivo e de disputa era fortemente presente, o que me leva a crer que a tendência integracionista e técnica na Educação Física ainda tem sido um fator presente em muitas escolas de nível fundamental do Espírito Santo. Pois, ainda que a competitividade seja inflada por outros meios (pela família, pelos meios de comunicação, etc.), é fato que esperar isso das atividades letivas em educação física direciona um olhar atento para a forma como o conteúdo havia sido ministrado anteriormente. É nesse contexto que, ao questionar como era a experiência anterior desses alunos com a Educação Física, pude constatar os seguintes relatos:

- Professor, antes nas aulas a gente praticamente só jogava “futebol” e vôlei. Às vezes tinha alguma outra atividade, principalmente quando a quadra estava molhada por causa da chuva (Narrativa de Aluna I).

- A gente vivia jogando bola e o professor de Educação Física organizava o interclasse. No mais, era só um “trabalhinho” em grupo por trimestre e pronto. (Narrativa de Aluno II).

- Eu nem participava das aulas porque não gostava de jogar e as aulas eram só isso. Então ficava quieta mexendo no celular, ouvindo música, essas coisas. (Narrativa de Aluna III).

Com a análise prévia feita, foi possível notar uma boa abertura dos alunos para com as atividades alternativas em educação física por meio dos esportes adaptados. Isso porque foram raríssimos os casos dos alunos que se mostraram contrários ou pouco animados à proposta de praticar esportes adaptados e, ainda, houve um notável aumento da participação daqueles que, outrora, haviam sido ora deixados de lado ora totalmente excluídos das atividades. Isso fica nítido na significativa quantidade de alunos que me relataram que nunca haviam antes participado (ou que não tinham o costume de participar) das aulas práticas de Educação Física.

- Nossa professor! Eu nunca participava das aulas! Foi a primeira vez que senti interesse real em participar! E fui muito legal! (Narrativa de Aluna I).

- Normalmente eu participava só quando era queimada ou alguma outra coisa. Então, para mim foi muito bom essa atividade porque me senti menos excluído. (Narrativa de Aluno II).

- Pelo menos dessa vez não vai ficar a mesma “panelinha” de sempre e todo mundo vai poder jogar! (Narrativa de Aluno III).

Como se nota, o impacto do novo, aliado às limitações de movimentos habituais, promoveu uma maior equidade de condições e habilidade que, por sua vez promoveu também uma maior integração dos alunos. Com uma atenção especial, foi possível notar que aqueles alunos com deficiência tiveram um aumento considerável na participação, na melhoria das relações interpessoais e, sobretudo, no sentimento de aceitação e pertencimento à disciplina e ao grupo de classe/série. Isso pode ser constatado, por exemplo, no seguinte relato de um aluno atendido pelo Napne:

- Quando era “aula normal” eu nem participava. Mas com esse jogo agora eu jogo tranquilo e ninguém me julga! Acho massa! (Narrativa de Aluno I).

A aceitação positiva dos alunos para com a proposta de esportes adaptados nas aulas de educação física pode ser medida por dois indicativos: 1) inicialmente aplicadas ao primeiro ano, não tardou muito para que alunos de

outras séries, ao tomarem conhecimento da prática de esportes adaptados, também exigissem a aplicação dos conteúdos em suas respectivas séries, o que, por consequência, promoveu um maior interesse no componente curricular entre os discentes; 2) passado o ano letivo, os próprios alunos fizeram questão de criar uma “cultura de inclusão”, sobretudo ao exigirem a reaplicação das atividades nas séries consequentes e, ainda, ao mostrarem preocupação e seriedade com a inclusão de todos os discentes da turma, sem exceção.

No Ifes, a proposta foi inicialmente aplicada no *campus* Itapina, mas estendeu-se para o *campus* Viana tão logo houve a transferência de minha lotação. Contudo, mesmo no novo *campus*, o horizonte de aceitação dos alunos não mudou. Pelo contrário, posso dizer que a aceitação foi ainda maior e a adaptação foi vista com muito entusiasmo (talvez por conta da maior experiência prévia de minha parte), como sendo uma “educação física legal e diferente”, tal como classificou um aluno da primeira série que participou intensamente das atividades ao longo de sua jornada no Ifes.

4.4 MOVIMENTO DE VIVÊNCIA E EXPERIMENTAÇÃO

Para pensarmos a Educação Física em um contexto escolar que envolva uma noção efetiva de inclusão, é necessário, por consequência, a revisão e adaptação dos conteúdos tradicionalmente trabalhados pelo componente curricular.

Ainda que a visão esportiva meritocrática e de competitividade fosse mais evidente durante o período da ditadura militar, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, é fato que sua influência ainda se faz sentir, sobretudo quando se toma a própria Educação Física como sinônimo de prática esportiva. Nesse sentido, mesmo que tenhamos avançado muito na reflexão sobre a própria disciplina (SOARES, et al 2012) e, ainda, sobre a estruturação de sua *práxis* e conteúdos ao longo dos últimos anos, ainda hoje essa visão que associa “Educação Física” ao “Esporte” é comum no imaginário de muitos alunos.

Como já salientamos neste trabalho, dois problemas dessa visão “esportiva” da Educação Física merecem uma atenção especial: 1) ela legitima a estrutura social pré-determinada, hierarquizando os alunos por suas competências e habilidades; 2) ela mantém pouca (ou nenhuma) atenção para a inclusão daqueles sujeitos historicamente excluídos do processo didático-pedagógico presente nas atividades de educação física, seja por limitações físicas, mentais ou de habilidade motora. Assim sendo, tendo como base a superação da visão esportiva da Educação Física ligada à competitividade e à disputa, e tomando os escritos de Kunz (2006) e Bracht (2014) como base de reflexão, propus então um conteúdo que abarcasse os esportes adaptados, sobretudo com a intenção de incluir os mais variados sujeitos possíveis numa cultura esportiva que sempre teve a tendência cultural de ser excludente. Logo, isso me serviria para, além de reformular os próprios conteúdos de Educação Física, também repensar a ideia de uma prática esportiva que tenha em seu centro a ideia de maior inclusão dos sujeitos, ainda que mantenha traços de competitividade para fins de entretenimento.

Como conteúdo, e levando em consideração a realidade de ambos os *campi* nos quais trabalhei e executei a pesquisa, optei pelas modalidades adaptadas mais conhecidas no universo paralímpico, a saber: o futebol 5, o voleibol sentado, a bocha paralímpica e o *Goalball*. Assim, limitando o processo educativo a apenas esses quatro esportes adaptados, poderia me dedicar mais aos aspectos didático-inclusivos envolvidos no processo.

Cabe ressaltar que as atividades envolvem limitações diferentes (de movimento e visual), o que proporcionou aos alunos vivências distintas de experiências limitadoras. O futebol de 5, por exemplo, trabalha com limitações sobretudo visuais e o melhoramento da percepção auditivo-pedal. O voleibol sentado, por sua vez, trabalha com limitações motoras, além promover uma maior vivência coletiva do esporte face às dificuldades de movimento. No que diz respeito à bocha paralímpica, a ideia é vivenciar as dificuldades físicas mais limitadoras, relacionando-se com deficiências por vezes bastante severas, e buscando ressaltar que a prática esportiva é possível também nesses contextos, sobretudo como via de inclusão. Por fim, o *Goalball* busca ressaltar a vivência das limitações visuais e ressaltar os aspectos auditivos-manuais dos seres

humanos. Explicados os motivos da escolha de cada modalidade, partimos agora para a descrição da prática de cada uma delas.

4.5 APRESENTAÇÃO DA AULA TEÓRICA

Em um dia de aula, fizemos uma atividade teórica que teve como objetivo trabalhar com os alunos os conceitos sobre o tema esportes adaptados, por meio de leituras e interpretação de textos e figuras. Aprendemos informações sobre a história do esporte paralímpico, a citação das vinte modalidades paralímpicas, quais os tipos de deficiência dos praticantes de cada modalidade e referências às discussões sobre o tema da inclusão.

Figura 3 – Aula teórica: conhecendo os esportes paralímpicos



Fonte: Arquivo do autor (2019)

Introduzimos a parte histórica dos esportes paralímpicos a partir da leitura de um pequeno parágrafo que informava como eles surgiram e indicava as vinte modalidades paralímpicas existentes. Introduzimos a parte histórica dos esportes paralímpicos a partir da leitura de um pequeno parágrafo que informava como eles surgiram e indicava as vinte modalidades disputadas nos Jogos Paralímpicos de 2016:

1. Basquetebol em Cadeira de Rodas (deficiência física — cadeirantes)
2. Bocha (paralisados cerebrais)
3. Ciclismo (deficiência física e visual)
4. Esgrima (deficiência física — cadeirantes)
5. Hipismo (deficiência física)
6. Judô (visual)
7. Natação (deficiência física, visual)
8. Remo (visual e intelectual)
9. Rúgbi em Cadeira de Rodas (deficiência física — cadeirantes)
10. Futebol de 5 (cegos)
11. Futebol de Sete (paralisados cerebrais)
12. *Goalball* (cegos)
13. Halterofilismo (deficiência física)
14. Tênis em Cadeira de Rodas (deficiência física — cadeirantes)
15. Tênis de Mesa (deficiência física)
16. Tiro (deficiência física)
17. Tiro com Arco (deficiência física)
18. Vela (deficiência física e visual)
19. Voleibol Sentado (deficiência física)
20. Atletismo (deficiência física, visual e intelectual)

Cabe salientar a importância de o professor iniciar uma conversa com os alunos para que eles exponham suas experiências no dia a dia, com pessoas com deficiência. Possivelmente, a maioria deles terá presenciado, em algum momento de suas vidas, algo marcante; como a atitude acolhedora do motorista do ônibus ou situações envolvendo as práticas corporais, preconceito etc.

Assim, tematizar o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física tem se configurado como uma interessante via para que os alunos se apropriem de conceitos que não necessariamente estão ligados de modo direto às práticas corporais. Estão, na verdade, relacionados aos princípios de cidadania e de inclusão, que fazem parte da formação humana.

Figura 4 – Apresentação inicial das aulas práticas



Fonte: Arquivo do autor (2019)

Para Kunz (2006), o diálogo nas aulas de Educação Física é reconhecido como elemento fundamental no processo de aquisição do conhecimento. Assim, utiliza-se do que chama de competência comunicativa, para apontar a linguagem verbal como algo tão importante como a linguagem corporal na formação do aluno.

O autor denuncia que durante as aulas de Educação Física pouco são utilizados os diálogos e acrescenta que, na maioria das vezes, os próprios professores acabam negligenciando o aprendizado por outras vias que não a do puro movimentar-se. Segundo ele, a linguagem no esporte não é apenas a linguagem que se expressa pelo se movimentar dos participantes, mas o próprio falar sobre as experiências e os entendimentos do mundo dos esportes (KUNZ, 2006, p. 42).

O mesmo autor se utiliza dos estudos de Habermas (1981) para trazer a ideia de que, dessa forma, o aluno evolui do nível da fala comum para o nível do discurso. Isso só se faz capaz quando os alunos têm a chance de expressar suas ideias, intenções e sentimentos. —[...] isso significa dizer, que conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural [...] (KUNZ, 2006, p. 43).

4.6 A VIVÊNCIA DO VOLEIBOL SENTADO

Antes de iniciarmos a incursão sobre a experiência da prática inclusiva do voleibol sentado, acreditamos ser importante ressaltar um pouco de sua história. O voleibol sentado teve sua origem em 1956, na Holanda. Desde 1967 são realizadas competições internacionais. Contudo só se torna uma categoria de Jogos Paralímpicos em 1980. O esporte foi introduzido no Brasil com o projeto do professor Ronaldo Gonçalves de Oliveira, em 2002, na cidade de Mogi das Cruzes (SP), a partir de uma modalidade similar ao vôlei sentado, visando à integração de pessoas com poliomielite (MELLO; WINCKLER, 2012).

Figura 5 – Treinamento da seleção brasileira de vôlei sentado



Fonte: Comitê Paralímpico Brasileiro [20--c].

Até a década de 1990, de acordo com o programa paralímpico, o voleibol sentado dividia-se com o vôlei adaptado, praticado em pé, por pessoas com amputação de membros superiores e/ou inferiores, que podiam manter-se de pé. Porém, apesar de essa modalidade ter sido extinta dos jogos paralímpicos, cabe ressaltar que ainda existem campeonatos nacionais e internacionais de pessoas com deficiência que jogam o vôlei adaptado em pé.

