

DM

**Educação Física e Superação**  
A inovação da prática pedagógica  
e suas implicações no contexto da reabilitação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cristiano Barbosa de Melo Cesar**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
www.uma.pt

março | 2021

Cristiano Barbosa de Melo Cesar

**EDUCAÇÃO FÍSICA E SUPERAÇÃO: A INOVAÇÃO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA REABILITAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores:

Prof. Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Cílvia Queiroz Farias.

Dedico esse trabalho a vocês, Caio, Theo e Miguel, que me fizeram ver após as suas chegadas, a necessidade de melhorar enquanto homem, conhecer esse novo mundo de ser pai e perceber que na condição de educador, mesmo na busca contínua, ainda me encontro em meio às garatujas. Obrigado pela oportunidade de aprender com vocês, meus filhos. Amor para toda vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, grande arquiteto do universo, por me permitir conquistar esse sonho.

Ao Professor Doutor Fernando Luís de Souza Correia, Diretor do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica, pela grata distinção de tê-lo como Orientador desta dissertação, no momento mais crítico da história da minha vida. Pela sabedoria, atenção, humanidade e tamanha solicitude dispensadas a mim.

Ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pela orientação e qualificação, no início do projeto, me fazendo trilhar o caminho da Inovação Pedagógica.

À Professora Doutora Maria Cílvia Queiroz Farias, pela sabedoria e humildade nas pontuais orientações, no começo de todo o processo desta dissertação.

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, pela inspiração e a elegante maneira de propiciar momentos de construção do conhecimento.

Ao Professor Mestre Francisco Valdey Carneiro, pela amizade, companheirismo e profissionalismo nas muitas discussões pedagógicas e dissoluções de dúvidas.

Ao Professor Especialista Francilidio de Andrade Soares, pela dedicação e esmero a qual dispensa ao desenvolvimento de indivíduos deficientes e do para-desporto cearense, sobretudo por abrir as portas da Associação Desportista dos Deficientes do Ceará – ADDECE, para a realização desta pesquisa.

Ao Fisioterapeuta Marcos Vinicius Coelho Gomes, pelo respeito, apoio e voto de confiança.

À Luciana, pela força, ajuda e incentivo em tempos adversos. Êmile, Manu, Caio, Theo e Miguel, pela inspiração.

Aos meus pais José Pedro e Tereza, só pelo fato de existirem e me fazerem ser, quem eu sou.

Às minhas irmãs, Ana Karinne pelo incentivo e Rebeca pelo companheirismo e disponibilidade de ajuda na transcrição das gravações. Obrigado Beca.

Ao Primo, Irmão e Amigo Alderlan Vitalino, pela ajuda incondicional. Gratidão.

À Gabriella Valenthinna, pela presença, incentivo e não poupar esforços no auxílio para a conclusão desse Mestrado, na reta final. Anjo enviado de Deus, muito obrigado!

Aos colegas de viagem, Valdey Carneiro (Walk) e Cleiton Barbosa (*in memoriam*) pelas horas de conversa, discussão, risos e as várias contribuições teóricas em Portugal e no Brasil.

Meus agradecimentos especiais aos participantes da pesquisa, pela demonstração de naturalidade e perseverança, os quais trilham seus caminhos.

*[...] Quem me dera, ao menos uma vez,  
Explicar o que ninguém consegue entender,  
Que o que aconteceu ainda está por vir  
E o futuro não é mais como era antigamente,  
Quem me dera, ao menos uma vez,  
Provar que quem tem mais do que precisa ter,  
Quase sempre se convence que não tem o bastante  
E fala demais, por não ter nada a dizer,  
Quem me dera, ao menos uma vez,  
Que o mais simples fosse visto como o mais importante,  
Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente,  
Quem me dera, ao menos uma vez [...].*

**(Renato Russo)**

*“Há um tempo certo para tudo, e há tempo  
para todo propósito debaixo do céu; Há tempo  
de plantar e tempo para colher; Tempo para  
chorar e tempo para rir; Tempo de estar  
calado e tempo para falar”.*

**(Eclesiastes: 3:2-3:4-3:7)**

## RESUMO

A deficiência Física, aparece como consequência dos muitos eventos causadores de vítimas com sequelas motoras irreversíveis. Dentro desse universo, a cadeira de rodas é utilizada como forma de locomoção e uma parte dessas pessoas está inserida em associações para deficientes físicos. O presente estudo teve como objetivo geral investigar o impacto das atividades de Educação Física, junto ao processo de reabilitação de indivíduos integrantes da Associação Desportista dos Deficientes do Estado do Ceará – ADDECE, questionando a possibilidade de existência de práticas pedagógicas inovadoras nesse processo. Foram 7 sujeitos (todos do sexo masculino) do grupo de atividade física em cadeira de rodas, de idades entre 18 a 44 anos, com diagnósticos de lesão medular (6) e paraparesia espástica (1) e com o tempo de utilização de cadeira de rodas que variou entre 5 a 17 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, onde foram utilizadas técnicas como entrevista semiestruturada, observação participante, grupo focal e o diário de campo. Os dados foram analisados considerando os diálogos, cujos temas foram classificados em quatro categorias específicas: a) aprendizagem motora: a maioria dos entrevistados relatou um maior reconhecimento corporal e mudanças significativas em suas capacidades físicas; b) inclusão: os discursos demonstraram uma grande motivação, associando a atividade física como uma via facilitadora; c) reabilitação: os relatos acerca dessa categoria mostraram novos entendimentos sobre o assunto, apesar de uma minoria relacionar o termo como tratamento; d) interação com o outro: apesar de alguns entrevistados colocarem um distanciamento do professor durante as atividades, concordaram que aprenderam consideravelmente com o grupo. Este estudo mostrou que a prática da atividade física em grupo, sob um olhar pedagógico inovador do professor de educação física, pode influenciar diretamente na reabilitação de pessoas com deficiência física, possibilitando uma reconstrução de novos entendimentos sobre si, o outro e a vida.

**Palavras-Chave:** Inovação Pedagógica. Educação Física. Atividade Física. Aprendizagem Motora. Reabilitação. Inclusão.

## ABSTRACT

Physical Disability, appears as a result of the many events that cause irreversible victims with motor sequelae. Within this universe, the wheelchair is used as a means of transportation and a part of these people is embedded in associations for disabled people. The present study aimed to investigate the impact of the activities of Physical Education, with the rehabilitation process of individuals members of the Association of Disabled Sportsperson of the State of Ceará - ADDECE, questioning the possibility of innovative teaching practices in this process. There were 7 subjects (all male) group of physical activity in a wheelchair, ages 18 to 44 years with diagnoses of spinal cord injury (6) and spastic paraparesis (1) and the usage time chair wheels ranging from 5 to 17 years. This is a qualitative ethnographic in nature, where techniques were used as semi-structured interviews, participant observation, focus groups and field diary. Data were analyzed considering the dialogues, whose subjects were classified into four specific categories: a) motor learning: the majority of respondents reported a higher bodyrecognition and significant changes in their physical abilities; b) inclusion: the speeches showed great motivation, linking physical activity as a facilitator via; c) rehabilitation: the reports about this category showed new understandings about the subject, and a minority as the term relates treatment; d) interact with each other: although some respondents put a distance teacher during activities, they learned considerably agreed with the group. This study showed that physical activity group, under a pedagogical innovative physical education teacher, can directly influence the rehabilitation of people with physical disabilities, enabling a reconstruction of new understandings about themselves, each other and life.

**Keywords:** Pedagogical Innovation. Physical Education. Physical Activity. Motor Learning. Rehabilitation. Inclusion.

## RESUMÉ

Déficiences physiques, apparaissent comme un résultat des nombreux événements qui causent des victimes irréversibles avec séquelles motrices. Dans cet univers, le fauteuil roulant est utilisé comme un moyen de transport et une partie de ces personnes est intégrée au sein d'associations pour les personnes handicapées. La présente étude visait à étudier l'impact des activités de l'éducation physique, le processus de réadaptation des personnes membres de l'Association des Handicapés Sportif de l'Etat du Ceará - ADDECE, remettant en question la possibilité de pratiques pédagogiques innovantes dans ce processus. Il y avait 7 sujets (tous des hommes) du groupe de l'activité physique dans un fauteuil roulant, âgés de 18 à 44 ans ayant reçu un diagnostic de lésion de la moelle épinière (6) et la paraparésie spastique (1) et le président durée d'utilisation roues allant de 5 à 17 ans. Il s'agit d'une ethnographie de nature qualitative, où les techniques ont été utilisées comme entretiens semi-structurés, observation participante, des groupes de discussion et le journal de terrain. Les données ont été analysées en tenant compte des dialogues, dont les sujets ont été classés en quatre catégories spécifiques: un apprentissage) du moteur: la majorité des répondants ont signalé une reconnaissance supérieure du corps et des changements significatifs dans leurs capacités physiques ; b) l'inclusion: les discours ont montré une grande motivation, liant l'activité physique en tant que facilitateur via; c) la réhabilitation: les rapports au sujet de cette catégorie ont une nouvelle compréhension sur le sujet, et une minorité que le terme se rapporte traitement; d) d'interagir les uns avec les autres: bien que certains répondants mette un professeur à distance au cours des activités, ils ont appris beaucoup d'accord avec le groupe. Cette étude a montré que le groupe de l'activité physique, en vertu d'un enseignant pédagogique novateur d'éducation physique, peuvent influencer directement sur la réadaptation des personnes handicapées physiques, ce qui permet une reconstruction de nouvelles compréhensions sur eux-mêmes, les uns les autres et la vie.

**Mots-clés:** l'innovation pédagogique. L'éducation physique. L'activité physique. Apprentissage moteur. Réhabilitation. Inclusion.

