



# A EXPERIÊNCIA INCLUSIVA POR MEIO DA PRÁTICA DE ESPORTES ADAPTADOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

## INCLUSIVE EXPERIENCE THROUGH ADAPTED SPORTS PRACTICE: A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR PHYSICAL EDUCATION

Filício Mulinari 1  
Mauro Fontoura Borges Neto 2

**Resumo:** Diferentemente da proposição de aulas adaptadas para estudantes com deficiência, o que propomos nesta pesquisa é fundamentar uma ação pedagógica na qual e pela qual os estudantes regulares – com e sem deficiência – possam vivenciar a experiência esportiva sob uma ótica essencialmente distinta daquelas enraizadas culturalmente no senso comum. Ao propor a prática de esportes adaptados como conteúdo da Educação Física, não se busca somente fazer com que o estudante tenha a experiência das dificuldades vividas por aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, mas também multiplicar a vivência com essas realidades de modo menos segregacionista, a fim de promover uma educação mais inclusiva por meio da sensibilização dos estudantes e dos profissionais envolvidos. Logo, o objetivo é propor uma análise teórica a respeito da possibilidade da prática de esportes adaptados nas aulas de Educação Física como conteúdo, tendo como base a seleção de referenciais teóricos consagrados na área.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Esportes Adaptados. Educação Física Adaptada. Esportes Paralímpicos.

**Abstract:** Contrasting the proposition of adapted classes for students with disabilities, what we propose in this research is to base a pedagogical action in which and through which regular students - with and without disabilities - experience the sporting experience in an essentially different perspective from those culturally rooted in common sense. . By proposing the practice of adapted sports as a content of Physical Education, not only seeks to make the student have the experience of difficulties experienced by those with some kind of disability, but also multiply the experience with these realities in a less segregationist way, to promote more inclusive education by raising awareness among the students and professionals involved. Therefore, the objective is to propose a theoretical analysis about the possibility of the practice of adapted sports in Physical Education classes as content, based on the selection of established theoretical references in the area.

**Keywords:** School Inclusion. Adapted Sports. Adapted Physical Education. Paralympic Sports.

- 
- 1 Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo. Professor efetivo do Instituto Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2163193321069411> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6999-6956>. E-mail: [filicio@gmail.com](mailto:filicio@gmail.com)
  - 2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Efetivo do Instituto Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1522769967037453>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4465-2807>. E-mail: [maurofbneto@gmail.com](mailto:maurofbneto@gmail.com)
- 

## Introdução

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

É certo que práticas não-inclusivas vêm sendo problematizadas e ganham espaço propostas mais inclusivas em todo âmbito educacional. Fazemos coro aqui com Landim (2003), para quem 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. É buscando fomentar práticas que esse trabalho é proposto.

A Educação Física tem destacado potencial de contribuição para um ensino mais 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 a estudantes com deficiência que, tal como salientam Costa e Sousa (2004), se constitui como modelo que em sua essência continuam preservando o caráter segregacionista existente na prática esportiva escolar, o que propomos é uma atividade na qual e pela qual os estudantes tidos como “normais” (“não-deficientes”) vivenciam uma experiência esportiva essencialmente diferente daquelas enraizadas culturalmente no senso comum. Em outras palavras, ao propor a prática de esportes adaptados, não buscamos somente fazer com que o estudante tenha a experiência das dificuldades vividas por aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Mais que isso, o que se buscamos 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 mais 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 equitativa e democrática.

## A inclusão e a educação física

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. Assi, podemos inicialmente afirmar que a exclusão é “processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela; (...) 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, o dueto exclusão/inclusão não deve ser entendido 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 norte minimizar a esfera daqueles que estão sob a esfera da exclusão, ampliando o círculo em prol de uma maior participação coletiva e individual. Porém, em uma sociedade na qual a competitividade e o consumismo são tomados como valores imperiosos, tem-se que o indivíduo fora da margem arquétipo de valores tende quase sempre a ser excluído. Assim, a cultura escolar, sob certo aspecto, acaba por ratificar ainda mais a exclusão, sobretudo quando fomenta um modelo homogeneizante de ensino. Nesse sentido, Jodelet 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 inaugurará 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 ao mesmo tempo 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). Em outros 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 de 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.

Indo à prática diária escolar e tomando os deficientes físicos como objeto de análise, nota-se que ainda são tímidos os avanços rumo à uma educação efetivamente inclusiva, sobretudo quando nos atemos 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 justificativas. Certamente, é compreensível que as justificativas apontadas sejam empecilhos relevantes ao processo de inclusão, mas 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 verdadeira inclusão.

## **Das abordagens pedagógicas da educação física**

No contexto escolar, e tendo a relação dialética oriunda dos polos inclusão/exclusão como norte, percebe-se que o componente curricular 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, à Educação Física acrescesse sua particularidade característica que diz respeito ao uso e a 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. Somasse a isso todo o processo histórico de desenvolvimento desse conteúdo curricular específico, que 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, visto que o próprio conteúdo era visto como um “conteúdo neutro”.

É tendo como objetivo a superação das abordagens que tomam a educação física como “campo neutro” que esta pesquisa toma como pilar a teoria “crítico-superadora” da Educação Física, oriunda das concepções da pedagogia histórico-crítica de Saviani e Libâneo e que, como aponta Marinho (2012), deve ser entendida como uma tendência pedagógica de conflito.