A menção na pesquisa ao vôlei adaptado em pé, mesmo que extinta dos Jogos Paralímpicos, é importante, pois tal prática pode ser uma opção a ser adotada na escola pelo professor, caso queira, por exemplo, vivenciar situações distintas de dificuldades, colocando os alunos para jogar se apoiando em uma das pernas (trabalhando, entre outras possibilidades, o equilíbrio) ou utilizando apenas um dos braços. Essa prática proporcionaria aos alunos a percepção de dificuldades distintas da do voleibol sentado.

No que diz respeito às características do vôlei sentado, a modalidade tem como perfil de deficiência pessoas com algum tipo de limitação nos membros inferiores. A principal adaptação à regra, com exceção do fato de se jogar sentado, está na dimensão da quadra.

No voleibol sentado, competem atletas amputados, principalmente de membros inferiores (muitos são vítimas de acidentes de trânsito) e pessoas com outros tipos de deficiência locomotora (sequelas de

poliomielite, por exemplo). Em relação ao convencional, a quadra é menor, com dez por seis metros, e a altura da rede é inferior à da modalidade, com 1,15m do solo no masculino e 1,05m para o feminino. Os atletas jogam sentados na quadra. No voleibol paralímpico, o saque pode ser bloqueado (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20--b]).

O jogo de vôlei sentado faz uso dos mesmos materiais e da bola de vôlei convencional, como também do mesmo sistema de pontuação. Logo, é facilmente adaptável para qualquer espaço.

4.6.1 O processo de intervenção

Objetivando promover vivências e experiências corporais sobre algumas das modalidades de esportes adaptados, iniciamos uma aula apresentando aos alunos o vôlei sentado, primeira modalidade a ser trabalhada dentro do programa inclusivo proposto. A escolha de iniciar pelo vôlei sentado se justifica por se tratar de uma prática mais fácil de ser assimilada pelos alunos, sobretudo pelo conhecimento das regras do vôlei convencional, além da facilidade de adaptação do espaço a ser utilizado (alteração do tamanho da quadra e da altura da rede).

Para a aula inicial, a proposta foi para que os alunos conhecessem a modalidade a partir da própria prática, intuindo as particularidades e adaptações do jogo de forma imediata. Inicialmente, reunimos os discentes no centro da quadra e comunicamos, de forma simples, as principais diferenças em relação ao vôlei convencional. Feito isso, ocupamos meia quadra do vôlei convencional, separando-a em dois campos de prática, alocando todos os alunos presentes para participarem da atividade de forma simultânea.

Figura 6 – Prática do vôlei sentado no Ifes *campus* Viana

Fonte: Arquivo do autor (2019)

Em síntese, dividimos para a prática os alunos em dois grupos: cada grupo foi posicionado sentado em cada meia quadra, ocupando todo o espaço. Ou seja, de forma simultânea, tínhamos dois jogos sendo realizados com quatro times, tendo cada equipe seis integrantes. No primeiro momento, os alunos utilizaram os fundamentos toque e manchete. No entanto, eles encontraram certa dificuldade em controlar a bola a partir desses fundamentos técnicos, principalmente por estarem sentados e não conseguirem utilizar a maior movimentação corpórea habitual para o movimento. Dessa forma, tais dificuldades foram problematizadas e solucionadas em conjunto com os próprios alunos e, visando resolver essa situação e fluir melhor o jogo, chegamos à conclusão (professores e alunos) que a bola poderia ser agarrada ao recebê-la e, depois, passada para o colega, sendo que a bola tinha que passar por todos os integrantes da equipe antes de ser jogada para o oponente.

É importante ressaltar que, ao dividir a meia quadra, conseguimos fazer com que todos os alunos jogassem ao mesmo tempo, ou seja, não ficando nenhum dos alunos fora da atividade. Nesse sentido, um dos pontos positivos atribuídos a essa modalidade em face às outras foi que, dentre todas as modalidades trabalhadas, apenas nessa foi possível a participação de todos ao mesmo tempo. O principal era não perder de vista o princípio docente destacado por

Soares et al, qual seja:

[...] resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defender o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz a dois, e de que é diferente jogar com o companheiro e jogar contra o adversário. (SOARES et al., 2012, p. 71).

No decorrer da aula, as regras inicialmente estabelecidas foram recebendo modificações conforme a necessidade, com o intuito de proporcionar um jogo mais fluido, utilizando os fundamentos mais próximos do jogo formal. Notamos, ainda, que apesar da facilidade proporcionada aos alunos pelo fato de já saberem a maioria das regras do vôlei convencional, também promoveu muitos questionamentos, principalmente quando se tentava adequar novas regras. Cabe destacar que isso ocorreu não somente em virtude dos ajustes necessários à prática para pessoas com deficiência, mas também quando buscávamos adequar as regras para que o jogo se tornasse atraente para a turma.

É importante destacar que a desconstrução das regras sistematizadas do esporte de rendimento também se constitui como uma tarefa a ser feita com os alunos, seja em paralelo ou até mesmo antes que os esportes adaptados sejam apresentados como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física. Sobre isso, Bracht (2014) diz que a própria Educação Física, na década de 70, se coloca:

[...] Explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta performance esportiva. Dessa forma, as regras institucionalizadas deveriam ser reproduzidas, inclusive e principalmente, no espaço escolar, para que, assim, os objetivos de que a escola se tornasse o principal espaço de formação de atletas se efetivasse. Fato que a própria Educação Física desconsidera atualmente (BRACHT, 2014, p. 21).

O que se nota é que, aqueles professores que já usam enfoques mais progressistas da Educação Física em suas metodologias, promovem um menor impacto em seus alunos no que diz respeito às mudanças das regras dos esportes convencionais se comparados com aqueles professores que trabalham com uma proposta mais tecnicista.

Em se tratando da aplicação da proposta em sala, perguntamos primeiro aos alunos se o vôlei sentado era mais simples de ser praticado do que o vôlei em

pé. Disseram, então, que a prática do vôlei sentado era sim mais fácil, mas que o vôlei em pé era mais divertido. No entanto, desde os primeiros momentos percebemos que por ter sido a primeira vez que praticavam tais modalidades, isso fez com que houvesse uma maior participação e um envolvimento mais prazeroso aos discentes.

Ainda sobre os momentos de indagação aos alunos nas aulas, perguntamos a eles se no vôlei convencional a altura dos alunos fazia diferença. Todos disseram, imediatamente, que sim. Porém, perguntamos se a diferença de altura era relevante no vôlei sentado, ao que prontamente disseram que não. Logo, notamos que a atividade proporcionou aos alunos uma maior noção de equidade de condições a partir da vivência dos esportes. Tal fato remete, por exemplo, ao que Kunz (2006) indica quando nos fala da competência social em que o aluno tem que compreender em situações de aula:

Especialmente, nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais (KUNZ, 2006, p. 40).

Assim sendo, Kunz indica que as competências não estão desassociadas e, tal como analisamos em aula, a competência social somente pode ser desenvolvida quando vinculada à competência comunicativa.

A Competência social deverá contribuir para um agir solidário e cooperativo, deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e fazê-los sentir-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes. Isso naturalmente não pode acontecer sem reflexão e sem muita comunicação em aula, ou seja, é pelo pensar e falar, enquanto competência comunicativa, que as estruturas para as interações humanas bem-sucedidas se estabelecem. (KUNZ, 2006, p. 41).

Como objetivo de identificar nos alunos uma possível vivência deles no que diz respeito à questão da inclusão, questionamos em aula se eles já haviam jogado vôlei com algum aluno com deficiência, ao que responderam negativamente. Questionamos, então, se haviam gostado da prática, ao que responderam positivamente e demonstraram grande satisfação em experimentar pela primeira vez o jogo de vôlei sentado.

- É muito bacana, pois assim ninguém fica excluído da 'brincadeira' e todos se divertem! (Narrativa de Aluno).

Com o objetivo de analisar a forma como o conteúdo estava sendo compreendido, questionamos os alunos sobre o que eles notaram de diferente do vôlei convencional em relação ao vôlei sentado. Assim, eles relataram que o que mais chamou a atenção foi que era permitido bloquear o saque no vôlei sentado, algo bastante diferente do vôlei convencional. Outra mudança notada foi em relação à adaptação que fizemos nas regras para a prática em algumas turmas, principalmente a possibilidade de poder segurar a bola para, depois, lançá-la de novo para o oponente ou para o colega. É importante dizer que, nessa situação de alteração de regras, alguns alunos estavam confundindo as regras e adaptações do vôlei sentado com aquelas modificações que fizemos em função da característica da turma ou para fluir melhor o jogo. Por isso, realizamos uma atividade pedagógica ao fim das aulas para apresentar as regras e, concomitantemente, refletir sobre as intenções das modificações em relação às características da turma para um melhor jogo.

Em outro momento didático, começamos a aula perguntando aos alunos sobre as atividades na aula anterior com a finalidade de lembrar o ocorrido na última aula. Após uma breve conversa, chegamos juntos à conclusão de que o tempo gasto para organização da atividade na aula anterior foi longo. Pensando então em otimizar o tempo, decidimos que seria melhor realizar a atividade utilizando a quadra de vôlei inteira, ao invés de duas metades.

Iniciamos a nova aula indicando aos alunos a regra de que eles somente poderiam se movimentar usando as mãos, fato que dificultou a ação. Por isso, sugerimos que seria permitido o deslocamento utilizando também os pés. Nesse momento, os alunos descobriram que o mais fácil seria a movimentação do tipo “caranguejo”, sem encostar as nádegas no chão. No entanto, nesse momento da aula, algo interessante aconteceu: um dos alunos disse que isso não deveria ser permitido, já que algumas pessoas com deficiência não tinham pernas para se apoiar e se deslocar.

- Professor, assim fica injusto, não?! Porque quem não tem

perna não tem como se mexer na quadra. Não é justo, isso!
(Narrativa de Aluno).

O argumento desse aluno nos leva a deduzir que, para além de uma simples alteração na regra, o objetivo central de compreender a prática dos esportes adaptados na escola, como uma possibilidade de que os alunos pudessem vivenciar as condições de prática esportiva das pessoas com deficiência, estava sendo de fato compreendida. Afinal, eles não estavam somente pensando em si, mas se colocando no lugar do outro e entendendo as dificuldades a partir das situações apresentadas e vivenciadas.

4.7 A VIVÊNCIA DO GOALBALL

Criado em 1946 pelo austríaco Hanz Lorezen e pelo alemão Sepp Reindle, o *Goalball* tinha como finalidade reabilitar veteranos da Segunda Guerra Mundial que haviam perdido a visão (MELLO; WINCLKER, 2012). Essa modalidade foi apresentada pela primeira vez nas Paralimpíadas, em 1976, em Toronto, no Canadá, como esporte demonstração e, em 1992, oito países competiram pela primeira vez nos jogos Paralímpicos de Barcelona. De acordo com informações do site do Comitê Paralímpico Brasileiro:

A quadra tem as mesmas dimensões da de vôlei (9 m de largura por 18 m de comprimento). As partidas duram 20 minutos, com dois tempos de 10. Cada equipe conta com três jogadores titulares e três reservas. De cada lado da quadra tem um gol com nove metros de largura e 1,2 de altura. Os atletas são, ao mesmo tempo, arremessadores e defensores. O arremesso deve ser rasteiro e o objetivo é balançar a rede adversária. A bola possui um guizo em seu interior que emite sons – existem furos que permitem a passagem do som – para que os jogadores saibam sua direção. O *Goalball* é um esporte baseado nas percepções tátil e auditivo, por isso não pode haver barulho no ginásio durante a partida, exceto no momento entre o gol e o reinício do jogo. A bola tem 76 cm de diâmetro e pesa 1,25 kg. Sua cor é alaranjada e é mais ou menos do tamanho da de basquete. Hoje o *Goalball* é praticado em 112 países nos cinco continentes. No Brasil, a modalidade é administrada pela Confederação Brasileira de Deporto para Deficientes Visuais — CBDV (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20--b]).

Como se utiliza das mesmas dimensões da quadra de vôlei convencional, o *Goalball* acaba possuindo maior facilidade em sua aplicação no espaço escolar. Os participantes devem usar vendas, obrigatoriamente, e o jogo

aperfeiçoa nos praticantes outros sentidos que não a visão. Afinal, a localização da bola se faz pelo som emitido pelo guizo e as marcações das linhas da quadra são feitas com barbantes e fita adesiva (crepe) que deixam um alto relevo pelo qual o jogador deve se orientar, usando a sensação tátil.