## RESUMEN

Discapacidad física, aparece como resultado de los muchos eventos que causan víctimas irreversibles con secuelas motoras. Dentro de este universo, la silla de ruedas se utiliza como medio de transporte y una parte de estas personas está integrado en las asociaciones de personas con discapacidad. El presente estudio tuvo como objetivo investigar el impacto de las actividades de Educación Física, con el proceso de rehabilitación de los miembros individuales de la Asociación de Discapacitados de Deporte del Estado de Ceará - ADDECE, cuestionando la posibilidad de prácticas pedagógicas innovadoras en este proceso. Hubo 7 pacientes (todos varones) de grupo de actividad física en una silla de ruedas, entre 18 a 44 años con diagnóstico de lesión de la médula espinal (6) y la paraparesia espástica (1) y el presidente del uso del tiempo en silla de ruedas de entre 5 y 17 años. Este es un estudio etnográfico cualitativo en la naturaleza, donde se utilizaron técnicas como entrevistas semi-estructuradas, observación participante, grupos focales y diario de campo. Los datos fueron analizados considerando los diálogos, cuyos sujetos fueron clasificados en cuatro categorías específicas: a) el aprendizaje motor: la mayoría de los encuestados reportó un reconocimiento corporal más alto y los cambios significativos en sus habilidades físicas; b) la inclusión: los discursos mostraron gran motivación, vinculando la actividad física como un facilitador; c) la rehabilitación: los informes sobre esta categoría mostraron un nuevo entendimiento sobre el tema, y en minoría, como el término se refiere al tratamiento; d) interactúan entre sí: aunque algunos encuestados ponen un profesor a distancia durante las actividades, aprendieron mucho de acuerdo con el grupo. Este estudio mostró que el grupo de actividad física, bajo un maestro pedagógico innovador de educación física, pueden influir directamente en la rehabilitación de personas con discapacidades físicas, lo que permite una reconstrucción de una nueva comprensión de sí mismos, el uno al otro y la vida.

**Palabras-clave:** Innovación Pedagógica. Educación Física. Actividad Física. Motor de Aprendizaje. Rehabilitación. Inclusión.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Fig. 1 – Visualização do depósito.....</b>	<b>68</b>
<b>Fig. 2 – Chegada e preparação para a aula.....</b>	<b>83</b>
<b>Fig. 3 – Transferência para cadeiras esportivas .....</b>	<b>84</b>
<b>Fig. 4 – Início da atividade na quadra .....</b>	<b>87</b>
<b>Fig. 5 – Rotina do Professor Li.....</b>	<b>91</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Deficiência por modalidade e graus de dificuldade.....</b>	<b>24</b>
--	-----------

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade de deficiência (Brasil – 2000) .....</b>	<b>23</b>
<b>Gráfico 2 - Percentual (%) de pessoas com algum tipo de deficiência – Brasil, Nordeste e Ceará, 2010.....</b>	<b>24</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela I – Caracterização dos Grupos da Associação .....</b>	<b>62</b>
<b>Tabela II – Caracterização dos Participantes.....</b>	<b>65</b>
<b>Tabela III – Caracterização do modelo de entrevista .....</b>	<b>68</b>

## LISTA DE SIGLAS

ADDECE (Associação Desportista dos Deficientes do Estado do Ceará)  
AM (Aprendizagem Motora)  
ANARC (American National Association of Rehabilitation Counseling)  
APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)  
CADEME (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais)  
CENESP (Centro Nacional de Educação Especial)  
CID (Classificação Internacional de Doenças)  
COFFITO (Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional)  
CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência)  
CR (Cadeira de Rodas)  
DF (Deficiência Física)  
EF (Educação Física)  
EsEFEx (Escola de Educação Física do Exército)  
FIC (Faculdade Integrada do Ceará)  
IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)  
IPECE (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará)  
MEC (Ministério da Educação e Cultura)  
OIT (Organização Internacional do Trabalho)  
OMS (Organização Mundial de Saúde)  
ONU (Organização das Nações Unidas)  
PNS (Pesquisa Nacional em Saúde)  
PPD (Pessoa Portadora de Deficiência)  
PPI (Pessoa Preceptora de Incapacidade)  
TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação)  
UFF (Universidade Federal Fluminense)  
UMA (Universidade da Madeira)  
UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)  
ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>016</b>
<b>1 EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO .....</b>	<b>05</b>
1.1 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	05
<b>1.1.1 Os tipos de Educação Física e a prática brasileira .....</b>	<b>09</b>
<b>1.1.2 As práticas da Educação Física no Brasil .....</b>	<b>12</b>
1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DEFICIÊNCIA FÍSICA.....	15
<b>2 REABILITAÇÃO: RECUPERAÇÃO E BEM-ESTAR.....</b>	<b>29</b>
2.1 CONCEITOS PRELIMINARES .....	29
<b>2.1.1 Entendendo mais a reabilitação .....</b>	<b>31</b>
2.2 ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA .....	33
<b>2.2.1 Atividade física adaptada e corporeidade.....</b>	<b>41</b>
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM MOTORA.....	43
<b>3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>48</b>
3.1 MUDANÇAS DE PARADIGMAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA .....	48
3.2 APRENDIZAGEM E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA .....	50
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>57</b>
4.1 TIPO DE ESTUDO .....	57
4.2 TÉCNICAS DE PESQUISA .....	58
<b>4.2.1 Observação participante: a implicação etnográfica do pesquisador.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2.2 Entrevista semiestruturada: a escuta dos implicados na investigação.....</b>	<b>59</b>
<b>4.2.3 Grupo focal e nominal: diálogo coletivo com os sujeitos .....</b>	<b>60</b>
4.3 O CAMPO DA PESQUISA – A ADDECE .....	61
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
<b>4.4.1 Caracterização dos participantes (os cadeirantes).....</b>	<b>63</b>
<b>4.4.2 Caracterização do professor da atividade física.....</b>	<b>66</b>
4.5 PROCEDIMENTOS .....	66
<b>4.5.1 Instrumentos da recolha dos dados: diário de campo e os audiovisuais.....</b>	<b>69</b>
<b>4.5.2 Os procedimentos de análise e o olhar para os dados da pesquisa .....</b>	<b>71</b>

## SUMÁRIO

5.1 APRENDIZAGEM MOTORA E INCLUSÃO .....	72
5.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E REABILITAÇÃO .....	77
5.3 INTERAÇÕES A ATIVIDADE FÍSICA .....	82
5.4 CONTEXTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESPORTIVAS .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>APÊNDICES</b> .....	111

## INTRODUÇÃO

Desde o início dos tempos há registros de pessoas com dificuldades motoras. A quebra da expectativa dos pais com o nascimento de filhos com algum tipo de problema motor, ou por sequela advinda de doenças ou acidentes, certamente são eventos de difícil enfrentamento. Há registros históricos que em locais da Grécia Antiga e Esparta, crianças com deformidades eram abandonadas nas florestas ou atiradas de desfiladeiros (SOLER, 2005).

A ideia cultural de invalidez das pessoas com alterações motoras, sempre se firmou no preconceito social, independente da cultura, raça ou religião, e ultrapassou o tempo e a história no contexto da normalidade, principalmente nas sociedades guiadas pela corpolatria<sup>1</sup>. Em passagens na história em vários povos, a necessidade da locomoção manifestava-se através da utilização de suportes com rodas pelo homem. Em monumentos das civilizações Atenienses em 530 a.C., encontraram-se registros em vasos com descrições de crianças em camas com rodas, sugerindo uma locomoção por algum tipo de necessidade, a partir disso, observa-se a evolução da cadeira de rodas (COOPER, 1996).

Entretanto, os problemas vividos por essas pessoas com deficiências físicas não se encerram com o suporte de locomoção, mas após o primeiro contato com o auxílio- locomoção, até a efetivação do seu uso de forma mais adequada para superar sua condição de vida. Com a evolução da tecnologia, as discussões sobre o assunto e o desenvolvimento de estudos voltados ao tratamento e acompanhamento de pessoas com alterações motoras, para proporcionar o máximo de independência individual dos sujeitos, é que a *reabilitação* passou ter destaque nesse processo, entendida como ciência de promoção à saúde (RIMMER, 1999).

Diferente das antigas instituições e centros que atuavam no âmbito do tratamento dessas pessoas, em séculos anteriores estes locais caracterizavam-se principalmente por segregar os doentes e deficientes da sociedade e, eram tidos como locais de tratamento questionáveis (NALLIN, 1992).

Atualmente os espaços de reabilitação passaram a realizar atendimentos específicos, em que os conhecimentos técnicos de profissionais de áreas diversas propiciaram um maior suporte e adequações ao cotidiano desses grupos menos favorecidos (ROCHA, 2006), proporcionando às pessoas com alguma restrição motora uma maior qualidade de vida, cuja

---

<sup>1</sup> É uma cultura na qual o corpo é colocado como principal foco da vida do ser humano

terapia de reabilitação promove estímulos necessários para propiciar o equilíbrio funcional do próprio corpo ou dos sistemas.

As instituições de reabilitação pautam seus programas de intervenção principalmente na ideia de desvincular o estereótipo de pessoas com deficiência física ao de incapacitados. A possibilidade de ressaltar as qualidades de cada indivíduo a um processo contínuo de reconhecimento e construção de novas potencialidades. Assim, os exercícios, as atividades físicas e o esporte adaptado passaram a ter também um grande espaço (WINNICK, 2004).

O uso do esporte como terapia na função de atividade física orientada em instituições de reabilitação torna-se frequente, quebrando uma continuidade do pensamento elitista da Educação Física (EF) vigente naquela época, e atuando no processo de reabilitação de indivíduos com deficiência física. Essa possibilidade premente de rever os conceitos baseados em concepções vinculadas à eugenia, higienismo, e ainda estruturados por longa data no militarismo, traz à tona discussões que vão além da própria área de atuação. Segundo o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação Física (1999) para o século XXI enviado para a UNESCO, e mencionado por Nicolescu (1997), discorre que a Educação deve se fundamentar em princípios sólidos que suportem o desenvolvimento da aprendizagem e, sobretudo se estabeleça de forma holística.

Considerando a perspectiva de Educação Física para todos, visualiza-se uma maior prevalência dessa atividade nos centros e entidades de reabilitação, junto a equipes multidisciplinares (ALMEIDA e CAMPOS, 2002; RODRIGUES, 2006). E, recentemente, no Brasil essa prática se faz presente em associações, hospitais e centros integrados de saúde; despertando a necessidade da atualização curricular cursos nas universidades.

Considerando o binômio - Educação Física e Reabilitação, e sua apreciável relação de importância no processo de reorganização integral do indivíduo com deficiência física, sobretudo nas atividades que buscam encorajar e promover a inclusão social dos mesmos, “[...] outro objetivo terapêutico seria o de ajudar uma pessoa a conviver melhor com um distúrbio funcional ou com uma deficiência, [...]” (RODRIGUES, 2006, p.34). Acredita-se que esses objetivos fazem parte também da atuação do Professor de Educação Física. Dessa forma, torna-se necessário o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao tema, a fim de contribuir para a ampliação dos conhecimentos científicos nessa área de atuação.