Uma teoria crítico-superadora voltada para a Educação Física 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.<sup>1</sup> De acordo com a abordagem crítico-superadora, a educação

<sup>1</sup> Foi publicado em 2009 a segunda edição do livro. Nesta nova edição, foi acrescentado um capítulo que reúne depoimentos e releituras de cada autor sobre a obra.

física como sendo:

[...] 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 necessário 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 no qual está inserido e dentro do contexto histórico ao qual está vinculado.

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

Assim, compreendemos que é adotando a concepção da cultura corporal 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 e reforça o desinteresse daqueles que não têm as habilidades esperadas ou prescritas, afetando ainda mais os discentes que têm deficiências ou necessidades educativas especiais.

## Dos conteúdos curriculares específicos da Educação Física

Ainda no século XIX, a Educação Física surge 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, mesmo que as escolas de Educação Física tenham sido mormente 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 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 da Ditadura Militar no Brasil e início da Guerra Fria 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 (2000), 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). 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 esta nova visão, a escola não deveria ser um local que apenas reproduzir e mantém os conhecimentos científicos e institucionalizados tradicionalmente, mas espaço para 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 aplicados 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 novas e mais centrais referências de discussão a respeito dos conteúdos referentes à disciplina de Educação Física na escola. O termo “cultura corporal”, isto é, 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, agora norteadora 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? De forma mais específica, qual a finalidade 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. Mas, 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”.

Saviani (1994) 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 renunciar aos conteúdos relacionados à cultura corporal. Porém, ressaltamos que estes não devem ser restringidos às práticas corporais já cristalizadas, sobretudo 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, p. 17-18).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, temos no Ensino Médio uma base de conteúdos norteadores 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. Porém, apesar de já se passarem quase 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, o que propomos é 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.

## 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 a 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 oriundas 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.

Tendo como base inúmeras críticas e questionamentos sobre a relação entre educação física, esporte e educação realizados durante as décadas de 1980 e 1990 é que, a partir do início dos anos 2000, a discussão toma corpo. Nesse contexto, destacam-se as pesquisas realizadas por Adroaldo Gaya e Valter Bracht, que expõem pontos de vista antagônicos a respeito da função do fenômeno esportivo e a formação de alunos tendo o esporte como referencial no contexto escolar. O eixo central da discussão entre os autores mencionados 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.

Retomando as discussões promovidas durante a década de 1990, uma 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 sob 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 este 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 é ao tomar o esporte como possibilidade única de obter os futuros atletas de alto rendimento que ele ganhará sentido pedagógico. Assim sendo, 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 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 educativa dê conta de uma manifestação e demanda social. Nesse sentido, objetivamos aqui oferecer uma proposta pela qual o esporte adaptado seja tomado como uma experiência resignificadora por parte dos alunos envolvidos, tal como apontar os teóricos abordados e, ainda, norteados pelos PCN para a Educação Física.

## **Caminhos possíveis**

Os esportes adaptados se apresentam como possível conteúdo a ser aplicado nas aulas de Educação Física e encontram respaldo nos PCN, sendo localizados no eixo Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica.

De acordo com Araújo (1998), 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 intuito de ser um processo de reabilitação física dos soldados via a prática esportiva esporte, 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 também 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 a 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 esporte 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 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 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, reiteramos a necessidade de 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).

## Considerações Finais

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 estes não são os únicos objetos da Educação Física escolar.

É importante ressaltar que para incluir o esporte adaptado como conteúdo a ser promovido pelos docentes de Educação Física em uma perspectiva educacional inclusiva, é necessário que seja feita a transposição e adaptação dos conteúdos almejados, uma vez feita sem a devida visão crítica, apenas reiterará e contribuirá para a manutenção do status quo. Em outras palavras, sem a devida adaptação pedagógica, os esportes adaptados no universo escolar servirão apenas para a manutenção das desigualdades e das esferas distintas entre aqueles que vivem um espaço escolar regular para com aqueles excluídos dessa esfera. Logo, ao se promover a pedagogização dos conteúdos e da prática esportiva, recai-se 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).

Porém, Kunz (2006) salienta que, 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, abordados por meio da lógica da encenação do esporte como conteúdo educacional – tal como propõe Kunz (2006) –, os esportes adaptados podem ser tomados como um instrumento-chave em uma abordagem inclusiva, sobretudo como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física. Nessa esteira, ao tratar da importância do esporte no processo de inclusão, Bracht (2006) diz 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, 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 tangente 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 reconhecer as diferenças dos alunos e trazê-los, sejam deficientes ou não a uma prática cada vez mais inclusiva e emancipatória.

## **Bibliografia**

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

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

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: 1 mar. 2018.

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

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, v. 6, n. 12; p. 14-24, 2000.

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

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: 4 out. 2010.

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, jan./abr. 2008.

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

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.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para Ensinar Educação Física**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DARIDO, S. **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, p. 5–22, 2004.

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: 1 out. 2019.

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

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

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.

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

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LOVISOLO, H. **Educação Física, A Arte da Mediação**. Rio de Janeiro: Sprint 1995.

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

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

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 fev. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

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.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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

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, p. 122–

137, jan/jun. 2014.

TAFFAREL, C.N.Z. **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.

TREVISAN, C. M. **O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento.** Tese. Doutorado em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1997.

Recebido em 11 de março de 2020.

Aceito em 12 de abril de 2022.