Figura 7 - Treinamento da seleção brasileira de *Goalball* (2021).



Fonte: Comitê Paralímpico Brasileiro [2--c]

É interessante notar que o *Goalball*, dentre todas as modalidades Paralímpicas, é a única que não é uma adaptação de uma modalidade olímpica, isto é, trata-se de um esporte desenvolvido exclusivamente para pessoas com deficiência.

4.7.1 O processo de intervenção

As aulas sobre *Goalball* tinham como objetivo a apresentação e a experimentação da prática corporal. Para isso, constatamos inicialmente (no planejamento) que o tempo para preparação do espaço de jogo comprometeria muito o tempo da aula. Logo, para otimizar o tempo, foi necessário chegar mais cedo ao *campus* e preparar a quadra, além de demarcar as áreas de jogo, esticando o barbante sobre as linhas da quadra de vôlei e cobrindo-as com a fita adesiva, formando um alto relevo, para orientação tátil dos alunos no

espaço. Ainda no planejamento, notamos que seria necessário vendar os olhos dos alunos com um material que fosse mais funcional e confortável. Para isso, planejamos um momento específico dedicado à feitura das vendas ainda no planejamento. Preparamos ao todo 20 vendas e, para evitar que o aluno enxergasse, os tecidos foram cortados em faixas de 70 centímetros de comprimento e 20 de largura, dando 3 dobras de 5 centímetros na largura, de forma a torná-la mais espessa.

Figura 8 – Alunos do Ifes *campus* Itapina praticando *Goalball*



Fonte: Arquivo do autor (2019)

Uma vez que a quadra estava organizada e os materiais prontos, e dado o horário regular da aula, reunimos os alunos no centro do espaço. Uma vez que nenhum aluno havia praticado o *Goalball* antes, foi necessária uma explicação prévia mais detalhada antes da prática. No momento inicial, buscamos apresentar a quadra aos alunos, além das regras do *Goalball* oficial Paralímpico, com 3 jogadores de cada lado. De início, já com os alunos sentados em círculo, apresentei a eles os equipamentos que seriam utilizados no jogo. Foi possível perceber uma grande preocupação por parte dos alunos em conhecer os materiais, como as vendas, a bola oficial com guizo, joelheiras e cotoveleiras. Novamente, foi possível notar o quanto o novo gera uma curiosidade inicial, quando, juntamente com a nova proposta de conteúdo, torna a vivência mais significativa para eles.

- Essa faixa na cara deve incomodar bastante, tá doido! Tem que treinar muito para conseguir se concentrar com isso e jogar

bem! (Narrativa do Aluno).

Os alunos, então, experimentaram tocar na bola e começaram a tecer comentários principalmente a respeito dela (sobre o peso, o som que ela provoca, etc.). Foi importante deixar com que todos os alunos tocassem e percebessem uma bola totalmente diferente das que já tinham visto até então.

Após a explicação do jogo, houve certo tumulto por parte dos alunos devido à intenção de serem vendados logo e, conseqüentemente, serem os primeiros a jogar. O entusiasmo dos alunos era surpreendente e nos motivava bastante para aplicação da prática, que transcorreu sem maiores problemas ou empecilhos. Ao final da aula, em um momento de reflexão sobre a atividade proposta, questionamos os alunos sobre o que eles achavam que poderia ser melhor (ou que havia atrapalhado) para um maior desenvolvimento do jogo. Inicialmente, comentaram do barulho gerado pelos outros alunos durante a partida.

- Professor, com barulho não dá pra gente ouvir! O pessoal tem que ficar quieto quando a gente tá jogando, porque atrapalha muito! (Narrativa do Aluno).

De fato, o barulho foi um fator que atrapalhou o desenrolar do jogo, visto que dificultava a percepção do som produzido pela bola com guizo quando lançada em direção ao gol, atrapalhando o tempo de reação dos envolvidos na prática.

É relevante dizer que a orientação a respeito da importância do silêncio dos colegas durante a realização do jogo foi passada ainda no começo da aula como sendo uma parte fundamental do jogo de *Goalball* e, como os próprios alunos apontaram, tal parte não havia sido respeitada pelos colegas nessa primeira aula. Contudo, adiantamos aqui que, após a vivência e a reflexão crítica a respeito da vivência, já na aula seguinte a resposta atitudinal por parte dos alunos foi outra, como veremos na sequência.

A aula subsequente teve como finalidade a vivência da modalidade *Goalball* a partir das suas regras próprias e do uso dos equipamentos formais do jogo. Após uma explicação prévia, foi informado que as pessoas que iniciariam o jogo na aula seriam exatamente aquelas que não tiveram a oportunidade de

jogar na aula anterior.

Com o decorrer do jogo, os outros alunos que não estavam jogando inteiravam a torcida por um dos dois times envolvidos. Combinamos antes do jogo que o barulho só poderia acontecer no momento do gol, o que foi prontamente acatado por todos. Pela necessidade do silêncio, os alunos que não estavam praticando acabavam por prestar muita atenção nas jogadas e ficavam ansiosos pela ocorrência dos gols na partida.

Foi interessante notar que, diferente do jogo formal, no qual os jogadores permanecem em pé para só no momento da defesa deitar no chão, no jogo proporcionado pelos alunos, todos permaneciam o tempo todo sentados. Cabe dizer que isso não foi uma imposição minha, mas algo proposto por eles mesmos, provavelmente em virtude da facilidade de deitarem partindo da posição sentada. Além disso, reitero que alguns alunos que não estavam jogando ajudavam a recolocar a bola nas mãos dos colegas envolvidos no jogo. Assim, diferentemente da aula anterior, a qual foi atrapalhada pelo barulho, com essa nova organização pude inferir que a aula obteve êxito e que a atividade despertou o interesse e participação de todos os alunos.

4.8 A VIVÊNCIA DA BOCHA PARALÍMPICA

Integrante dos Jogos Paralímpicos desde os Jogos de 1984, em Nova Iorque, a bocha paralímpica é uma modalidade que tem como característica o fato de que seus praticantes, dentre todas as modalidades paralímpicas, sejam aqueles com os maiores níveis de limitação motora. Nesse sentido, nota-se que a maioria dos jogadores possui paralisia cerebral, com comprometimentos mais severos de mobilidade ou deficiências comparáveis à tetraplegia.

Figura 9 – Atleta de Bocha



Fonte: Comitê Paralímpico Brasileiro [20--c]

No que diz respeito ao jogo em si, a finalidade é lançar bolas coloridas o mais perto possível de uma bola branca chamada *Jack* (conhecida no Brasil como *bolim*). É permitido o uso das mãos, dos pés ou de instrumentos de auxílio para atletas com grande comprometimento nos membros superiores e inferiores. Há três maneiras de se praticar o esporte: individual, duplas ou equipes.

É uma modalidade esportiva que não requer um grande domínio das habilidades motoras ou conhecimento de grandes normas para ser praticado, sendo diferente, por exemplo, do vôlei sentado, no qual os fundamentos básicos são um requisito importante para que o jogo aconteça. No caso da bocha, apenas é necessário saber direcionar a bola que está sendo lançada (azul ou vermelha) de encontro à bola branca.

Antes de começar a partida, o árbitro tira na moeda (cara ou coroa) o direito de escolher se quer competir com as bolas de couro vermelhas ou azuis. O lado que escolhe as vermelhas inicia a disputa, jogando primeiro o *jack* uma bola vermelha. Depois, é a vez de a bola azul entrar em ação. A partir de então, os adversários se revezam a cada lance para ver quem consegue posicionar as bolas o mais perto possível do *jack*. As partidas ocorrem em quadras cobertas, planas e com demarcações no piso. A área do jogo mede 6 m de largura por 12,5 m de comprimento. Para ganhar um ponto, o atleta tem de jogar a bola o mais próximo do *jack*. Caso este mesmo jogador tenha colocado outras esferas mais próximas do alvo, cada uma delas também vale um ponto. Se duas bolas de cores diferentes ficam à mesma distância da esfera branca, os dois lados recebem um ponto. Vence quem acumula a maior pontuação. (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20--b]).

No que diz respeito ao ambiente do esporte, tem-se que a quadra oficial de bocha paralímpica possui 6 metros de largura e 12,5 metros de comprimento. Os jogadores posicionam-se nos boxes demarcados em uma das extremidades

da quadra. Cada box mede 1 metro de largura e 2,5 metros de comprimento. As bolas devem ser lançadas, tanto a branca quanto as azuis e vermelhas, para além da marcação em V, que corresponde a uma distância de 3 metros nas extremidades e de 1,5 metro ao centro.

4.8.1 O processo de intervenção

Na aula inicial, o objetivo foi apresentar e vivenciar a modalidade bocha paralímpica com os alunos. Ressaltamos que, apesar de termos realizado a bocha com o material oficial que conseguimos junto ao Ifes, é possível realizá-la com materiais alternativos.

Iniciamos a aula questionando os alunos a respeito do conhecimento deles sobre a bocha paralímpica. Nesse momento, apenas dois alunos afirmaram saber o que era a bocha e relataram ser um jogo com bolas que se parecia com o boliche. O questionamento inicial promoveu uma maior curiosidade deles para com o tema e, a partir daí, começamos a explicar como era o jogo e suas principais regras.

No que diz respeito às regras do jogo, foi apresentado aos alunos que a bocha poder ser jogada individualmente ou por equipe de dois ou três jogadores. Feito isso, direcionamos os alunos para a vivência do jogo, orientando que jogariam em duas equipes de seis jogadores, visto que só tínhamos número de bolas suficientes para esse arranjo numérico. Desse modo, ainda que nos afastássemos da regra convencional, possibilitaríamos que um maior número de alunos pudesse jogar ao mesmo tempo. A cada término de partida, as equipes que estavam de fora substituíam as equipes que haviam acabado de jogar.

Figura 10 – Vivência de bocha adaptada em escola



Fonte: Colégio Santa Monica [20--a].

Para começar o jogo, cada membro de uma equipe lançava uma bola com a intenção de deixá-la o mais próximo possível da bola branca (bolim ou *jack*) e, assim, marcar pontos para sua equipe. Ao final de cada partida, são contadas as bolas da mesma cor que estiveram mais próximas da bola-alvo. Exemplificando: se duas bolas azuis estiverem mais próximas da bola-alvo em relação às bolas de cor vermelha, a equipe azul marca 2 pontos, 1 ponto para cada bola mais próxima. Assim sendo, a cada partida as equipes somavam os pontos marcados e, ao final, a equipe com mais ponto era a vencedora.

Para realizar o jogo, decidimos usar a marcação da quadra de vôlei para determinar a área. Os alunos foram posicionados atrás da linha de fundo. Como não havia cadeira de rodas disponíveis no campus, os alunos foram colocados em cadeiras que antes estavam nas salas de aula, de modo que ficassem em condição semelhante àquela dos atletas dessa modalidade. A área de jogo, dessa forma, era a meia quadra de vôlei.

No planejamento didático dessa modalidade, acreditávamos que a bocha seria o melhor exemplo de esporte adaptado para os alunos, sobretudo por ser um esporte pensado justamente para pessoas com deficiências mais severas. Assim como o *Goalball*, que despertou a atenção dos alunos sobre a realidade das pessoas com baixa visão, a bocha paralímpica obteve o mesmo sucesso. A atividade serviu como um exemplo prático das possibilidades dos alunos com

deficiência, principalmente quando eles são alocados em situações mais equitativas de condições com outras pessoas.

- Caramba, professor! Deve ser “tenso” ficar sem andar, né? Se pra jogar já é difícil, imagine as “coisas normais” que a gente faz? (Narrativa de Aluno).

Podemos, então, apontar para uma estratégia, que é a de tentar trabalhar a modalidade paralímpica que melhor se aplique à sua turma a partir das características da deficiência do aluno. Por exemplo: se tivéssemos um aluno amputado de membros inferiores, a modalidade mais apropriada seria o vôlei sentado. Caso fosse um aluno cego total, ou com baixa visão, as modalidades mais indicadas seriam o *Goalball* ou o futebol de 5.