Citando ainda Rodrigues (*idem*, p. 32): “no Brasil, alguns profissionais de educação física já se destacam pela marcante atuação em reabilitação [...] em prol de pessoas com doenças, com necessidades especiais ou com deficiências”. Percebe-se assim, a relação já

estabelecida entre as duas áreas de atuação, e que de acordo com estudos atuais mostram resultados de grande relevância, tornando-os promissores no âmbito da saúde e da educação.

Com base nos pressupostos citados, indica-se que a presente investigação realizada na Associação Desportista dos Deficientes do Estado do Ceará – ADDECE deverá contribuir de forma significativa para o enriquecimento das discussões sobre a atuação da Educação Física no processo de reabilitação de deficientes físicos, usuários de cadeira de rodas, possibilitando uma maior compreensão acerca dos questionamentos sobre a existência de inovação da prática pedagógica neste âmbito e, sobretudo na construção de novos conhecimentos advindos desta relação de aprendizagem.

Neste sentido, busca-se responder à seguinte questão: há inovação pedagógica no processo de reabilitação dos indivíduos integrantes da Associação Desportista dos Deficientes do Estado do Ceará – ADDEC? Diante do exposto, a pesquisa visa estudar as influências da Educação Física junto à reabilitação de pessoas com deficiência, numa perspectiva da inovação pedagógica, isto é, da prática docente como ferramenta que cria novos contextos de aprendizagem, que implica mudanças qualitativas no fazer partilhado pelo professor e pelos alunos, conforme Fino (2011).

Por isso, o estudo tem como objetivo geral – Investigar o impacto das atividades de Educação Física, junto ao processo de reabilitação de indivíduos integrantes da Associação Desportista dos Deficientes do Estado do Ceará – ADDECE, buscando verificar a possibilidade da existência de práticas pedagógicas inovadoras nesse processo. E para atingir a meta da pesquisa, foi necessário elencar alguns objetivos específicos, a saber:

1. Conhecer o cotidiano dos usuários de cadeiras de rodas que compõe o grupo de atividade física da ADDECE, considerando individualmente o diagnóstico, o tempo de lesão, os aspectos sociais e a rede de apoio;
2. Compreender a organização das dinâmicas e estratégias das práticas realizadas pelo Professor de Educação Física, junto ao grupo da ADDECE, descrevendo o encaminhamento, a periodicidade e objetivos estabelecidos para o grupo em cada encontro, durante determinado período e identificando os aspectos inovadores;
3. Identificar as compreensões dos indivíduos do grupo, sobre a relação da atuação da Educação Física e a reabilitação voltada para usuários de cadeira de rodas, considerando em suas percepções a (re) construção de um conhecimento a partir de experiências com um modelo de prática pedagógica inovadora.

No que tange aos procedimentos metodológicos, o estudo se configurou como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e técnicas da pesquisa participante. E dentre as técnicas adotadas para coleta dos dados, optou-se por observação participante, entrevista semiestrutura e grupo focal. Utilizaram-se ainda como instrumentos – o diário de campo e coleta dos dados através de ferramentas audiovisuais

Portanto, o texto foi organizado em cinco capítulos: O primeiro integra a historicidade da Educação Física na antiguidade, passando pela Idade Média até a contemporaneidade; apresenta ainda os modelos de educação física neste percurso histórico: ginástica alemã, sueca e francesa e as práticas no Brasil; exhibe as práticas físicas no Brasil de 1889 a 1985; e por fim aborda a história da deficiência física e sua relação com a educação física. No segundo, apresenta-se o conceito de reabilitação como um processo terapêutico que proporcionaria uma condição funcional de alcance e manutenção de uma situação real com uma idealização do ponto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico ou social. Traz uma relação da reabilitação com a incapacidade física natural e adquirida, apresentando a equipe multidisciplinar responsável por este processo. Consolida as ideias ao propor a compreensão sobre Educação Física Adaptada, os movimentos do corpo, e a aprendizagem motora.

No terceiro capítulo, focou-se nas discussões acerca da ruptura de paradigmas, e nas mudanças por quem passa a educação e seus processos de ensino e aprendizagem, cujo recorte aborda o paradigma fabril (tradicionalismo) que as escolas estão inseridas. Neste contexto, apresenta-se a Inovação Pedagógica como meio para romper este paradigma educacional, entendendo-a como os contextos de aprendizagem criados pelo professor. Por fim, discutem-se os conceitos de aprendizagem e construção do conhecimento sob a luz de autores socioconstrutivistas.

No quarto capítulo, demonstra-se o processo metodológico da pesquisa, seu tipo, sua abordagem, instrumentos e técnicas da coleta de dados. Além disso, descreve-se o campo, o objeto e os sujeitos da pesquisa. Nesta perspectiva, apresentam-se alguns conceitos sobre o tipo de pesquisa escolhido, sobre algumas técnicas e ferramentas usadas para se coletar os dados da investigação. E no último e quinto capítulo, o pesquisador explora a análise e interpretação dos dados a luz dos teóricos escolhidos para o referido estudo. Busca-se então neste capítulo, responder a questão-problema e mostrar os resultados sob o olhar dos objetivos delineados, que serão legitimados nas considerações finais.

# 1 EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

## 1.1 A historicidade da educação física

Inicia-se este estudo detalhando a origem e a evolução história da Educação Física, situando-a mais adiante no momento atual e na Educação, uma vez que ela é percebida como promotora de saúde, recuperação física e motora. Neste itinerário, serão detalhados os modelos de educação física pelo mundo e no Brasil, bem como a historicidade da deficiência física e sua relação com a educação física.

Os povos primitivos não dispensavam a exercitação diária que consistia em práticas de caça e pesca, tratando-as como fundamentais para a sua sobrevivência. Tais experiências contribuíram para que esses indivíduos evoluíssem e evitassem o sedentarismo, que por sua vez é causa de vários problemas de saúde na atualidade, pois ao aprimorar habilidades físicas, aperfeiçoaram-se os gestos e a criação de ferramentas para o êxito da sobrevivência. Foi quando homem se sedentariza, a história registra o início da luta pela posse das terras, explica Oliveira (1983).

Essa associação do sedentarismo com a luta por terras pode ser explicada, desde o período pré-histórico. Em geral, grupos que tinham moradia eram sedentários e perdiam embates para os nômades que tinham maior resistência física. É com este objetivo, que a Educação Física da antiguidade era, portanto, de predominância militar e guerreira voltada para formar soldados e a população para a guerra. Historicamente, a cidade grega de Atenas, por sua vez colocava a preparação guerreira em segundo plano, prevalecendo a aristocracia. Neste sentido, a prática vincula-se ao que Platão preconizava sobre o equilíbrio entre o corpo e o espírito. Diferente de Atenas, Esparta utilizava os exercícios físicos para o desenvolvimento do caráter guerreiro, conduzindo os jovens para o serviço militar.

[...] compreender tanto o cultivo do corpo, a beleza física, com o sentido moral e social. Ambos os aspectos predominam aqui sobre o intelecto e o técnico. Os jogos e esportes, o canto e a poesia, são instrumentos essenciais dessa educação, de tipo ainda minoritário, embora com espírito cívico e, em certo sentido, democrático, por ser patrimônio de todos os homens livres (LUZURIAGA, 1990, p.40).

Com o passar do tempo, decai a civilização grega, os romanos dominam e o helenismo passa a exercer influência em todo o mundo, resultando em estímulo ao intelecto e redução dos valores físicos e estéticos. Enquanto os gregos viam os exercícios físicos como forma de alcançar a perfeição corporal, os romanos utilizavam a educação física para os aspectos de higiene e saúde corporal.

Desta vez, decaí o Império Romano e surge o Cristianismo, no qual se deixa de lado o corpo e visa-se a conquista da vida celestial. Esse acontecimento marca a Idade Média que trouxe novos rumos à educação centrada na vida religiosa e ensino de matérias abstratas, ficando a educação física para segundo plano. Contudo, a Igreja realizava cruzadas religiosas que exigiam preparo militar, dando início à esgrima e à equitação (LUZURIAGA, 1990).

Surge a Renascença e com ela a libertação do corpo da sacralidade, se tornando objeto da ciência (ARANHA, 1993). No Renascimento (século XV), o corpo é objeto a ser controlado e disciplinado, voltando a considerar a atividade física e a estética conforme ocorreu na Grécia. Nesta época tenta-se recolocar a Educação Física nos planos educacionais.

Já no século XVII, a Educação Física e os jogos receberam impulsos de ideias naturalistas de Rousseau e Pestalozzi e do movimento filantrópico de Basedow. No século seguinte surgiram os primeiros movimentos regulares de EF a partir de princípios pedagógicos: a ginástica alemã; a nórdica; e a ginástica inglesa. Deles surgiram três movimentos na Europa: o germânico, o sueco e o francês. A partir dessa divisão a Educação Física ganha cientificidade, e o corpo começa a ser visto como anátomo-fisiológico. Apesar de suas peculiaridades, Soares (1994) aponta as semelhanças entre métodos ginásticos:

[...] regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (SOARES, 1994, p.65).

No século XIX, consolida-se a burguesia e a elaboração de conceitos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho (LUZURIAGA, 1990). Desta forma, a Educação Física torna-se instrumento para construir o homem trabalhador, obediente e disciplinado. No Brasil, a EF passou por várias tendências no decorrer dos anos. A Educação Física higienista do final do século XIX que tinha o objetivo de favorecer as qualidades raciais e o prolongamento da vida. Em 1921, com tendência militarista a educação física é colocada como seletora, eliminando os fracos e premiando os fortes (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, surge a Educação Física competitivista, respaldada pela LDB 5.692/71 durante a ditadura militar que tinha como pressupostos a racionalidade, produtividade e eficiência. Entre 1950 e 1960 tem-se a Educação Física baseada no liberalismo, objetivando agregar a rede pública de ensino como uma disciplina “educativa por excelência”. Nesta fase a tendência pedagogicista visa a formação do cidadão.

Outra tendência surgiu no país entre os anos 1970 e 1980, a Psicomotricidade, centrada no desenvolvimento motor por meio de exercícios físicos, possibilitando o diagnóstico e correção de problemas psicológicos através da educação física. (GHIRALDELLI JR, 1991). Em 1990, a Educação Física por não restringir-se a exercícios físicos, passa a ser baseada na tendência da cultura corporal com o objetivo de: “[...] capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais [...]” (BRASIL, 1997, p.27). Com essa nova tendência, a Educação Física se expande para o aspecto afetivo, político e sociocultural, passando a ver o indivíduo como um cidadão, não apenas seu aspecto físico. Assim, as atividades físicas institucionalizadas são práticas culturais que constituem um espaço próprio de relações relativamente autônomas.

Retiradas de sua função e contexto social anteriores e sistematizadas no seio de instituições recém-organizadas, tais práticas adquirem uma lógica própria e específica adequadas aos interesses da aristocracia e da burguesia, ligados aos lucros de ordem direta ou indireta (BOURDIEU, 1983). Ressalta-se que as atividades físicas se encontram imersas em uma série de parâmetros filosóficos advindos das relações de poder que se estabelecem ao seu redor, com uma série de injunções e interesses sociais, econômicos, políticos, entre outros.

Nas obras dos autores da História da Educação Física, os aspectos históricos dos esportes já dividiam espaço com a Educação Física, ou seja, um reflexo do crescimento da importância do esporte no âmbito da Educação Física e origem da confusão conceitual no que se refere ao estudo da História dos dois objetos (BOURDIEU, 1983). De acordo com Betti (1991, p.51): “a história brasileira mostra que um reconhecimento do valor da Educação Física para a vida das pessoas faz-se notar a partir das duas últimas décadas do século XIX sendo regulamentada e instituída sua prática nas escolas na década de 30 do século XX”.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS/1997), a compreensão acerca da Educação Física hoje no Brasil, se dar sobremaneira numa reflexão e remontagem do seu contexto histórico, suas influências e o caminho percorrido desde o século passado. “No século passado, a Educação Física esteve estritamente veiculada às instituições militares e à classe médica. Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada”. (BRASIL, 1997, p.19).

A Revolução Industrial iniciada em fins do século passado, levou o homem do campo para as cidades, e consigo a tendência ao sedentarismo. Entretanto, o ser humano foi preparado para um tipo de vida ativa do ponto de vista físico e, a vida moderna mudou

radicalmente esta perspectiva. Fala-se da pessoa humana por se acreditar na sua diferença com os outros animais, na sua capacidade de aprender e principalmente na sua potencialidade. Ao se falar da pessoa, direciona-se uma reflexão à dignidade humana, ao incentivo que deve a educação conceder para que se possa aderir a uma hierarquia própria de valores.

Porém, a Revolução Industrial trouxe importantes implicações sobre o padrão de doenças que afetaram a vida do homem e também na associação entre sedentarismo, hábitos de vida e nível de saúde, fazendo com que a atividade física voltasse na forma de exercícios organizados, como caminhadas, ciclismo, etc., tendenciando um retorno à civilização grega. Foi nesta civilização que os exercícios físicos teve início como ginástica, para desenvolver a beleza, a força e a destreza, que até hoje fazem parte dos jogos olímpicos, como a corrida, saltos, e arremesso de peso. Desde a antiguidade, o homem tem uma tendência para o esporte, por ser ele um meio fundamental para a socialização e sobrevivência humana (KYLE, 2007).

Para Kyle (2007, p.3), esporte é espetáculo, “foi o mundo moderno que decidiu que as atividades fossem diferenciadas entre esporte e espetáculo, os tornando incompatíveis, como se as competições e os competidores se aglutinassem apenas nos cada vez maiores e mais populosos jogos modernos ou Olimpíadas”. Ou seja, foi justamente na modernidade que o culto ao corpo como algo belo vai perdendo força, dando espaço para competições e jogos olímpicos, muito embora a Antiguidade Clássica tenha sido o berço dos jogos pós-modernos.

Desta forma, nos tempos modernos, em uma competição atlética tem-se um conjunto de disputas físicas, troféus, esporte e espetáculo não se separam. Antigamente, na Grécia, as atividades eram divididas em: “Competições atléticas nos festivais religiosos públicos, cujos vitoriosos eram premiados e honrados com estátuas e poemas; e atividades esportivas como parte do lazer/ócio e da educação dos cidadãos homens nos ginásios” (NEWBY, 2006, p. 25).

Em se tratando da educação física, a Grécia tem uma característica peculiar, pois é a única civilização em que instrução intelectual e instrução física não se separam (MANACORDA, 1997). Para os gregos, ler é tão importante quanto nadar, estudar e se exercitar fazem parte da mesma rigidez disciplinar.

Em Roma, faz parte da educação familiar que o pai ensine sobre exercícios físicos e militares quando a criança atinge seus sete anos de idade. Essa questão se baseia no fato de que Roma é considerada uma grande potência bélica e o culto ao físico e à força, são valorizadas mais do que a parte intelectual diferente da cultura Grega. Então para eles a educação física se volta para o domínio das armas e defesa da pátria caracterizada pela rígida disciplina militar.

Historicamente o homem sempre foi muito ativo, podendo-se afirmar que desde o seu aparecimento, viveu muito tempo como nômade da caça e da agricultura. Somente há pouco mais de um século sua atividade física passou a apresentar mudanças muito importantes ganhando novas atribuições, até mesmo nas escolas brasileiras. E mesmo nas escolas, a atividade física passou por algumas fases e tendências, assegurando a ideologias vigentes num determinado período histórico.

### **1.1.1 Os tipos de Educação Física e a prática brasileira**

Em meados do século XVIII, a educação física passou a ser regularizada passando a obedecer a princípios pedagógicos, enfatizando os exercícios físicos. Tais princípios são a ginástica alemã, referida ao adestramento físico baseada na fundação do Philantropinum por Basedow; a nórdica na qual Ling criou um sistema de quatro divisões: pedagógica, médica, estética e militar; a ginástica inglesa baseada nos esportes e nos jogos; e a francesa fundamentada por Amorós e baseada na análise do movimento (AGUIAR; FROTA, 2002).

Soares (1994) explica que as escolas ginásticas mesmo diferentes possuem algumas finalidades em comum: “[...] regenerar a raça [...]; promover a saúde [...]; desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos)” (SOARES, 1994, p. 65).

Sobre o método alemão, a sua contribuição foi a sua disciplinarização curricular. Acredita-se que Basedow tinha como base teórica a prática da ginástica a partir da constituição física de cada indivíduo. Por sua vez, Friederich Ludwig Jahn, introduziu na ginástica alemã o impulso nacionalista onde foi inserida nos exercícios a força e destreza a fim de atingir a eficácia militar (PEREIRA, 2006). Por sua vez, Joah por ser um soldado que atuou em guerra, incentivou aos jovens um caráter combativo. Desta forma, praticamente todos os exercícios estavam direcionados para os músculos do braço e do peito.

O método alemão foi introduzido e bem aceito no Brasil na segunda metade do século XIX, já que muitas famílias alemãs estavam residindo no país e conservavam seus costumes culturais. O foco do modelo era a força e visibilidade, principalmente pela camada militar, tendo a educação física como aliada. O Brasil permaneceu com a ginástica alemã nas escolas até meados de 1920, prevalecendo em sua prática, a eugenia, higienismo e disciplina.

Já o método ginástico sueco foi inserido no Brasil no século XIX na busca de combater vícios da sociedade como o alcoolismo, por exemplo. Pher Henrick Ling, poeta e escritor, criou uma ginástica que regenerasse o povo e preservasse a paz na Suécia (SOARES, 1994). Os exercícios não utilizavam aparelhos em sua maioria, prevaleciam exercícios que atingissem o desenvolvimento completo e rápido do corpo. Assim, a ginástica sueca foi dividida em quatro partes: Ginástica Pedagógica ou Educativa, Ginástica Militar, Ginástica Médica Ortopédica e Ginástica Estética.

No Brasil, este método se centrou na defesa e divulgação elaborada por Rui Barbosa em seu parecer nº 224/1882 - Reforma do Ensino Primário, onde o mais adequado para a escola não era: “[...] a constituição de acrobatas, mas sim de desenvolver nas crianças, o vigor físico necessário ao equilíbrio da vida, a felicidade da alma, a preservação da pátria e a dignidade da própria espécie” (BARBOSA, 1946, p. 97). Por esta razão, o método sueco foi mais utilizado em escolas, mas não se firmou no sistema educacional, pois não tinha os mesmos objetivos da ginástica alemã: preparar os cidadãos para a industrialização.

Por fim, o método francês introduzido por Francisco Amoros y Ondeano objetivava tornar a educação integrada no desenvolvimento social, formando o homem um ser capaz de servir a sociedade e ao Estado por meio da força física (SOARES, 1994). Um detalhe importante é que Amoris y Ondeano se preocupava em aliar o caráter moral com o físico.

Dentre os exercícios inseridos no método francês de Amoros têm-se os acrobáticos, de força, agilidade e destreza (PEREIRA, 2006). Já na segunda metade do século XIX, Etienne Jules Marey e Georges Demeny passaram a se interessar por um método que valorizasse o corpo em movimento. Para isso fizeram várias pesquisas a partir do movimento dos animais. Com isso Demeny acredita que a ginástica é responsável pelo corpo educado com controle de força e postura ereta. Para valorizar suas pesquisas, Demeny fundamentou o movimento humano com as leis da fisiologia. Com isso, a educação física para o método francês de Demeny estava destinada a ensinar o homem a executar os trabalhos mecânicos com o mínimo de desgaste muscular possível.

No Brasil, a ginástica francesa surgiu em 1907 por meio da Missão Militar Francesa que fundou uma “Sala de Armas” e posteriormente a Escola de Educação física de São Paulo. Vale destacar que a ginástica francesa foi oficialmente implementada em 12/04/1921, pelo Decreto nº 14.784/1921. É importante dizer que as escolas da época davam preferência a este método pela competência técnica, como influenciava enérgica, eficaz e harmonicamente sobre cada organismo junto a sua evolução, conforme elenca Azevedo (1960).

Nesse sentido, a atividade física, desempenhada com simetria, é um dos principais pilares para a conservação da saúde, junto a uma alimentação adequada e nível emocional equilibrado. A EF constitui um espaço de construção social encontrando-se atualmente mergulhada em preconceitos responsáveis pelo seu baixo *status* profissional. Esta situação no Brasil tem reflexos na sua origem nos cursos de formação profissional que ocorriam na Licenciatura, cuja formação ligava-se diretamente ao âmbito esportivo e não a escolarização.

O maior incentivo para a ideia da Educação Física no Brasil foi a “eugenia”, crença na qual o refinamento da raça se dava através da atividade motora, e consigo o aprimoramento físico, do caráter, do homem moralmente sadio, da formação da “juventude brasileira”. Na época do Brasil Colônia, a elite imperial embora de acordo com as benesses do caráter eugenista da EF, resistiam à atividade física, pois associava ela ao trabalho escravo, e esse fato dificultou a obrigatoriedade da EF nas escolas (BRASIL, 1997).