Dessa forma, é possível que os demais alunos percebam as práticas possíveis dentro de uma modalidade pensada para atender suas singularidades. Esse tipo de situação possibilita ao professor contextualizar com os alunos e levá-los a perceber que um colega pode ter, por exemplo, melhor aptidão para o futebol e não para o vôlei e vice-versa. Mesmo assim, todos, sem exceção, podem jogar e se beneficiar com aquela prática corporal.

Na aula seguinte, dividimos a turma em duas grandes equipes, de modo a possibilitar a participação ativa de todos. Contudo, nesse momento um fato interessante aconteceu: uma das meninas sugeriu que fizéssemos um jogo de meninos contra meninas. Para um maior interesse da turma, acatamos a ideia. Importante reiterar que o pedido para dividir as equipes por gênero veio de uma menina, provavelmente por terem se dado conta de que a bocha é um tipo de jogo no qual a diferença de força não é algo que interfere no seu resultado. Kunz (2005) nos auxilia para uma melhor compreensão:

Embora seja um problema cultural muito mais amplo e difícil de ser equacionado, a questão de gênero está bastante presente na Educação Física e interfere na gestão pedagógica do ensino dos esportes na escola, na medida em que opõe os meninos, - mais fortes, mais rápidos, mais habilidosos às meninas, tidas como - mais frágeis e dóceis, mas menos capazes de desenvolverem certas habilidades requeridas para a prática dos esportes. Quando aulas mistas (mas não coeducativas) são exigidas pelos sistemas escolares, umas das soluções mais usuais são tentativas de escamotear essas diferenças, através de estratégias que recomponham, ainda que falsamente, o equilíbrio de ações (KUNZ, 2005, p. 90).

As situações de aulas compensatórias visando o equilíbrio das ações motoras entre meninos e meninas, duramente criticada por Kunz (2005), não se revela presente na prática da bocha adaptada. Afinal, a modalidade se revela como sendo uma das poucas práticas esportivas na qual tal equilíbrio não é fundamental, sendo possível criar o mesmo nível de desafio e de competitividade para ambos os sexos, sem que haja necessidade de algum tipo de compensação.

Reitera-se que, durante a realização da atividade, ambas as equipes se alternavam nas vitórias, o que evidencia, na prática, o caráter pouco diferencial de gênero. Por isso, perguntamos ao final da aula se eles haviam notado algum tipo de vantagem dos meninos em relação às meninas, ao qual todos, de forma unânime, responderam negativamente. Logo, a bocha paralímpica se revelou como uma prática muito interessante para problematizar, junto aos alunos, tanto as questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência quanto as relacionadas a gênero, seja no esporte, seja na sociedade, indo além das expectativas inicialmente pensadas.

4.9 A VIVÊNCIA DO FUTEBOL DE 5

Existem relatos da prática de Futebol adaptado para pessoas com deficiência, em escolas ou instituições especializadas, desde meados da década de 1920. No Brasil encontram-se informações de sua prática a partir da década de 1950 (MELLO; WINCKLER, 2012).

Sendo um esporte semelhante ao *futsal* e uma das modalidades paralímpicas mais recentes (começou a fazer parte dos jogos em Atenas, 2004), o futebol de 5 é uma modalidade esportiva praticada por pessoas cegas que se orientam na quadra de jogo por meio do som emitido por guizos alocados dentro de uma bola de futsal. Mesmo não possuindo visão, os atletas precisam jogar usando uma venda nos olhos, pois algumas pessoas possuem percepção de luminosidade, o que, nesse caso, poderia trazer algum benefício para o atleta e para a equipe (COMITE PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20--a]).

Figura 11 – Treino da seleção brasileira de futebol de 5 (2021).



Fonte: Comitê Paralímpico Brasileiro (20--c)

O futebol de 5 tem esse nome, pois, para se jogar nas regras oficiais, cada equipe precisa ter cinco jogadores, sendo quatro na linha mais o goleiro. Cabe ressaltar que o goleiro tem visão total e não pode ter participado de competições oficiais da FIFA nos últimos cinco anos. Além disso, há a presença do “chamador”, isto é, uma pessoa que se posiciona na linha de fundo do gol em que seu time ataca, direcionando os jogadores, chamando-os ou utilizando objetos que são tocados na trave com o objetivo de emitir sons para guiar os jogadores em direção ao gol. Normalmente, as partidas são realizadas em uma quadra de futsal adaptada. Contudo, desde os Jogos Paralímpicos de Atenas, em 2004, o futebol de 5 também tem sido praticado em campos de grama sintética. Junto às linhas laterais, são colocadas bandas que impedem que a bola saia do campo. Cabe dizer, ainda, que as partidas de futebol de 5 são silenciosas, em locais sem eco.

4.9.1 O processo de intervenção

Na aula inicial, propomos a apresentação da prática do futebol de 5 como modalidade adaptada. Ao apresentar o tema como conteúdo de ensino, percebemos, de um lado, o interesse visível dos meninos e, do outro, o distanciamento e desinteresse manifestado por parte das meninas. Notamos que essa percepção é reforçada por um dos estigmas mais presentes nas aulas de futebol nas escolas, a saber, “futebol é coisa de menino”.

Figura 12 – Alunos em aula prática de Futebol de 5



Fonte: Arquivo do autor (2019)

De acordo com Kunz (2005), ainda que as mudanças sociais vividas nos últimos vinte anos tenham sido importantes, elas ainda não foram suficientes para uma participação mais efetiva das meninas, visto que o futebol é uma modalidade esportiva histórica e culturalmente praticada por pessoas do sexo masculino. Todavia, Kunz (2005) indica um aumento significativo de mulheres, principalmente de adolescentes, praticando o futebol nos dias de hoje. Dessa forma, consideramos que o futebol de 5, adaptado para ser oferecido como conteúdo nas aulas de Educação Física, mostra-se como uma ferramenta interessante para a discussão a respeito de alguns princípios sobre a diversidade, bem como problematizar a questão de gênero na sociedade.

Durante as primeiras atividades, ainda na apresentação teórica sobre os esportes adaptados, notamos que a modalidade de futebol de 5 foi a que mais atraiu o interesse naquele momento, principalmente dos meninos, que buscavam tirar dúvidas a respeito de como pessoas cegas conseguiam jogar futebol. Tal fato fez com que os alunos já soubessem basicamente as regras iniciais antes mesmo que o jogo acontecesse na prática.

- *“Bora” jogar porque de futebol eu manjo! (Narrativa de Aluno).*

Ao longo da atividade, orientamos para que fossem criadas algumas regras para que o jogo pudesse acontecer de forma mais leve, fazendo com que a condição de não enxergar não fosse a regra principal. Assim sendo, propus

que seriam quatro jogadores em cada time e que um colega estaria de mãos dadas, formando uma dupla, ainda que apenas os alunos vendados pudessem chutar a bola. Ao longo da prática, as regras poderiam ser mudadas para facilitar ainda mais o jogo e dar mais dinamismo.

Figura 13 - Alunos realizando uma atividade adaptada



Fonte: Arquivo do autor (2019)

É relevante perceber como a prática corporal, por mais insignificante que possa parecer para a maioria das pessoas, é capaz de proporcionar a possibilidade de vivenciar sensações e descobertas que geram, por conseguinte, novos aprendizados. Tais aprendizados são conquistados com e pelo corpo, como indica Daólio (1995) em sua reflexão:

O homem, por meio de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo (DAÓLIO, 1995, pp. 39-40).

Ainda no dia da prática, um dos discentes me questionou a respeito da possibilidade de bater pênalti vendado. Apesar de não fazer parte do planejamento, decidimos aceitar a sugestão como sendo uma tarefa seguinte. Assim sendo, nos dez minutos finais da aula, realizamos a atividade dos pênaltis. Com os alunos vendados, exceto o goleiro, fizemos uma fila indiana atrás da marca de cobrança do pênalti. Um dos alunos foi posicionado atrás do gol e, com uma moeda, batia nas laterais da trave, de modo que orientasse o

colega para onde deveria chutar a bola. É importante dizer que toda essa organização foi proposta e realizada pelos próprios alunos.

Podemos afirmar, categoricamente, que essa foi a atividade em que os alunos mais participaram, em todos os sentidos, visto que propuseram, estabeleceram as regras e realizaram a ação em conjunto, com criatividade e discernimento. Para Kunz (2005), é importante criarmos mecanismos que incentivem os alunos a uma participação mais efetiva no planejamento das aulas, obviamente pautados nos princípios da ludicidade, da dialogicidade e da cooperação, de forma que a aula não seja uma reprodução e execução dos conteúdos impostos pelo professor. Desse modo, a cada momento a construção coletiva e as ações são ressignificadas.

4.10 DA MUDANÇA DE PERSPECTIVA

Ao longo de todo o caminho, que vai desde a idealização até os momentos posteriores às últimas aulas que tinham os esportes adaptados como tema, talvez nada seja mais notável do que a mudança de olhar de algumas pessoas envolvidas na caminhada.

A rejeição inicial da proposta era sempre presente por alguns alunos mais ligados ao formato esportivo tradicional das atividades e já habituados e familiarizados com a rotina de aplicar os mesmos conteúdos tradicionalmente enraizados. Essa rejeição inicial é compreensível. Afinal, o “novo” causa estranhamento – e o estranho, por consequência, tende a gerar incômodo.

A mudança de hábito gera, direta ou indiretamente, uma mudança de perspectiva. Toda a atividade que é experienciada e percebida de maneira nova promove essa vivência de reforma. Nesse sentido, qualquer um que intente aplicar novos métodos, novos conteúdos ou uma nova perspectiva na educação, ainda que atue em consonância com os aspectos legais e com as diretrizes curriculares, promove, por consequência, uma alteração da perspectiva. É sobre essa mudança que nos concentraremos na descrição a seguir.

Como dito inicialmente, o olhar de rejeição e estranhamento era comum em todos aqueles que tinham tido pela primeira vez o contato com a proposta. E cabe dizer: ainda que a rejeição dos alunos fosse presente, tal rejeição aos poucos e de forma não forçosa ia sendo deixada de lado. Afinal, ainda que o novo “assuste” no início, como já dissemos, é fato também que ele funciona como mola propulsora para novas experiências, o que promove o interesse e, porque não, um maior entretenimento por parte dos alunos. Notamos isso, por exemplo, no seguinte relato:

- Professor, no começo eu não gostei muito da ideia de jogar esse negócio (vôlei sentado), não. Achei doideira. Mas é bem divertido, né? É até mais maneiro que o vôlei normal (Narrativa de Aluno).

Entretanto, devo dizer que essa mudança de perspectiva, que acontecia de forma gradual junto aos alunos, não aconteceu na mesma frequência com os docentes. Talvez por serem mais velhos em idade, ou por estarem mais enraizados em suas práticas e hábitos, os docentes encontraram mais resistência na aceitação de novas práticas, mesmo quando alicerçadas em direcionamentos legais, como é o caso da inclusão. Encontrei esse tipo de resistência, por exemplo, de um colega de área com o qual trabalhei em determinado *campus* e propus uma atividade conjunta de esporte adaptado. À época, dentre várias justificativas dadas para a não aplicação conjunta da proposta, a que mereceu uma maior atenção por minha parte foi a de que “não se mexe em algo que está dando certo” (narrativa docente), o que nos leva a crer que, além da falta de consciência a respeito da inclusão, também demonstra certa simpatia e acomodação pela prática esportiva tradicionalmente dada nas aulas de Educação Física.

Ao longo de todas as proposições do esporte adaptado como conteúdo que pude ofertar, era frequente o encontro com professores que inicialmente rejeitavam a entender o conteúdo como parte da disciplina (quando não, ofereciam ainda resistência). No entanto, devo dizer que, mesmo estes, ao passar do tempo e com o enraizamento da cultura inclusiva pela educação física na escola, se familiarizavam com a proposta e, por consequência, também passavam – ainda que indiretamente – a ter uma outra perspectiva,

seja para a Educação Física, seja para o próprio tema da inclusão como integrante dos conteúdos curriculares. Tanto o é que muitos fizeram parte de incluir tais desportos nos tradicionais jogos interclasses entre as turmas. Na verdade, eles propuseram somente incluir esportes adaptados, por exemplo, como no seguinte relato:

- Professor, estávamos pensando em jogar esse torneio só com esportes adaptados, pois se tiver um aluno cego nas turmas, ele não poderá jogar um handebol, por exemplo, mas se jogarmos um Goalball, todos podem participar (Narrativa do Aluno).

Mas voltando à percepção dos alunos, o que se nota é que, mesmo com a aceitação inicial da proposta e com o efetivo interesse em participar das atividades, a prática discente não era feita sem o tradicional vínculo de competitividade esportiva. Tal competitividade, como já alertamos (tanto na fundamentação teórica quanto na parte descritiva-cartográfica), por vezes impedia que a central noção de inclusão fosse percebida. Todavia, ressalto que não é a competitividade em si o problema.

O ideal de competição e disputa, em si, pode inclusive ser interessante pedagogicamente, mesmo em uma proposta inclusiva. Mas a competitividade aos moldes tradicionais possui em sua essência um caráter excludente, visto que elimina aqueles tidos como não aptos ou em nível não aceitável de participação – e não são poucos os que se enquadram nessa classificação exclusiva.

Aqui é importante ressaltar e ficar atento: mesmo com a aplicação de esportes adaptados, e mesmo com limitações (visuais, de movimentos, etc.), o ideário de disputa e competitividade se faz presente. Em outras palavras, não é mera aplicação dos esportes adaptados que permite, por si só, um olhar humano sobre o tema da inclusão, mas sim por meio dos esportes adaptados. A prática, por si só e sem o direcionamento adequado, em nada ou em muito pouco contribui para criação e manutenção de uma cultura inclusiva, seja dentro ou fora do universo escolar.

Ressalva feita é importante ainda dizer que existem variadas possibilidades de se trabalhar com os esportes adaptados sem o ideal excludente de

competitividade e, assim, buscar uma efetiva prática inclusiva na Educação Física. Dentre várias possíveis, adotei por muitas vezes o critério “ausência de placar”. Ou seja, uma vez que não há mensuração de pontos, a ideia de vitória e derrota passa a ser menor e, por consequência, há o enfraquecimento do ideário de competitividade excludente, podendo os alunos experimentar outras vivências por meio da prática da Educação Física (como o lazer, por exemplo, que muitas vezes é visto como uma característica menor, mesmo na prática esportiva, em função de um resultado mais contundente e de uma aplicação técnica mais apurada).

Figura 14 - Alunos do *campus* Viana após a roda de conversa



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Após a internalização da atividade proposta pelos alunos (seja essa internalização feita de forma consciente ou não), o que pude notar é que as atividades (sejam elas as práticas ou até mesmo as teóricas) eram feitas de forma mais leve, integrada e, sobretudo, inclusiva. A própria ideia de retirar a competitividade do centro da prática e, em seu lugar, fortalecer a noção de novas vivências e do esporte como lazer foi um importante facilitador e motor dos processos de inclusão. Cabe dizer, ainda, que também era parte comum da aplicação da proposta a mistura e sorteio dos “times”, buscando evitar que grupos pré-definidos já se autoescolhessem por afinidade ou habilidade. Tal

medida ainda promovia a maior interação entre alunos que, em momentos habituais, não possuíam proximidade.

Ao fim e ao cabo, o que se percebia ao final de todo o processo era que, além da inclusão daqueles sujeitos que habitualmente eram excluídos ou minimizados nas práticas da Educação Física, a própria ideia da inclusão era levada para fora do universo escolar, sobretudo pela vivência das dificuldades impostas pela limitação da visão e do movimento. Aqui menciono um relato específico que me foi impactante: o de uma aluna do primeiro ano, ainda no *campus* Itapina, que afirmou que pôde sentir, pela primeira vez, as dificuldades que seu tio, cego de nascença, vivenciava no dia a dia. Mais que isso, ela disse que as atividades serviram também para que, por meio das dificuldades agora compreendidas e internalizadas como conhecimento-vivência, ela mesma pudesse se aproximar mais do seu tio, não por compreendê-lo como alguém que “necessite de atenção e cuidados especiais”, mas como alguém que, apesar de algumas limitações, é uma pessoa “normal”. Noutros termos, houve uma reforma do seu olhar, de um “coitadismo excludente” para uma aceitação saudável do diferente.

É com esse relato em mente, juntamente com tantos outros relatos obtidos e experiências vivenciadas ao longo do processo, que pude ter cada vez mais a convicção e a certeza de que a Educação Física pode servir como importante ponte para uma cultura inclusiva efetiva dentro da escola. Os esportes adaptados, certamente, são uma alternativa (ainda que não a única). Mas o interesse, esforço e atenção aos temas ligados à uma educação crítico-emancipatória, como a própria ideia de inclusão, são o verdadeiro motor para uma mudança de perspectiva, seja dos alunos, seja dos docentes e técnicos envolvidos, seja de mim mesmo.

5 POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTICAPACITISTA

Embora nosso mundo cotidiano pareça estar se tornando cada vez mais desencarnado (no sentido de cada vez mais digital), bem como cada vez mais difuso - no sentido de liquidez apontado por Zygmunt Bauman (2001) -, o corpo tem sido paradoxalmente cada vez mais colocado no foco de membros individuais de nossas sociedades ocidentais contemporâneas (GUGUTZER, 2015). As práticas corporais particulares, que têm sua origem no contexto do esporte, assumiram maior importância em um contexto social mais amplo.

Além do papel cada vez maior que o esporte desempenha na indústria do entretenimento (ALMEIDA, 2009; DOMINGUES, BETARELLI JR., MAGALHÃES, 2011), e a estreita troca de tendências no esporte e na cultura popular (LARA, 2007), o desenvolvimento mais marcante foi o *boom* mundial do *fitness*. À medida que o condicionamento físico se torna um “estilo de vida”, ele exerce mais influência sobre os hábitos diários de uma faixa cada vez mais ampla da população em geral (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014).

A crescente popularidade de fenômenos que tendem a “tecnologizar o corpo”, como aprimoramento humano também pode ser atribuída ao crescimento do movimento de condicionamento físico. Cada vez mais, a modelagem do corpo individual parece ter se tornado um projeto que se preocupa com a formação de uma identidade (GUERRA, 2017). Até certo ponto, esses são processos de formação discursiva, presumivelmente por meio de normas socialmente construídas, aparentemente autoevidentes (FOUCAULT, 2014), como as imagens corporais e ideais de *fitness* propagados na mídia ou conceitos normativos que ditam o tipo de movimentos que são adequados em um ambiente esportivo (JARIC; MARKOVIC, 2004). Pessoas cujos corpos não estão em conformidade com esses ideais - possivelmente como resultado de sua própria escolha, mas também devido a uma disposição física particular - correm o risco de ser excluídas em certa medida, porque não estão em conformidade com as expectativas normativas da sociedade.

Contra a tendência de auto-otimização física, aqueles que não se enquadram no tabu estabelecido correm o risco de serem esquecidos ou deixarem de

cumprir o “padrão de referência da humanidade”. Em outras palavras, eles têm negado o *status* de serem totalmente humano, como pontua Martins (2020).

Paralelamente a esses desenvolvimentos, existem agora cada vez mais exigências de inclusão - como pode ser visto nos vários debates em torno da igualdade de oportunidades e de uma sociedade inclusiva (NUSSBAUM, 2013) - de que sendo uma sociedade global, devemos tornar isso possível para grupos, como pessoas com deficiência, que têm sido objeto de discriminação frequente, para participar mais amplamente na sociedade em geral (por exemplo, ONU, 2006). Isso, por sua vez, significa que seremos confrontados com interpretações do corpo que às vezes são incompatíveis com as normas sociais arraigadas. Pessoas que tradicionalmente foram marginalizadas ou não se enquadraram na norma foram agora reconhecidas como tendo direitos iguais e, portanto, valor igual. Isso é especialmente significativo para pessoas com deficiência - em particular como resultado da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006). No entanto, o mesmo é igualmente verdadeiro para outros grupos discriminados, como aqueles baseados em etnia, gênero ou orientação sexual.

O principal ponto de interesse relacionado a esses esforços, no que diz respeito ao corpo, é o princípio básico de que todos os corpos devem ser aceitos em seus próprios termos e tratados com igualdade - isso também inclui corpos que podem ser percebidos como estranhos diferentes ou também aqueles que têm especiais necessidades ou são especialmente frágeis. Portanto, as práticas comuns na área do esporte, que estão como mencionado acima, de muitas maneiras emaranhadas com expectativas normativas implícitas, devem ser refletidas de forma crítica. Esse pode ser um passo importante para incentivar a plena participação no fenômeno cultural do esporte. Dito isso, o objetivo deste capítulo é examinar de forma hermenêutica e exploratória o papel e a compreensão do corpo no campo do esporte. Para fazer isso, a perspectiva de aptidões é usada como uma perspectiva crítica para olhar os resultados empíricos de estudos existentes sobre o corpo na Educação Física.

5.1 O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ESFORÇOS INCLUSIVOS

Ainda que o esporte seja, sem dúvida, um campo que engloba uma gama complexa de atividades e espaços distintos, manteremos nossa atenção aqui em ambientes educacionais, em particular, no ambiente escolar. Afinal, pode-se dizer que esses ambientes desempenham um papel central em esforços mais amplos para criar uma sociedade inclusiva (AINSCOW; MILES, 2009).

Se entendermos a escola como uma instituição social que realiza processos de socialização, torna-se óbvio o porquê ser esse um ambiente onde é possível colocar em movimento a mudança social. Isso certamente não é verdade apenas para os aspectos cognitivos, que são, na maioria das vezes, a associação primária que vem à mente quando se discute a aprendizagem na escola - mas também é igualmente aplicável a interpretações e experiências do corpo.

Segundo Merleau-Ponty (2006), é possível até argumentar que só é possível ao ser humano participar do mundo sendo e tendo um corpo. Assim, a Educação Física assume um papel especial dentro do currículo escolar no esforço de promoção da inclusão, e devido à estreita ligação desta disciplina com o corpo a Educação Física é considerada um dos blocos de construção fundamentais de uma educação escolar holística (BETTI, 2008).

O corpo humano tem sido considerado um aspecto básico da educação escolar, como uma parte inevitável de todo processo educacional (BETTI, 2008). O fato de o ser humano estar ancorado no mundo por meio de seu corpo, que é ao mesmo tempo portador e produtor de significado, é tradicionalmente usado para justificar os processos didático-pedagógicos da Educação Física. Portanto, podemos afirmar que o corpo desempenha um papel central nas mudanças reais em direção a um sistema educacional inclusivo.

Embora o progresso tenha sido desigual em diferentes países, os esforços internacionais para promover o sistema de educação inclusiva significaram que as mudanças sociais em relação às deficiências se tornaram ainda mais relevantes. Por um lado, temos que a escola como instituição social deve, além

de expandir o conhecimento e as competências dos alunos, transmitir valores e normas socialmente relevantes para a próxima geração. Por outro lado, os atores individuais que compõem a instituição (alunos, professores, etc.) trazem seus próprios sistemas de valores que resultaram de seu próprio processo de socialização, moldando, assim, implicitamente a instituição - muitas vezes isso permanece oculto sob a superfície e não está sujeito a um processo de reflexão crítica. No entanto, essa é uma via possível para a entrada de normas socialmente condicionadas sobre o corpo (por exemplo, normas relativas ao esporte fora dos contextos escolares e da cultura do movimento).

Tais normas, que podem implicar atitudes discriminatórias, são, portanto, muitas vezes antitéticas aos ideais inclusivos. Reconciliar essas duas visões de mundo opostas é um desafio significativo para quem busca pensar uma Educação Física Inclusiva (ONU 2006). Afinal, os corpos que não se enquadram nas categorias normativas e não possuem as habilidades consideradas necessárias (em uma estrutura normativa) como um pré-requisito para a acessibilidade pode correr o risco de serem "esquecidos" nesse cenário.

Com isso em mente, examinaremos o significado do corpo na Educação Física na sequência. Aplicaremos inicialmente uma análise hermenêutica sobre a perspectiva do capacitismo, buscando refletir e romper com as práticas corporais excludentes, discriminatórias e preconceituosas. Após uma breve discussão sobre o capacitismo, seguimos com reflexões hermenêuticas sobre o significado do corpo na Educação Física, dividindo essa parte em dois pontos: 1) em nível de metodologia de ensino e estrutura conceitual; 2) em nível de sala de aula e pessoas diretamente envolvidas na instrução. Buscaremos, ao fim, indicar os parâmetros necessários para iniciar uma reflexão a respeito de uma Educação Física anticapacitista.