Entre os anos de 1500 e 1822, a Educação física era praticada pelos índios de forma natural. Em 1828, foi escrito o primeiro livro de educação física no Brasil por Joaquim Jerônimo Serpa, intitulado “Tratado de Educação Física – Moral dos Meninos”, que tinha como objetivo abordar a saúde do corpo e a cultura do espírito (MATTA, 2001). Com a reforma de Couto Ferraz, em 1851 a Educação física passou a ser incluída oficialmente na escola e, em 1854 é a vez da ginástica ser colocada como disciplina obrigatória.

E, um parecer de Rui Barbosa durante o Brasil Império foi o estopim para que a educação física recebesse atenção sobre sua importância na formação da juventude (MATTA, 2001). Em 1891 surge a Associação Cristã de Moços (ACM) no Rio de Janeiro e após a Revolução de 1930, no ano seguinte ocorre a Reforma Francisco Campos que coloca a Educação física como ensino obrigatório no ensino secundário (*ibidem*).

Na era de Getúlio Vargas é criada a Constituição Outorgada, onde a Educação física é denominada como “esportivização” com o intuito de propagar a ideia do “Brasil Grande”, sendo utilizada como estratégia do governo para desestabilizar o movimento estudantil. Mas, após a saída de Getúlio Vargas do poder, a educação física perdeu seu destaque devido o seu regime ditatorial, fazendo com que a população se desinteressasse pelos desfiles escolares, demonstrações de ginástica e outros (MATTA, 2001).

Em 1968, a Lei 5.540 trouxe a reforma universitária ofertando mais vagas no ensino superior, buscando uma identidade científica, além de destacar a necessidade do reconhecimento do profissional de educação física e sua importância para a sociedade. No ano de 1971, com o decreto nº 69.450, a educação física passou a ser entendida como um processo

de aptidão, controle e avaliação física e esportiva. E nas palavras de Darido (2003, p. 1): “os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física”.

A chegada da década de 80 marca os movimentos renovadores na educação física, na qual surgiram dois importantes movimentos: a Psicomotricidade e o “Humanista”, sendo o primeiro posicionado como instrumentalização do movimento humano e o segundo visando a identidade e o valor do ser humano. Entre os anos de 1989 e 1996, aconteceram importantes mudanças, especialmente a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), onde a Educação Física ganhou seu espaço no artigo 26, § 3º da referida lei, passando a ser disciplina obrigatória.

A partir de então até os dias atuais, os profissionais de Educação Física procuram valorizar a conscientização corporal, dando significado aos movimentos produzidos. Passa a Educação Física a ser trabalhada de forma interdisciplinar, não se resumindo a jogos e modalidades esportivas, com aulas teóricas e metodologias práticas (MATTA, 2001).

Enfim, a EF sendo constituída inicialmente como meio de formação militar e suporte de guerra, ou como contemplação e idolatria ao corpo, ou como instrumento esportista, e logo em seguida após longos períodos histórias de mudanças e evoluções, se transforma em disciplina escolar, como uma necessidade vital para educação humana. E cada momento histórico suas atribuições foram se constituindo formas próprias de legitimar-se como ferramenta de promoção de saúde e bem-estar e/ou para alcance de objetivos sociais.

### **1.1.2 As práticas da Educação Física no Brasil**

A Educação Física no Brasil passou por vários períodos, com um único interesse – a importância de como se trabalhar e ver o corpo. Foram eles: Higienista, Militarista, Pedagogicista e Popular. A seguir serão apresentadas algumas características de cada uma:

- **Educação Física Higienista** – Período de 1889 a 1930 – Apóia através da Educação Física a formação de indivíduos fortes e saudáveis. De acordo com Marinho (1953, p. 177) tinha o intuito de “[...] oferecer aos alunos o desenvolvimento modulado do corpo e do espírito, formando o homem física e moralmente sadio, alegre e determinado”.

Neste contexto, para os higienistas, a educação física seria capaz de melhorar as condições de saúde do indivíduo, aumentaria a produção industrial, já que os trabalhadores teriam menos fadiga. Ou seja, os higienistas acreditavam que a saúde pública e individual seria o primeiro passo para o progresso da sociedade (GOIS JUNIOR, 2000).

- **Educação Física militarista** – Período de 1930 a 1945 – Possuía forte influência militar, utilizando oficialmente o “Método do Exército Francês”. Segundo Mazzei e Teixeira (1967, p. 143) tinha por objetivo “Desenvolver harmonicamente o corpo, a personalidade, aperfeiçoar a destreza, utilizando a força e o espírito de solidariedade”.

Durante a década de 1930, o Exército manteve o controle da EF em todas as escolas civis. Em 1932 foi aprovado o Regulamento de Educação física do exército, através do Decreto nº 21.324 de 27/4 e, no ano seguinte criou-se a Escola de Educação Física do exército (EsEFEx). Em 1938, Helion Povoas escreveu um artigo em que descrevia a Educação Física militarista no Brasil, vendo o país como uma grande escola de Educação física do Exército:

- **Educação Física Pedagogicista** – Período de 1945 a 1964 – Coloca a educação Física como um meio de constituição do sujeito. “A educação física, está apta a exercer o velho desejo da educação liberal: formar o cidadão” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.29).

A Educação Física Pedagogicista passou a valorizar o movimento humano, fazendo com que o professor visse a atividade física não só como um meio de desenvolver a eficiência do sujeito, mas também como uma forma de ampliar o seu caráter. Para Mata (2005), este movimento foi o primeiro a valorizar a EF como útil para formação de pessoas.

- **Educação Física Competitivista** – Período de 1964 a 1985 – Incentivava as competições oficiais, com a visão do “atleta-herói”. A educação é colocada como uma preparação para futuros atletas. Ferreira (1969, *apud*, GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991) afirma que, esta tendência buscou dar ao professor de EF um perfil de líder, com autoridade de conduzir jovens e, não pode aceitar intimidações de minorias ativas, que por vezes consegue adesão de uma maioria pacífica e ordeira.

Destaca-se como princípios norteadores da Educação Física Competitivistista, o serviço à hierarquia e elite social. Seu principal objetivo é promover a competição e superação individual, na qual a sua temática está voltada para o atleta, onde este é cultuado como herói (BOTELHO, 2006).

- **Educação Física Popular** – Ano de 1985 – Movimento que procurou mudar a visão de uma Educação Física competitivistista, para uma ideia do lúdico, de solidariedade e mobilização dos trabalhadores no trabalho de constituição de uma sociedade efetivamente popular.

Para Ghiraldelli Júnior (1991), esta tendência visa atender o maior número de pessoas para a prática da atividade física, sem fazer nenhum tipo de distinção, pois ela é “paralela e subterraneamente, veio historicamente se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 21).

Tal ampliação de visão sobre a área da Educação Física acarretou várias mudanças curriculares nos cursos de graduação no Brasil, passando a conferir maior importância para os conhecimentos relativos às dimensões antropológicas, históricas, sociais, filosóficas e psicológicas que condicionam a evolução do comportamento do ser humano em movimento (BETTI, 1991). Para o autor, o primeiro curso visando especializar o professor em Educação Física no Brasil foi promovido em 1909, ligado às Forças Armadas, e os civis passaram a ser preparados para atuar em escolas somente a partir de 1933.

Em agosto de 1996, o Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura (fundado em 1975) definiu todas as suas políticas de ensino, de competições, de pós-graduação e de extensão. Neste mesmo ano, sendo a escola reconhecida como entidade essencial, a Educação Física ainda é vista como sem importância sendo ministrada no período em que os alunos estão na escola e raramente a Educação Física é integrada.

Efetivamente, falar da importância da Educação Física para o ser humano significa ensinar e difundir a importância da atividade física para o homem e, pertence à missão da escola. O conceito atual da Educação Física está pautado na tendência da cultura corporal no contexto da educação pedagógica, na qual é na escola que ocorre a maior possibilidade de relações humanas a partir de um ato educativo (VAGO, 1995).

Assim a Educação Física como um ato educativo, visa utilizar de situações variadas para promover o desenvolvimento integral do aluno. No contexto escolar a Educação Física se trata de uma parte do currículo que atua também na formação de sujeitos críticos e transformadores da sociedade (através de habilidades e competências cognitivas, afetivas e motoras) e na superação e na resolução de problemas cotidianos. A EF favorece além do controle motor, o desenvolvimento de vários outros aspectos, como o sociocultural, o psicológico e biológico (NEIRA, 2003).

## **1.2 A educação física e a deficiência física**

Antes de abordar a história da deficiência física, vale conceituá-la para dar um maior parâmetro ao estudo. São considerados indivíduos com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na sociedade.

Os indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação em repertório de interesses e atividades em restrito, estereotipado e repetitivo.

Incluem-se nesse grupo indivíduos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades / superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortográfica, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Desde o início dos tempos há registros de pessoas com dificuldades motoras e visuais. A ideia cultural de invalidez, impotência e dependência, das pessoas com dificuldades motoras atravessam culturas, sociedades, religiões e práticas sociais. A quebra da expectativa dos pais com o nascimento de filhos acometidos por algum tipo de problema motor, aquisição de alguma seqüela advinda de doenças ou acidentes, certamente são eventos de difícil enfrentamento e já foram vivenciados em muitas culturas de formas atípicas. Por

exemplo, Gugel (2008) demonstrou através de imagens de papiros como no Egito Antigo, há cerca de mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência era integrada a vida social.

A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos (GUGEL, 2008)

O Egito Antigo era conhecido como a Terra dos Cegos, pois seu povo era invariavelmente acometido de infecções nos olhos, ressaltou a autora. Por outro lado, há registros históricos que em locais da Grécia Antiga e Esparta, crianças com deformidades eram abandonadas nas florestas ou atiradas de desfiladeiros (SOLER, 2005).

Gugel (2008) cita Gugel (2007) que recorre a Platão e Aristóteles para mostrar como nas cidades gregas as pessoas com deficiência não eram aceitas, mas eliminadas para “o aprisco”, um “lugar interdito e oculto”, (abandonadas e excluídas da convivência social). Segundo a autora, “nenhuma criança disforme era criada” e tinha sua vida protegida, era um ser destituído de valor. As leis romanas da Antiguidade também legitimavam os pais amatarem suas crianças, através do afogamento, abandono em cestos no Rio Tibre, ou em lugares sagrados, e/ou usados como entretenimento nos circos. Além disso, a história dos quatro primeiros séculos da era cristã mostra que não havia inclusão das pessoas deficientes.