5.2 O CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tradicionalmente, a imperfeição não tem lugar na pedagogia da Educação Física. Essa tese também inclui explicitamente a área dos chamados “esportes adaptados” ou “esportes para deficientes físicos”, que servem para manter o

status quo do sistema, funcionando, também, como um veículo de discriminação e exclusão. Os chamados “esportes adaptados” tornam-se mais interessantes precisamente no ponto onde eles minam a lógica intrínseca de desempenho e aprimoramento no esporte.

Desse modo, o anticapacitismo é usado para refletir e desconstruir as barreiras ocultas à inclusão. É aqui que o anticapacitismo pode dar uma contribuição significativa, permitindo-nos ganhar uma nova perspectiva que transcende fenômenos superficiais. Esse ponto de vista específico possibilita uma reflexão sobre barreiras à inclusão que são intrínsecas ao campo em um nível estrutural. Nesse sentido, refletir sobre o capacitismo nos permite acessar a gramática dos processos excludentes. Com isso em mente, temos que romantizar as “imagens do corpo” se torna algo extremamente problemático, visto que não levam em consideração a dependência, a pobreza e a fragilidade fundamentais da condição humana, além de repetir a narrativa de que a escultura do corpo por meio do treinamento é um caminho para um paraíso metafórico. A fim de destacar o potencial discriminatório de tais imagens, examinaremos mais de perto a questão do capacitismo na Educação Física, uma veia nos estudos sobre deficiência que, como será mostrado, é particularmente adequada para levantar consciência de atribuições implausíveis ou ilegítimas de habilidades em um contexto pedagógico do esporte.

O ponto de partida para essa linha de argumento é que, do ponto de vista do capacitismo, a deficiência está localizada na atribuição intersubjetiva e social de habilidades e não é vista como algo distinto da norma. Essa abordagem questiona a suposição de que as habilidades de uma pessoa devem ser entendidas como uma categoria individual. As habilidades individuais também são entendidas como atribuições externas socialmente condicionadas e culturalmente impregnadas.

É essencial problematizar e criticar [...] concepções irracionais, injuriosas, cruéis e implausíveis de capacidade (e, portanto, deficiência) que estão intimamente ligadas a conceitos de meritocracia, justiça distributiva baseada em desempenho e, em geral, todos os modelos sociais baseados em ideais do liberalismo que, disfarçado de neoliberalismo, levou ao limite todas as contradições dessa teoria política e antropológica da natureza

individual da capacidade: o vencedor leva tudo. (BUCHNER et al, 2015, p. 1).

Aqui é importante considerar que essas atribuições invisíveis e institucionalizadas de “habilidades não procuram descrever uma quantidade ontológica, mas sim uma quantidade relacional que está ligada à posição social do observador e, portanto, moldada pela ideologia” (BUCHNER et al. 2015, p. 2). Dessa forma, temos que a visão a respeito da “capacidade” é sempre sociocultural, tendo em vista que as causas podem ser localizadas em atribuições centrais de habilidades provenientes de uma ordem social (neoliberal) que requer a produção de trabalhadores saudáveis e produtivos para manter a lógica invisível do sistema:

Fantasmas de corpos perfeitos, protótipos capacitativos, como também podem ser encontrados na construção de ideais neoliberais do fitness, servem, portanto, para desenvolver um padrão corporal. Para produzir tal matriz normativa, é necessário ter um externo construtivo, um modelo negativo, que pode ser consultado por indivíduos como um conjunto de critérios para classificação em "normal" e "não normal" (BUCHNER et al. 2015, 3).

Essa abordagem deixa claro que não pode mais ser suficiente pensar e refletir sobre deficiência do ponto de vista do indivíduo. Diferente disso, trata-se muito mais de olhar para a situação como mecanismos intersubjetivos, científicos e sociais de produção e realização de imperativos que têm o potencial de afetar profundamente cada indivíduo em cada estágio de sua vida.

As atribuições de habilidades devem ser julgadas como ilegítimas se levarem a atos de crueldade [...] ou injustiça [...] ou se forem o resultado de atos de crueldade ou injustiça. As atribuições de habilidades são cruéis se levam à violência ilegítima [...] contra as pessoas, para as quais essas habilidades são temporariamente ou permanentemente negadas. A atribuição de habilidades deve ser considerada injusta se o acesso aos sistemas de qualificação for bloqueado (BUCHNER et al. 2015, 6).

Assim, o capacitismo abre a possibilidade de adotar uma perspectiva analítica que, no contexto da pedagogia do esporte, parece ser particularmente adequado para voltar nosso olhar para atribuições injustas de habilidades no que diz respeito ao corpo, permitindo-nos refletir sobre seu potencial discriminatório e excludente. Obviamente, o ponto aqui não é desafiar fundamentalmente ou mesmo rejeitar a atribuição muitas vezes necessária e

legítima das habilidades. O objetivo é, antes disso, promover a sensibilização e o rompimento de atribuições ilegítimas de valor.

5.3 METODOLOGIA DE ENSINO E ESTRUTURA CONCEITUAL

Partindo da perspectiva sobre as concepções de corpo na área de Educação Física relacionando-a com o tema do capacitismo, tal como exposto na seção anterior, analisaremos agora um arcabouço conceitual presente em uma possível metodologia de ensino. Aqui, o objetivo é chegar a um acordo sobre os objetivos, métodos e conteúdos da Educação Física no que tange à inclusão e ao tópico do capacitismo, ou seja, sobre que questões fundamentais e sobre qual significado deve ser atribuído ao corpo nos programas de Educação Física escolar.

No final da década de 1960, os esportes extracurriculares foram se tornando mais populares e passaram a exercer mais influência sobre a Educação Física nas escolas; eles se tornaram uma referência importante para realizações. A matéria escolar foi encarregada de preparar os alunos para as normas e expectativas sociais que operavam nos esportes populares e competitivos fora do contexto escolar (KUNZ, 2006). Esse novo programa de reforma trouxe um grande número de novas abordagens para a pedagogia do esporte que podem ser tomadas em conjunto como a abordagem de qualificação pragmática (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

Da década de 1970 até meados da década de 1990, essas abordagens dominaram a pedagogia do esporte e ainda são influentes hoje. Em maior ou menor grau, tais aulas de Educação Física têm o objetivo de alcançar o aprimoramento intencional e racional do desempenho físico de jovens usando métodos baseados em evidências da ciência do exercício (KUNZ, 2006). Seus corpos são em sua maior parte reduzidos a objetos funcionais e usados conscientemente como um meio para um fim. Usando exercícios sistemáticos, habilidades normalizadas são ensinadas. Frequentemente, nesses tipos de cursos de Educação Física, os corpos dos jovens são submetidos a um padrão de desempenho inflexível ao qual devem se conformar.

Por último, mas não menos importante, o foco nas expectativas da sociedade para esportes extracurriculares e os ideais corporais associados chega muito perto de uma normalização dos corpos (FOUCAULT, 2014). A individualidade dos alunos (e de seus corpos) tende a ser vista como um erro que deve ser corrigido. Isso pode ser visto, por exemplo, em um estudo realizado por Rhaissa Martins (2020) a respeito da abordagem de alunos com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDHA), como podemos ver:

A medicalização funciona como uma grande engrenagem de poder, que tem estado cada vez mais presente na vida dos/as estudantes, tomando determinadas características ou comportamentos de maneira isolada e absolutizando-os como uma doença. Há uma primazia da lógica patologizante nas escolas, que enuncia que determinados modos de existência que não coadunam com o idealizado socialmente são focos de intervenções. Nesse sentido, os/as estudantes recebem o diagnóstico de suposto transtorno, que vão sendo reiterados como hiperativos e desatentos a partir de jogos de verdade (MARTINS, 2020, pp. 192-193).

A visão anticapacitista sobre a metodologia de ensino afirma claramente que a visão tradicional de normatização de corpos saudáveis é um exemplo de atribuições ilegítimas, pois o potencial educacional ou a realização do indivíduo, entre outros fatores, está ligada à capacidade de reproduzir habilidades normativas. Nesse modelo, corpos imperfeitos ou insuficientes são - voltando à metáfora dos corpos esquecidos - simplesmente ignorados. Naturalmente, existem pessoas (incluindo aquelas com deficiência) que não possuem essas habilidades, e elas não apenas não terão a chance de ter sucesso em tais ambientes educacionais, mas também serão silenciosamente rotuladas por si mesmas como incapazes de serem educadas. É o que indicam, por exemplo, Loureiro, Soeiro e Queiroz (2019), em um estudo feito com crianças autistas nas aulas de Educação Física.

Sobre a participação dos alunos com alguma deficiência nas aulas de Educação Física, [...] as concepções e representações que os alunos da escola apresentam sobre deficiência podem impactar profundamente a vontade de seus colegas deficientes em participar das aulas práticas. Sabendo desse prejuízo na interação social que existe por parte dos alunos autistas, é papel do docente dessa disciplina criar um ambiente amistoso e de compreensão no qual esses sujeitos sejam acolhidos e se sintam respeitados por todos (LOUREIRO; SOEIRO; QUEIROZ, 2019, pp. 196-197).

Motivado pela ampla gama de críticas ao esporte extracurricular competitivo e de alto rendimento (instrumentalização do corpo, comercialização, etc.), um

contramovimento ao modelo de qualificação pragmático começou a se formar nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil. Embora muitas vezes esteja em conflito com a escola de qualificação pragmática, essa linha de discurso ainda hoje é uma voz significativa. De acordo com as novas e mais progressistas abordagens na Educação Física, não é o contexto social de rendimento, fruto da visão neoliberal do esporte, que serve de referência crucial para a didática da Educação Física, mas, ao contrário, são as preocupações pedagógicas que ocupam o centro do palco.

Com base nessas abordagens, novos métodos de ensino surgem tendo como fundamento os conceitos da antropologia, que são combinados com pontos de vista históricos e sociológicos. Assim, por exemplo, busca-se não estabelecer um sentido geral e abstrato da atividade esportiva, mas sim uma interpretação dos meios e dos significados que são representativos dessa atividade na escola. O foco principal é, portanto, não o ensino de diferentes esportes e habilidades físicas, mas sim conduzir os alunos a uma relação madura e preferencialmente autônoma com o esporte e a cultura corporal de movimento (SOARES et al, 2012). Nessa direção na pedagogia do esporte, o corpo (em movimento autônomo) como meio de experiência e expressão é o ponto focal, em que também é possível, ao mesmo tempo, estimular a reflexão crítica sobre as tendências instrumentais funcionalistas para cooptar o corpo no contexto desportivo.

Embora essa abordagem inclua um momento de autorreflexão que acompanha o processo educacional, e essas reflexões estão sem dúvida de acordo com os pressupostos da teoria educacional clássica, essa abordagem também exibirá um potencial de discriminação no caso de pessoas com deficiência: a primeira grande questão parece ser que também aqui há uma suposição implícita fundamental de que o indivíduo é capaz de se mover de forma autônoma e proposital e que ele ou ela pode, à vontade, acessar um corpo em funcionamento que é amplamente ilimitado em sua capacidade de se mover. Em um nível fundamental, estamos lidando com uma romantização, ou seja, "fantasmas de corpos perfeitos, protótipos capacitativos" (BUCHNER et al., 2015, p. 3). Além disso, o desempenho educacional está vinculado a uma capacidade altamente desenvolvida de abstração e reflexão.

Em termos de capacidade, ser educado está inerentemente associada à capacidade de refletir. Por isso, pessoas com deficiência mental ou um transtorno de comportamento podem, por exemplo, não ser capazes de se envolver nas atividades propostas devido a conflitos internos da pessoa e, portanto, sofreriam discriminação e exclusão implícitas nas aulas. O movimento anticapacitista deixa claro, nesse contexto, que a responsabilidade pela estigmatização, exclusão e deficiência não pode ser atribuída ao indivíduo; em vez disso, são primeiro ativamente gerados pela imagem corporal discursiva.

No decorrer de acaloradas discussões sobre a direção e legitimidade da pedagogia do esporte na segunda metade da década de 1990, muitos no campo começaram a ver cada vez mais a necessidade de mediar entre as demandas individuais e sociais. O objetivo era reconciliar os dois campos opostos. Esse foi um esforço para se manter fiel ao conceito pedagógico de Educação Física, cuja motivação central é uma dupla missão: encorajar o desenvolvimento dos alunos por meio do movimento, jogo e esporte, integrando simultaneamente os aspectos culturais do movimento, jogo e esportes. Até os dias de hoje, esse é considerado o conceito didático predominante no meio acadêmico. Dito isso, na próxima seção examinaremos em mais detalhes como o corpo é entendido pela Educação Física no contexto do discurso curricular.