Na Idade Média, a deficiência foi considerada um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca ou como castigo de Deus. Eram vistas como possuídas de um mal, e isso, justificava socialmente o uso extremo da fogueira como castigo. Acreditava-se que tal prática, possibilitava a humilhação e a vitória contra o suposto inimigo que era preciso derrotar. Para Gugel (2008) as crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas. Os deficientes mentais quando em surto, eram vistos como seres diabólicos, e eram perseguidos, torturados e exterminados.

Nesses exemplos, fica explícito como a segregação e o fatalismo atingiam as pessoas cegas e quaisquer outros que fugiam aos padrões estabelecidos como normais (BIANCHETTI; FREIRE, 1998). A pena de amputação também foi usada como controle e punição dos traidores nas Constituições romanas do Imperador Leão III, processo que vigorou no Império Romano e no Oriente.

O raciocínio introduzido notadamente no período da Inquisição adotava a prática da queima de pessoas que trouxessem em seu corpo alguma diferença considerada não normal, ou que apresentasse ideias divergentes do *status quo* ou que se comportasse de maneira

considerada não adequada. Por esta razão, nos autos da Inquisição e nas justificativas da Igreja não se encontram afirmações de que ela tenha queimado pessoas. Como afirma Bianchetti e Freire (1998, p. 33) a Igreja enunciava tal ação como “[...] purificação pelas chamas”. Outra explicação sobre a existência de cegos, mudos, paralíticos, loucos e leprosos era a de que estes eram concebidos como “[...] instrumentos de Deus para alertar aos homens e as mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhe proporcionar a oportunidade de fazer caridade. Assim, a desgraça de uns proporcionava meios de salvação a outros” (*ibidem*).

Segundo Gugel (2008) as pessoas com deficiência passaram a serem reconhecidas como humanas quando surgiram os primeiros hospitais de caridade. Para Gugel (2007, *apud*, GUGEL, 2008) entre 1214 e 1270, o rei Luís IX fundou o primeiro hospital para pessoas cegas vítimas das Cruzadas. Assim, novas concepções sobre a origem da deficiência só foi possível no século XVI, quando se passou a usar métodos da Medicina, como a alquimia.

[...] O suíço Paracelso (Phillipus von Hohenheim) e o italiano Girolamo Cardano, que se dedicaram ao estudo dessa questão, foram os precursores de um novo discurso que afirmava que as deficiências físicas e mentais deveriam ser vistas e tratadas como um problema médico e não como algo de natureza teológica ou moral. Ambos eram médicos e expressavam as novas concepções sobre o homem, próprias do mundo renascentista (CHAVES, 2009, p. 1).

Com os avanços da medicina ocorridos no século XVII, passou-se a compreender a deficiência física como um processo natural. Com a visão mecanicista do universo, atribuída a Isaac Newton (1643-1727), cria-se uma nova linguagem em relação ao corpo humano e ao processo de produção do conhecimento:

[...] o coração passou a ser chamado de bomba, o rim de filtro, o pulmão de fole [...] o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina em funcionamento. Dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina. Ou seja, se na Idade Média a diferença estava associada a pecado, agora passa a ser relacionada à disfuncionalidade. (BIANCHETTI; FREIRE, 1998 p. 36).

Esse tipo de interpretação determinou as primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência por meio de segregá-la em instituições para cuidado e proteção ou para tratamento médico. A esse conjunto de práticas sociais denominou-se Paradigma da Institucionalização, onde os sujeitos com deficiência foram enclausurados em instituições (ROSS, 1998, p. 60, *apud*, BIANCHETTI; FREIRE, 2006).

Somente a partir de meados do século XIX é que começam a surgir as primeiras instituições para cuidados com as pessoas com deficiência. No Brasil, nesse mesmo período, foram instituídos por ordem de D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, este fato é considerado como uma das primeiras atitudes brasileiras para integração das pessoas com deficiência na sociedade.

Entretanto, a criação de dispositivos de enclausuramento gerou também processos de segregação do meio social, resultando com isso, a construção do que Goffman (1982, p.13) define como estigma, “[...] um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, sendo compreendido no contexto das relações humanas e não substantivado. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem”.

No Brasil há duas normas internacionais devidamente ratificadas, o que lhes confere *status* de leis nacionais, que são a Convenção nº 159/83 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala, que foi promulgada pelo decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Ambas conceituam deficiência para fins de proteção legal, e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldade de inserção social.

De acordo com o Decreto nº 3.298/99 e o Decreto nº 5.296/04, conceitua-se os graus de deficiência visual (BRASIL, 2007): **Cegueira** - na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; **Baixa visão** – significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; Os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; Ou a ocorrência simultânea de quaisquer condições anteriores.

O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. Quanto à classificação aceita pela Organização Mundial de Saúde (OMS), explicitada no CID-10, conforme recomendação do Conselho Internacional de Oftalmologia, a visão quase normal (até 20/60), visão subnormal (moderada de 20/80 a 20/160, severa de 20/200 a 20/400 e profunda de 20/500 a 20/1000) e quase cegueira (de 20/1250 ou pior) e cegueira total sem percepção de luz.

No que se refere à estatística de pessoas com deficiência visual, de acordo com o Censo Demográfico 2000 (IBGE/2000), são 16.644.842 brasileiros com esta deficiência. Segundo a OMS, mais de 314 milhões de pessoas em todo o mundo sofrem de deficiência

visual, sendo 46 milhões delas cegas. A maioria da população mundial com deficiência visual encontra-se são os idosos, numa estatística de 75%, e a cegueira está mais situado no hemisfério norte.

Quanto à deficiência auditiva, são considerados aqueles que possuem algum déficit de audição. A educação tem sido um meio para os surdos superarem sua deficiência e conquistar sua autonomia, possibilitando o exercício da cidadania (FREEMAN, et. al, 1999). A seguir, Pezzulo (2003) traz uma importante contribuição para a relação entre imagem, valores, ideais e percepções numa perspectiva organizacional:

Faz parte da essência do social a imagem e o conjunto de valores, ideias e percepções que o público tem de sua organização. A imagem comunicará: a causa que representa; suas prioridades; seu tamanho; seu alcance geográfico; seus valores; sua liderança; seu bom desempenho; sua base de apoio; seus parceiros. Executar o trabalho da sua instituição com visão, compromisso e eficácia é à base de uma imagem positiva [...] (PEZZULO, 2003, p. 62).

A concepção de deficiência mental, de acordo com Januzzi (1992), passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e pela escola. E sob o rótulo, toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade como normais, alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, enfim eram considerados deficientes mentais.

Segundo Mendes (1995), no Brasil, a deficiência mental não era entendida como uma ameaça social nem como um declínio ou perda/alteração na qualidade da espécie. Ela era atribuída às adversidades ambientais, apesar alguns se apoiarem numa concepção organicista e patológica. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) foi criada em 1960 com a finalidade de promover em todo território nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p. 52).

Durante os anos 60, o número de escolas de ensino especial cresce como nunca visto no país. Havia mais de 800 estabelecimentos de ensino no ano de 1969, isto é, escolas especiais para deficientes mentais, um aumento quatro vezes maior do que a quantidade existente no ano de 1960. Na década de 70, os países desenvolvidos, ampliavam discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade. No Brasil acontece a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

Maria Montessori (1870-1952) foi uma importante educadora italiana que contribuiu para a evolução da educação especial. Influenciada por Itard, desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais no final do século XIX e início do século XX, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Suas técnicas para o ensino de deficientes mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia.

Por fim, a deficiência física como “diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e a fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou má formações congênicas ou adquiridas” (BRASIL/MEC, 2004). Segundo o Decreto Lei Nº 5.296/2004, Art. 5º, §1º, inciso a, ela é uma:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Referindo-se especificamente ao deficiente físico (cadeirante) que faz uso do auxílio-locomção, é importante ressaltar que a cadeira de rodas esteve presente por vários séculos na história da humanidade. Entretanto, os problemas vividos por essas pessoas não se encerram somente por utilizarem um implemento tecnológico que os possibilita ir e vir.

Na Antiguidade, pouco havia registros da relação da sociedade com os deficientes no cotidiano. É perceptível pelas passagens a discriminação contra pessoas deficientes, sempre mencionados como pedintes ou rejeitados. A ideia da associação entre diferença e pecado pode ser explicitada com base na Bíblia que discorre sobre 22 milagres com curas e exorcismos creditados a Jesus Cristo. Na Idade Média, a deficiência foi considerada um fenômeno metafísico determinado pela possessão demoníaca. Outra forma de explicação dada pela Igreja Católica sobre a existência de cegos, mudos, paráliticos, loucos e leprosos. Por vezes eram vistos como criaturas de Deus, e eram abrigadas nas igrejas, contudo, assim como ocorria na Antiguidade, essas pessoas eram feitas de material de exposição.

A partir do século XVII com o avanço da ciência começou-se perceber a deficiência como natural. Mudam-se os paradigmas, saindo do campo da necessidade para o âmbito da liberdade, onde o padrão de normalidade religiosa transpõe-se pra a esfera científica. Mas, chegando ao Século XX, serviu de inspiração para uma de suas derivações, manifestada na

busca da purificação da raça. Essa concepção foi assimilada pela Alemanha Nazista. A ideia do arianismo e da existência de uma raça superior ganha respaldo nessas concepções. A partir do século XX, o deficiente passa a ser considerado como cidadão, possuindo como qualquer outra pessoa, direitos e deveres. Nesse período foi notada também a necessidade de inserir o deficiente na sociedade, com o intuito de dar-lhes mais dignidade.

Por volta de 1950, iniciaram-se movimentos que tinham como objetivo inserir os portadores de deficiência na sociedade em geral, na escola, no trabalho, no lazer, e na família em si. Esses movimentos eram as campanhas publicitárias que buscavam conscientizar as pessoas da potencialidade de um deficiente físico, bem como integrá-lo à sociedade com a conquista de sua independência financeira e profissional.

O paradigma da Institucionalização ainda permaneceu como um modelo de atenção às pessoas com deficiência até meados da década de 50, no século XX. Tendo os países participantes da ONU elaborado em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que norteia os movimentos de definição de políticas públicas, na maioria dos países. E no Brasil, a educação especial tem sido defendida como um direito de todos, conforme destaca Sousa e Prieto (2002, p. 123): “tem-se previsto o ‘especial’ na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação”.

No final de 1960, com a intensa proliferação de “instituições fechadas” e as famílias se organizaram para criticar a segregação e discutirem ideias relacionadas à integração (LOURENZETO, 2006). E no que se refere à segregação histórica no Brasil, especialmente da população indígena (tribos do Alto Xingu-Mato Grosso), completam os autores Sousa e Pietro (2002, p. 66): “[...] até hoje exterminaram os bebês que nascem com deficiência, enterrando-os vivos, por acreditarem que crianças nascidas com deficiência não têm condições de ir para a selva, de trabalhar, de garantir seu sustento, de se defender”.

Desde a década de 60, a educação para pessoa com deficiência tem sido o foco. Para American National Association of Rehabilitation Counseling – ANARC (1973) citado por Aranha (2001, p. 167): “[a integração escolar tinha como objetivo] ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas padrões da sociedade”.

Neste contexto, explica-se que tal inserção escolar buscava integrar os alunos com deficiência no cotidiano com os demais alunos, para usufruir dos mesmos direitos. Ou seja, a integração se dará através do reconhecimento da criança especial como elemento do grupo

dos “normais”, e sua conseqüente aceitação refletida da criança especial como partícipe e aceita pelo grupo, mediante relações regulares e espontâneas, fazendo com ela sintasse parte natural do grupo (MAZZOTA, 1989).

Vários congressos mundiais foram realizados em meados das décadas de 80 e 90 em defesa da integração do deficiente à sociedade. No ano de 1985 a ONU recomendou o ensino regular às pessoas portadoras de deficiência (LOURENZETTO, 2006, p. 4). A partir da década de 90, o governo brasileiro buscou garantir a universalização escolar, para cumprir o que preconizou a CF/88. Em 1994, foi assinada por 80 países a Declaração de Salamanca (Espanha), um documento que trata dos princípios para as Necessidades Educativas Especiais, estabelecendo que as escolas regulares inclusivas consistem no meio mais eficaz para o combate à discriminação. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em texto sobre a Conferência de Salamanca declarou que esta:

Proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (UNESCO, 1995, p.15)

Assim, a partir da Declaração incluíram-se os indivíduos que necessitam de educação especial, crianças com deficiência que estejam passando por dificuldades temporárias ou permanentes na escola, que estejam constantemente repetindo o ano, que sejam forçadas a trabalhar, que vivam nas ruas, que moram distante da escola, que vivem em condição de extrema pobreza, que estão desnutridas, vítimas de guerra e conflito armado, que sofram de abusos contínuos físicos, emocionais ou sexuais e que estão fora da escola (SANTOS, 2000).

No que se refere à Educação Física (EF) na educação especial, observa-se que sua evolução iniciou a partir do fim do século XIX quando passou a ser obrigatória nas escolas públicas e mais adiante passou a ser denominada EF adaptada, esta que será mais bem abordada no próximo capítulo deste estudo.

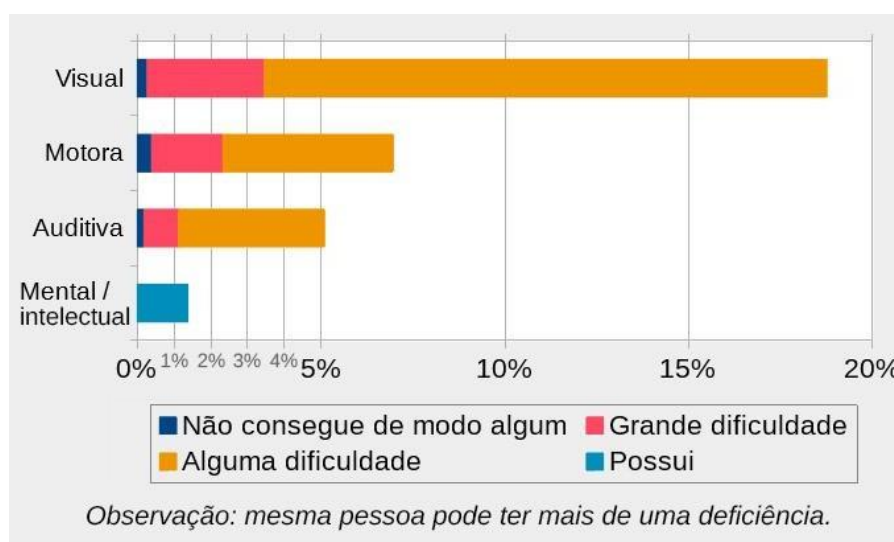
Explica-se que geralmente as crianças portadoras de alguma deficiência física eram excluídas das aulas de educação física, porém este ato é errôneo já que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a participação nesse tipo de aula fornece ao portador de deficiência muitos benefícios, em especial o desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social, ou seja, a Educação Física para todos deve ser aquela que aproveita as diferenças e não as configura como desigualdades, onde o pluralismo das práticas pedagógicas torne a expressão dos diferentes no que eles são (BRASIL, 1997).

A atividade física faz parte de um processo de desenvolvimento do ser humano e por isso não pode excluir os portadores de deficiência, e sim, selecionar atividades apropriadas aos participantes da EF adaptada (SANTOS, 2000). Ou seja, a EF escolar deve oportunizar a todos os alunos a desenvolverem “[...] suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos” (BRASIL, 1998, p.29).

E sobre os índices brasileiros da população com deficiência, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) Censo Demográfico/2010, assinalou que: cerca de 24% da população (quase 46 milhões) declarou tem algum tipo de dificuldade – ver, ouvir, caminhar, subir escadas, ou possui alguma deficiência mental/intelectual, segundo o IBGE educa<sup>2</sup>, demonstrando um aumento considerável se comparado com o Censo de 2000 que tinha cerca de 14,% - 24,5 milhões de PPD<sup>3</sup>, afirma Texeira (2010).

E, considerando os que têm grande ou total dificuldade em uma das habilidades citadas acima, e os que tem deficiência intelectual, tem-se mais de 12 milhões de brasileiros com deficiência, o que representa 6,7% da população total. Analisando o *Gráfico 1*, tem-se que a deficiência visual estava presente em 3,4% da população brasileira; 2,3% apresentou deficiência motora; 1,1% deficiência auditiva e 1,4% deficiência mental/intelectual.

**Gráfico 1 – Porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade e deficiência (Brasil -2010)**



<sup>2</sup> Fonte: Pessoas com deficiência. Disponível em < <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> > Acesso em: 26 nov.2019.

<sup>3</sup> Sigla para Pessoas Portadora de Deficiência.

O Ministério da Saúde em 2019 divulgou o Censo Demográfico 2020 e o Mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil, com no Censo IBGE/2010. O censo analisou três critérios para as ações – enxergar, ouvir, caminhar, subir degraus: (i) tem alguma dificuldade em realizar; (ii) tem grande dificuldade; (iii) não consegue realizar de modo algum; e sim – para deficiência mental ou intelectual. Diante disso, 76% da população não têm deficiência e 24% restante apresentou alguma deficiência. Com base no documento, construiu-se o *Quadro 1* apresentado abaixo:

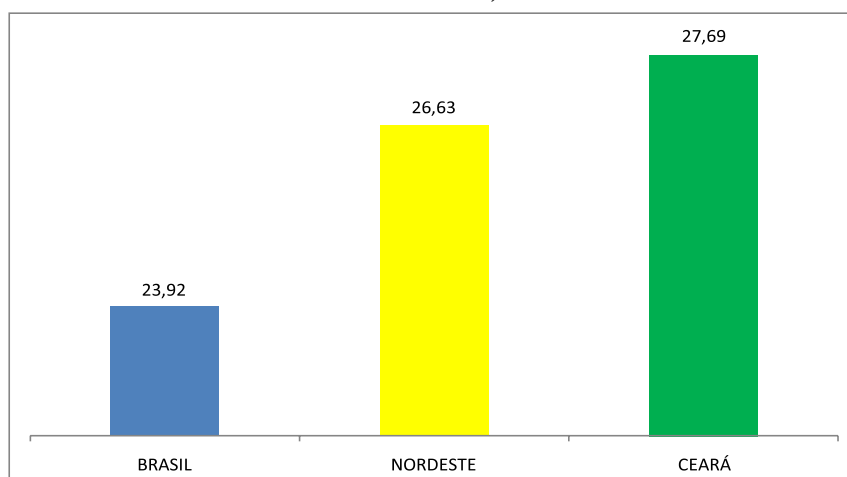
**Quadro 1 - Deficiência por modalidade e graus de dificuldade - BRASIL**

GRAUS DE DIFICULDADES	DEFICIÊNCIAS			
	Visual	Auditiva	Física	Intelectual
<b>Não consegue de modo algum</b>	<b>506.377</b>	<b>344.205</b>	<b>734.420</b>	<b>2.611.537</b>
<b>Grande dificuldade</b>	<b>5.465.219</b>	<b>1.798.964</b>	<b>3.698.926</b>	
<b>Alguma dificuldade</b>	<b>29.211.482</b>	<b>7.574.149</b>	<b>8.832.247</b>	

Fonte: IBGE/2010

Observe que sobre o quantitativo por modalidade, nota-se que a deficiência visual é a que tem maior incidência, a intelectual a menor, e a deficiência física (que é modalidade do estudo) é a segunda com maior número de deficientes no país. De modo geral, o gráfico abaixo (*Gráfico 2*) apresenta o percentual de pessoas com algum tipo de deficiência para o Ceará em comparação com o Brasil e o Nordeste (IPECE, 2012).

**Gráfico 2 - Percentual (%) de pessoas com algum tipo de deficiência – Brasil, Nordeste e Ceará, 2010.**



FONTE: IBGE/CENSO 2010.

Observa-se de acordo com o gráfico que 27,69% da população cearense possui algum tipo de deficiência, superando a marca nacional de 3,92% e o índice do Nordeste de 26,63%. Conforme Brasil (2019), neste percentual de 23,92% de deficientes do país foi realizada uma releitura através de uma Nota técnica IBGE 01/2018, uma revisão analítica dos dados de pessoas com deficiência à luz das recomendações do Grupo de Washington, que leva em conta dois aspectos: muita dificuldade, ou não consegue de modo algum em uma ou mais questões no Censo/2010. Assim, o percentual passou de 23,92% (45,6 milhões de deficientes) para 6,7% (12,7 milhões). E considerando a Pesquisa Nacional de Saúde – PNS/2013 o percentual é de 6,2%.