5.4 OS ATORES NA SALA DE AULA

Além das considerações conceituais e curriculares, as noções particulares de corpo que orientam as ações nas escolas são de grande relevância para esta investigação. Aqui, o foco é colocado no corpo docente, uma vez que são eles que, em última instância, ministram as aulas.

Embora os professores possam, sem dúvida, ser influenciados pela metodologia de ensino, pelo arcabouço conceitual, bem como pela política educacional e curricular, pode-se igualmente supor que eles trarão certas atitudes e disposições individuais, adquiridas seja pelo processo de socialização pelo qual passaram (em ambiente profissional), seja por meio de

outros pressupostos pré-concebidos que possam ter e que não estão necessariamente em consonância com as ideias inerentes à metodologia de ensino ou às considerações curriculares.

Além disso, na disciplina de Educação Física, a posição quase tradicional em relação ao esporte de alto rendimento e competitivo, amplamente divulgado na mídia, também se tornou particularmente relevante para os professores. Nesse pano de fundo, a noção de muitos professores de "esporte" como um objeto (para ser ensinado) é substancialmente determinado por sua própria história ativa de participação no esporte (SOARES et al, 2012). Isso poderia muito bem ser acompanhado por uma tendência para o desempenho e normas orientadas para a comparação.

Um estudo conduzido por Felipe Santana Criste (2021) sobre teóricos de Educação Física em vários tipos diferentes de escolas sugere que os teóricos da área tendem a adotar uma visão mais funcional do corpo (CRISTE, 2021). Aqui, o corpo é frequentemente visto como uma "ferramenta" utilizada por seu dono para praticar esportes. Nessa perspectiva, a Educação Física dedica-se à formação e otimização dessa ferramenta. No caso da maioria dos professores, essa interpretação também anda de mãos dadas com expectativas normativas sobre como o corpo deve se mover, qual é a constituição corporal ideal e, acima de tudo, o que constitui um corpo "saudável" - crianças e adolescentes com deficiência estão, por exemplo, em muitos casos considerados "doentes" e seus desvios adversos da norma são apresentados pelos professores como um problema (CRISTE, 2021).

Durante o processo de pesquisa notávamos, em alguns momentos, nas leituras e análises dos artigos, uma pretensa neutralidade ou universalização dos conceitos/ideias sustentados pelos autores para pensar a formação de identidade docente, como se houvesse "a" identidade docente (CRISTE, 2021, p. 122).

No entanto, o estudo também deixa claro que há teóricos que percebem o corpo como algo muito além de um simples objeto funcional. Para esses, a Educação Física significa incentivar experiências individuais de corpo e reflexão sobre elas promovendo o desenvolvimento da personalidade do aluno. Aspectos emocionais e comunicativos que vão além do domínio do esporte

também recebem muito tempo e atenção. Além disso, parece ocorrer uma orientação definida para as habilidades e necessidades individuais dos alunos.

Outra questão que podemos atentar no decorrer da pesquisa foi uma demanda para o campo do saber da Educação Física por propostas de produção de saber que busque pensar a formação docente, o sujeito discente, o fazer docente, por vias que se afastem de orientação cientificista, isto é, produzir formas de pensar/conceber o sujeito docente e suas intervenções por caminhos que se aproximem e conversem via o paradigma ético-estético-político (CRISTE, 2021, p. 122).

O que até agora tem sido o caráter crítico da atitude adotada em relação às pessoas com deficiência parece, portanto, também se refletir na postura dos atores envolvidos. Atribuições subliminares, invisíveis e ilegítimas de habilidades não se manifestam apenas na metodologia de ensino ou nos contextos das políticas educacionais, mas também, de forma nada surpreendente, subliminarmente exercida por meio dos atores que operam nos ambientes pedagógicos descritos.

5.5 AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTICAPACITISTA

Partindo das paradoxais interpretações sociais contemporâneas do corpo, buscamos submeter à reflexão crítica as práticas sociais cada vez mais questionáveis na área da Educação Física, especialmente à luz dos ideais inclusivos de incentivo à participação plena de todas as pessoas no fenômeno cultural do esporte. Em particular, a cisão entre a auto-otimização física normalizada, por um lado, e a luta para alcançar a aceitação da diversidade corporal, por outro, parece difícil de ser superada.

As reflexões críticas apresentadas deixam claro que são inúmeras as barreiras ao projeto de inclusão na área de Educação Física nas escolas. Em primeiro lugar, estão as implicações tradicionais óbvias no esporte, que pressupõem que todas as pessoas são dotadas do mesmo potencial para melhorar o desempenho físico por meio do treinamento corporal adequado. Em contextos de pedagogia do esporte, nos quais essas implicações ainda estão em vigor até hoje, isso significa que um grande número de pessoas com deficiência é considerado impróprio para a Educação Física se não atenderem às

expectativas normativas existentes. Esses tipos de implicações podem ser percebidos ao nível da metodologia de ensino e do quadro conceitual da Educação Física, em particular nas abordagens proeminentes defendidas pela escola de qualificação pragmática (tradicionais), bem como ao nível da política educacional e programas individuais em vários currículos.

Além disso, é possível verificar ainda que os professores de EF também apresentam uma tendência geral de instrumentalizar o corpo dos alunos. Aqueles que mantêm essa atitude tendem a se concentrar nos déficits ao lidar com pessoas cujos corpos se desviam do normal. Esse é, sem dúvida, um obstáculo à participação plena e igualitária de todos os jovens na Educação Física na escola.

Recentemente, importantes trabalhos indicaram que a tendência expansiva e abrangente do projeto neoliberal é particularmente responsável pelo atual estado de coisas, bem como para com a política educacional infundida com o pensamento neoliberal, em que as decisões foram reduzidas a um processo de geração eficiente de capital humano (BRACHT; ALMEIDA, 2019). As abordagens crítico-emancipatórias da pedagogia, bem como da Educação Física progressistas, têm sido amplamente representadas nos currículos educacionais e são duas das principais correntes na educação que desempenham um papel central de crítica nesse contexto.

Superficialmente, tais abordagens críticas e progressistas parecem estar bem adequadas ao projeto de inclusão devido à ênfase na individualidade (POMIN, 2016). Todavia, elas se baseiam nos pressupostos antropológicos fundamentais de humanos que se movem sob seu próprio controle e têm a capacidade de refletir sobre si mesmos, o que, como buscamos mostrar anteriormente, também exclui certas pessoas do processo educacional. Aqueles que não são capazes de refletir sobre si mesmos e seus próprios movimentos no grau exigido serão excluídos, assim como aqueles que não são capazes de atingir a amplitude de experiência de movimento imaginada devido a restrições puramente físicas ou por causa de problemas psicológicos ou disposições cognitivas. No discurso atual sobre a pedagogia do esporte, esse

tipo de momento crítico tem sido, até agora, muitas vezes ofuscado pelo imperativo mais superficial de focar a educação inclusiva.

Embora a abordagem seja um pouco diferente, os esportes adaptados, bem como os esportes paralímpicos, revelam um tipo semelhante de paradoxo. Do ponto de vista da capacidade, tais esportes podem ser vistos desempenhando papéis conservadores e mantenedores do *status quo*. Nesse sentido, os esportes adaptados têm sido levados em consideração, no final das contas, apenas quando, em detrimento do objetivo inclusivo do evento, sucumbe à lógica de alto rendimento e valorização contínua intrínseca ao esporte. Presumivelmente, isso faz pouco para encorajar uma participação verdadeiramente equitativa no esporte.

Certamente, uma área que nos dá motivos para estarmos otimistas sobre as perspectivas para a participação ativa na Educação Física na escola pode ser encontrada na análise dos atores presentes nas salas de aula. No processo de planejamento de aulas e definição de objetivos de aprendizagem, alguns professores de Educação Física realmente os adaptam às habilidades e competências individuais, bem como às necessidades de suas aulas (KUNZ, 2006). O *design* bem-sucedido dessas aulas inclui, entre outras coisas, o envolvimento em um processo de negociação com o aluno.

A partir das evidências apresentadas acima, fica claro que no contexto da inclusão e da pedagogia do esporte - e, possivelmente, para o esporte em geral como um fenômeno cultural - há uma necessidade de uma base teórica inteiramente nova. Esforços para alcançar um ambiente inclusivo nessa área fariam bem em tentar identificar uma nova base teórica adequada e se envolver em um processo de autorreflexão mais profundo do que o que tem sido até agora. Sem dúvida, o anticapacitismo pode ser útil nesse processo - sensibilizando-nos para as barreiras ocultas e subliminares à inclusão. Somente envolvendo todas as partes interessadas podemos eventualmente ter esperança de escapar da armadilha presente na pedagogia do esporte, para a qual alguns corpos tendem a ser sempre esquecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São múltiplas as possibilidades didático-pedagógicas decorrentes da aplicação do esporte adaptado como conteúdo escolar, principalmente quando propostas nas aulas de Educação Física. Neste trabalho, buscamos apenas apontar algumas das práticas possíveis oriundas de uma vivência realizada junto aos alunos no Ensino Médio.

Entendido como item da cultura corporal do movimento, e sendo um importante ponto de debate acerca da educação inclusiva, o conteúdo dos esportes adaptados nas aulas de Educação Física proporcionou momentos de reflexão para além daqueles já habituados pelos alunos ao longo de sua formação na disciplina. Nesse sentido, a pesquisa buscou dar um enfoque educacional e didático ao esporte adaptado, tendo por base perspectivas pedagógicas progressistas da Educação Física, tais como as desenvolvidas por Bracht (2001), Kunz (2006) e Soares et al. (2012).

É relevante perceber como a prática corporal, por mais insignificante que possa parecer para a maioria das pessoas, é capaz de proporcionar a possibilidade de vivenciar sensações e descobertas que geram, por conseguinte, novos aprendizados. Ao longo da aplicação da proposta didática, principalmente no movimento de aproximação com os alunos, foi possível perceber que a insegurança e o “medo do novo” acabam por vezes limitando a participação dos alunos para atividades inovadoras. Isso, é claro, também se aplica a atividades relacionadas à uma proposta inclusiva. Porém, é importante dizer que, passado o momento de aproximação inicial, já era possível notar logo nos primeiros instantes uma maior motivação dos alunos, demonstrando uma participação mais efetiva nas aulas práticas e na apreensão dos conteúdos ofertados.

A motivação dos alunos aqui retomada e presente desde os primeiros momentos ajudam a reiterar um ponto importante da aplicação da proposta: ali os alunos não estavam apenas repetindo mecanicamente os movimentos ou atividades propostas, mas refletindo sobre eles, construindo dialogicamente um conhecimento a partir dos conceitos dados. Nesse sentido, podemos dizer que

nesse ponto pedagógico a proposta teve bastante êxito: afinal, por diversas vezes os próprios alunos faziam questão de construir as próprias regras, dar fluidez ao jogo e, sobretudo, buscar incluir todos os alunos na prática da atividade.

Um bom indicativo do sucesso da proposta pode ser notado por meio do pedido de outras turmas (que inicialmente não faziam parte da pesquisa) para que a proposta fosse também aplicada em suas respectivas classes. Logo, notamos ainda que uma cultura de inclusão por meio do esporte adaptado foi sendo estabelecida entre os próprios alunos, ainda que embrionariamente, o que foi fundamental para a aplicação da proposta em momentos posteriores.

A respeito dos esportes adaptados selecionados para a prática didática, devemos destacar que tais esportes encontraram espaço fértil de ambientação escolar. Dentre os motivos para essa facilidade de adaptação, podemos mencionar: 1) a baixa complexidade no que diz respeito às regras, o que promove uma maior aceitação por parte dos alunos; 2) a possibilidade de adaptação de materiais alternativos para suprimento da ausência de itens oficiais da modalidade; 3) a fácil adaptação ao espaço escolar disponível (ginásio, quadra poliesportiva, etc.). Por essa facilidade de adaptação das modalidades, o conteúdo trabalhado permitiu novos saberes aos discentes, acentuando o interesse deles não só pelos esportes que foram praticados nas aulas, mas para a própria questão da inclusão por meio do esporte.

A relação entre os alunos também é algo digno de nota. Percebemos que a aplicação dos esportes adaptados como conteúdo escolar permitiu uma maior troca de experiência entre eles, mesmo fora das aulas de Educação Física, pois a atividade acabou por aproximar grupos que antes possuíam pouco ou nenhum vínculo afetivo. Isso foi evidenciado, por exemplo, nos Conselhos de Classe semestrais, no quais foram vários os relatos como os feitos a seguir:

- Gostaria de mencionar que as atividades de Educação Física ajudaram muito ao aluno X. Antes ele nem falava com os outros da turma, agora, depois de praticar as atividades adaptadas, ele está bem mais "solto" (Narrativa do Professor).

Além da aproximação, notamos uma maior presença de valores como

solidariedade e colaboração, uma vez que muitas atividades avaliativas, antes feitas de forma quase sempre individualizada, passaram a ser preferidas pelos alunos em face à possibilidade de avaliações em grupos e distintos.

Para possíveis aplicações futuras, no entanto, sugerimos atenção a alguns pontos que podem dar um tom ainda mais propositivo e benéfico para os fins inclusivos almejados. Nesse sentido, notamos que o saber fazer, o saber sobre o fazer e o saber relacionar-se devem ser pensados ainda no planejamento das aulas, de modo que as atividades e estratégias sejam organizadas a partir de um saber histórico-cultural e colocadas em prática com a finalidade de conscientizar para o respeito das diferenças. Além disso, sugerimos ainda que o professor de Educação Física contextualize o esporte adaptado partindo da apresentação de fatos históricos relevantes que expliquem o surgimento das práticas esportivas para pessoas com deficiência, bem como do processo de conquistas e mudanças de pensamento da sociedade perante as pessoas com deficiência.

Voltando nossa atenção à percepção dos alunos, notamos também que, mesmo com o efetivo interesse em participar das atividades propostas, os estudantes tiveram dificuldade de quebrar o vínculo de competitividade esportiva nele presente, que por vezes impedia que a central noção de inclusão fosse percebida. Afinal, é importante apontar que a imperfeição não tem lugar na pedagogia da Educação Física, mesmo para muitos que tomam os “esportes adaptados” como conteúdo. Os chamados “esportes adaptados” tornam-se mais interessantes precisamente no ponto em que eles minam a lógica intrínseca de desempenho e aprimoramento no esporte. Assim sendo, a seção relacionada e dedicada ao anticapacitismo é realizada exatamente para refletir e desconstruir as barreiras ocultas ao processo didático de inclusão, dando uma contribuição significativa e permitindo ganhar uma nova perspectiva que transcende fenômenos superficiais. Logo, refletir sobre o capacitismo nos permite acessar a gramática dos processos excludentes.

É importante que o professor, ao aplicar a proposta, esteja sempre atento a esse ponto. Afinal, não é mera aplicação dos esportes adaptados que permite, por si só, um olhar humanizado sobre o tema da inclusão, mas sim por meio

dos esportes adaptados. A prática, sem o direcionamento adequado, em nada ou em muito pouco contribui para criação e manutenção de uma cultura inclusiva, seja dentro ou fora do universo escolar.

Ressalvas feitas é importante dizer que existem variadas possibilidades de se trabalhar com os esportes adaptados sem o ideal excludente de competitividade e, assim, buscar uma efetiva prática inclusiva na Educação Física. Dentre várias possíveis, adotei por muitas vezes o critério “ausência de placar”. Ou seja, uma vez que não há mensuração de pontos, a ideia de vitória e derrota passa a ser menor e, por consequência, há o enfraquecimento do ideário de competitividade excludente, podendo os alunos experimentar outras vivências por meio da prática da Educação Física (como o lazer, por exemplo, que muitas vezes é visto como uma característica menor, mesmo na prática esportiva, em função de um resultado mais contundente e de uma aplicação técnica mais apurada).

Por fim, indicamos que os professores busquem disponibilidade para utilizar o tema do esporte adaptado em distintos espaços e tempos escolares, sem perder de foco o trabalho fundamentado nos princípios da inclusão. Para isso, acreditamos que o produto educacional apresentado na sequência (guia didático para o ensino de esportes adaptados) é apenas uma das pontes possíveis e certamente servirá de auxílio para a aplicação de futuras propostas pedagógicas que venham a surgir nessa direção.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R. C. et al. **Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.

AINSCOW, M.; MILLES, S. **Developing Inclusive Education Systems. How Can We Move Policies Forward?**. 2009. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/userupload/COPs/News>. Acesso em: 21 mai 2021.

ALMEIDA, Marco Antonio B. **Aspectos do fenômeno esportivo: esporte como negócio**. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331198979_Esporte_e_Economia_us p. Acesso em: 21 mai 2021.

ANDRÉ, M; GATTI, B. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil. **Simpósio brasileiro-alemão de pesquisa qualitativa e interpretação de dados**. Anais: 2011.

ANDREASSON, J.; JOHANSSON, T. The Fitness Revolution. Historical Transformations in the Global Gym and Fitness Culture. *In: Sport Science Review* XXIII 3–4: 91–112, 2014.

ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, INDESP, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Ed. Zahar; São Paulo, 2001.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. *In: Educação Pública*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>. Acesso em: 20 mar 2021.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

_____. Educação Física e Cultura Corporal do Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *In: Revista de Educação Física UEM*. V. 18, n. 2, 2007.

BLANCO, Rosa. Aprendiendo em La Diversidad: implicaciones educativas. **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Vol I**. Foz do Iguacú: Paraná, 1998.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2003.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**. v. 6, n. 12; p. 14-24, 2001.

_____. **Educação Física & Ciência: Cenas de um casamento (in) feliz**. 4ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Emancipação e diferença na educação**. Campinas. SP: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 09 mai 2021.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação, 27 dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 09 mai 2021.

BRASIL. **Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987**. Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena), 1987. Disponível em: <http://cref16.org.br/home/mec/ResolucaoCFEn03.pdf>. Acesso em: 09 mai 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física – ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 04 jun 2021.

BUCHNER, T.; PFAHL, L.; TRAUE, B. **On the Critic of Abilities: Ablism as a New Research Perspective of the Disability Studies and its Partners**. Zeitschrift für Inklusion., 2015.

BUENO, J. G. S. As Políticas de Inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S et al. (Org.) **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma nova prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**. Porto Alegre, vol. 18, n. 4. 2012.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Inclusão escolar e a Educação Física: que movimentos são estes?** In: Revista Integração, Brasília, ano 14, p. 6-13, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.

CASTRO, Eliane Mauerberg-de. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n 01, p. 13-38, janeiro/abril 2008.

CIDADE, Ruth Eugenia A. **Introdução à Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência**. Curitiba, PR: UFPR, 2009.

COLÉGIO SANTA MONICA. Vivência da bocha adaptada – 7ºAT. Rio de Janeiro, [20--a]. Disponível em: <https://www.colegiosantamonica.com.br/vivencia-da-bocha-adaptada-7-at/>. Acesso em: 20 jul 2021.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Modalidades**. Brasília: CPB, [20--b]. Disponível em: <http://www.cpb.org.br/modalidades/>. Acesso em: 19 jul 2021

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Fotos**. Brasília: CPB, [20--c]. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/cpboficial/albums>. Acesso em: 19 jul. 2021

COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. **Educação física e esporte adaptado**: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.

CRISTE, Felipe Santana. Identidade Docente na Educação Física Escolar: análises e diálogos com o conceito de subjetividade de Félix Guatarri. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. Universidade Federal do Espírito Santo. 2021.

DAÓLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, Suraya. Ensinar/Aprender Educação Física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Eds.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 5–22.

_____. Para **Ensinar Educação Física**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DOMINGUES, E.; BETARELLI JÚNIOR, A.; MAGALHÃES, A. Quanto vale o show? Os impactos econômicos dos investimentos da Copa do Mundo de 2014 no Brasil. In: **Revista Estudos Econômicos**. Vol. 41(2) São Paulo, 2011.

DRUZIN, Randi. Paralympics traces roots to Second World War. CBC Sports. Sept., 2008. Disponível em: <https://www.cbc.ca/sports/olympics-summer/paralympics-traces-roots-to-second-world-war-1.697123>. Acesso em: 20 jul 2021.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A Dança Como Conhecimento a ser Tratado Pela Educação Física Escolar**: Aproximação Entre Formação e Atuação Profissional. Campinas: 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Aracruz: Facha, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. São Paulo: Vozes,

2014.

FRIZZO, G. F. E. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. XXV, n. 40, p. 192–206, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1989.

GIL, Antonio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sette Letras. 2004.

GLAT, R. et al. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

GUERRA, Paula. **Corpo, historicidade moderna e teoria social**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2017.

GUGUTZER, R. **Sociology of Body**. Bielefeld, 2015.

HUTZLER, Y.; SHERRILL, C. Defining Adapted Physical Activity. **Adapted Physical Activity Quarterly APAQ**, v. 24, n. 2003, p. 1–20, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Plano de desenvolvimento Institucional: 2014-2019. Vitória: IFES, 2014. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/consultas/2015/PDI/plano_de_desenvolvimento_institucional_atualizada.pdf. Acesso em: 24 mai 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Estatuto. Vitória: IFES, 2009. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/PDI_estatuto.pdf. Acesso em: 24 mai de 2021.

JARIC, S.; MARKOVIC, G. Movement Performance and Body Size: The Relationship for Different Groups of Tests. **European Journal of Applied Physiology**. 92: 139–149, 2004.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

KOLYNIAC FILHO, C. **Educação Física**: uma (nova) introdução. 2. ed. São Paulo: Educ, 2008.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7 ed. Ijuí, SC: UNIJUI, 2006.

KUNZ, Elenor. **Didática de Educação Física 2**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

LARA, Larissa M. O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual. In: **Revista Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS**. 13, n. 3. 2007.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez., 2014.

LOUREIRO, Walk; SOEIRO, Lucas; QUEIROZ, Paulo. Características dos alunos com transtorno com espectro do autismo que o professor de Educação Física precisa compreender para desenvolver um trabalho inclusivo. In: ARAÚJO, Michell; FERNANDES, Hedlamar; PINEL, Hiran (org.) **Educação Inclusiva: perspectivas e práticas pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação Física, Campinas, UNICAMP, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma todas as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica**. Ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p.18-23.

MARINHO, V. **Consenso e Conflito: educação física brasileira**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Física e Esportes), 2012.

MARTINS, Rhaissa Coelho. **Currículo e o Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: práticas de produção e estratégias de governo dos estudantes**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2020.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. 2ª ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito Editora, 2011.

MELLO, M. T.; WINCLER, C. (Org.). **Esporte Paralímpico**. São Paulo: Editora Atheneu, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martin Fontes, 2006.

NORONHA, E. G.; PINTO, C.L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**. 2008. Disponível em:

<http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhoscompletos>. Acesso em: 17 jun 2021.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Eds.). **Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas**. Rio Claro, SP: Biblioética, 2006. p. 17–32.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006.

OVERBOE, J. Difference in Itself: Validating Disabled People's Lived Experience. **Body & Society**. 1999.

REVERDITO, Riller; SCAGLIA, Alcides; PAES, Roberto. Pedagogia do Esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Journal of Physical Education – Unesp**. 2009

PÉREZ-GALLARDO, J. S. et al. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: Unijuí, 1998.

PERINNI, S. T. **A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no 213 ensino fundamental: um estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 195 p. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6018>. Acesso em: 24 jun 2021.

PERINNI, S. T. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017, 227 f. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6848>. Acesso em: 24 jun 2021.

POMIN, Fabiana. A educação física como espaço para desenvolvimento da diversidade na escola. In: **Revista EFDeportes**. V. 21, n. 25, 2016.

RODRIGUES, David. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, 2005, p. 73-81. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>. Acesso em: 20 mai 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial da desigualdade social**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

SILVA, C. S.; DRIGO, A. J. **A educação física adaptada: implicações curriculares e formação profissional.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas e temas atuais da produção sobre corpo e cultura: indícios da realidade no contexto atual no âmbito da Educação Física. **Arquivos em Movimento**, v. 10, n. jan/jun, p. 122–137, 2014.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de ensino Crítico-Superadora na Educação Física: Nexos e Determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte e educação.** Maringá: Eduem, 1991.

VENTURA, M. M. **O Estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Pedagogia médica. Revista SOCERJ. 20 (5), p. 383-386, 2007.