Segundo a ONU, em média 500 milhões de pessoas no mundo são portadores de alguma deficiência, e 80% delas vivem em países em desenvolvimento como o Brasil. Estima-se que até o ano de 2025, mantendo-se as taxas de deficientes ou incapazes por idade, as duas taxas juntas devem atingir 18,6% para PPDs e 3,0 para PPIs<sup>4</sup> a mais que o ano 2000 (TEIXEIRA, 2010). Sobre outros dados das PPDs a autora ressalta:

Com o objetivo de permitir a inclusão social de portadores de deficiência no país, o governo federal criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) em 1999 pelo Decreto de Lei nº 3076 de 1º de junho de 1999. Trata-se de um órgão superior de deliberação colegiada. Inicialmente foi vinculado ao Ministério da Justiça, mas em 2003 o CONADE passou a ser vinculada à Presidência da República aliada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos, e atualmente o conselho está vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Desde sua criação o CONADE já organizou duas conferências nacionais em Brasília: a primeira em 2006 e segunda em 2008; mobilizando encontros nos estados e municípios, alterando não só a cultura política como o protagonismo social das pessoas com deficiência na luta por direitos e acesso às políticas públicas.

Percebe-se que a situação dos portadores de deficiência no Brasil ainda tem muito que melhorar devido sua complexidade falta de políticas públicas. A escola é um importante instrumento de integração social dos deficientes físicos. Até hoje, eles sofrem dificuldades para se encaixar na sociedade, contudo, são muitas as conquistas. E, no Estado do Ceará, a educação especial assemelha-se com política do Brasil, afinal a escassez de serviços e o descaso do poder público a respeito dessa modalidade de educação não era uma das melhores, ao contrário da educação regular, que nos últimos anos aumentou o número de vagas.

---

<sup>4</sup> Sigla para Pessoas Preceptoras de Incapacidades.

De acordo com pesquisas realizadas referentes às matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no Ceará, elas apontam que a maioria das matrículas localiza-se nas escolas especiais (BRASIL, 2002). Outras pesquisas apontam que, a SEDUC-CE mantém convênios com 26 instituições privadas, atendendo cerca de 2.653 alunos, e somente duas escolas especiais públicas (Instituto Cearense de Educação de Surdos e Instituto dos Cegos) atende aproximadamente 550 pessoas.

Os dados acima relatados revelam que uma parte da população do Estado do Ceará continua sendo excluída do sistema educacional apesar de certos avanços com a dificuldade da Política Estadual de Educação Especial no ano de 1997. Conforme Leitão (1997) é possível retratar a história da exclusão quando “mostra que o atendimento ao portador de necessidades especiais no Estado do Ceará entre o final do século XIX e início do século XX, confunde com o atendimento meramente assistencial e emergencial”.

No Estado do Ceará, Magalhães (2002) afirma que as dificuldades em incluir as pessoas com deficiências em escolas regulares permaneciam, foi quando surgiu uma iniciativa popular e foi criada a primeira instituição de assistência aos cegos, no ano de 1942, sendo uma entidade privada sem fins lucrativos. No ano vindouro nasce uma nova instituição, cuja missão era com a educação dos deficientes visuais, o Instituto dos Cegos.

A instituição citada acima ainda hoje é um referencial no Ceará, tanto na área de assistência social como na educacional, valorizando a saúde dos deficientes e preparando-os para a integração na sociedade e no mercado de trabalho. Já o Instituto Pestalozzi do Ceará nasceu em 1956, através da iniciativa pioneira de um grupo liderado pela professora Eunice Barroso Damasco, que se preocupou tanto com a educação e reabilitação dos deficientes, quanto pela concepção segregacionista de atendimento especializado.

Em 1961 o governo começa a dar mais atenção à educação especial, e cria o Instituto Cearense de Educação de Surdos, capacitando professores, promovendo cursos em outros estados, assegurando a educação das pessoas surdas no estado. Isso aconteceu em virtude do reflexo da denominada Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, surgida em 1957 que tratou da questão em caráter emergencial. Em 1965 foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Fortaleza, preocupados em prestar atendimento educacional especial aos portadores de deficiência intelectual, com uma equipe multidisciplinar. Já na década de 1970, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), influenciando o Ceará com o repasse de verbas que foram destinadas à construção de classes especiais no ensino público regular na formação de professores.

Com chegada da Coordenação de Educação Especial na Secretaria de Educação do Ceará – Seduc, nas décadas de 70 e 80, a inclusão foi beneficiada e valorizada. E em 1997 foi lançado o documento da Política Estadual de Educação Especial: ‘integração com responsabilidade’. Ele refletiu a LDB/96 que favoreceu o acesso das pessoas com deficiência em escolas e classes comuns, no entanto, deixando a desejar por não esclarecer como devia se dá o processo educacional e suas metodologias, repensando a flexibilização curricular.

Como se pode observar, a história da educação especial no Estado vem passando por grandes transformações, mesmo não recebendo o total apoio da sociedade que ainda tem preconceitos as pessoas especiais. Vivencia-se, portanto, momentos de mudanças, onde os paradigmas da inclusão chamam atenção das escolas para mobilizar a todos, conscientizando-os da necessidade de mudar, passando a acreditar nas pessoas deficientes e a contribuir para o seu desenvolvimento global. Historicamente, “[...] as pessoas foram desrespeitadas e excluídas totalmente do convívio social, [...] e isso se deu baseado nas idéias que se tinham sobre o ser humano e a sociedade que foi inculcada nos indivíduos formando um modelo mental que se instala neste e não mais desaparece [...]” (LOPES, *et. al*, 2009, p. 29).

A perspectiva de direitos do cidadão conquistada historicamente trouxe a idéia da integração, de inclusão e da igualdade como forma de enfrentamento dos processos de exclusão social, discriminação e estigmatização. No Brasil, esse processo implicou no reconhecimento do direito à acessibilidade, cuja CF/88, em seu cap. VII, art. 227 prevê a “facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (BRASIL, 1998). Traduzindo, o artigo, normatiza e obriga a construção de adaptações nos logradouros e edifícios públicos e transportes coletivos.

Em 1981, por exemplo, a ONU reconheceu em uma convenção o ano internacional de pessoas com deficiência. Em 1989, estes direitos foram alterados pela Lei nº. 7.853, cujo objeto visa instituir “a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências” (BRASIL, 1988, p.1). A mesma determinou o cumprimento da execução das normas pelos municípios de forma a promover a funcionalidade de edificações e vias públicas ao portador de deficiência.

Por último, foi criada a Lei Federal nº. 10.098/2000, posteriormente regulamentada pelo decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004, normatizando a questão da acessibilidade como meta de adaptação e instituição de acesso. Até hoje, entretanto, esta lei não foi posta em prática, já que itens como, acesso a edifícios públicos, permanência e utilização disponibilizada nesses prédios, como educação e saúde não foram totalmente contempladas.

As calçadas são o retrato da sociedade excludente, tornando necessário resolver questões emergenciais, como buracos nas ruas, carros nas calçadas interrompendo a mobilidade, padronização de rampas, corrimão, passarelas, banheiros públicos e sinalização especial para que possam ser minimizados os problemas de acessibilidade (COELHO, 2010). Portanto, o direito à acessibilidade é um fator indispensável não somente para pessoas com necessidades especiais, mas para a sociedade como um todo, pois o princípio da igualdade é claro: todos são iguais perante a lei e gozam dos mesmos direitos.

## 2 REABILITAÇÃO: RECUPERAÇÃO E BEM-ESTAR

### 2.1 CONCEITOS PRELIMINARES

Dentro de uma proposta descritiva, procurar-se-á neste capítulo evidenciar as compreensões acerca dos significados do tema *Reabilitação* no estudo. Sem nenhuma pretensão de conceituá-la de maneira finalística, mas serão apresentadas definições básicas que traduzem com propriedade uma percepção mais holística a respeito dessa ciência.

O termo *reabilitar*, dentro de uma perspectiva mais simples, se refere integrar (-se) (pessoa incapaz física ou psiquicamente) novamente ao convívio social; recuperar(-se). (WEISZFLOG, 2007). Contudo, essa é uma definição não representa a essência do seu real significado, pois este campo científico assume uma maior abrangência como preconiza Campos da Paz (2002, p.24):

“Re-habilitação” [...] consiste, em parte, na recuperação de uma função e na execução de uma atividade [...]. É objetivo da função e não do modo como esta é alcançada que médico deve ter em mente, pois reabilitados ou habilitados desencadeiam estratégias diferentes para alcançar um objetivo [...] que, apesar de enormes limitações, conseguem se realizar, construir, viver, resulta na compreensão de que o conceito de ter ou não uma limitação está fundamentalmente relacionado com o modo pelo qual a pessoa percebe”.

A Reabilitação aparece historicamente dentro de um contexto essencialmente médico, onde se firmou sob uma ótica de cunho meramente restaurador. Ou seja, o sentido da busca pela reaquisição da habilidade ou função comprometida é mantido e perseguido durante todo o processo. Sobre esse aspecto, Rocha (1990); Almeida (1993); Nallin (1992); citados por Almeida e Campos (2002, p. 2), apontam que reabilitação praticada em instituições “[...] médicas especializadas mostram que a racionalidade médica, condicionando [...] as modalidades de atenção à pessoa, instituiu a melhora [...] do desempenho funcional [...], abordando redutivamente os processos que envolvem a vida com deficiência”.

O foco do processo se configura principalmente na ideia restauradora, do retorno da condição funcional do indivíduo, sendo todos os esforços da equipe volta-se para este fim. Contudo, a concepção de totalidade e a visão de sujeito integral retraem-se diante do discurso, sem que haja um maior direcionamento em relação ao conhecimento das possibilidades de estímulo à autonomia e dos processos vividos pelo indivíduo enfermo, e que, sobretudo poderão refletir em sua reinserção na sociedade.

De acordo com Rocha (2006), para que haja uma integração social do indivíduo com deficiência é necessário que todas as ações e atividades terapêuticas, fizessem com que houvesse um resgate das habilidades motoras afetadas. Só assim esse processo iria contribuir diretamente para “um melhor desempenho funcional na volta ou início das atividades cotidianas; isso feito, a reabilitação estava realizada” (ROCHA, 2006 p. 2). Porém, conceber o ato de reabilitar somente como maratona de exercícios repetitivos de fisioterapia, na idéia de que quanto maior a quantidade de intervenções, mais rápida será a recuperação, poderá levar a um entendimento distorcido sobre o assunto e acarretar um maior sofrimento.

“Essa visão de procedimento [...], como curativo, milagroso ou mágico, além de ser enganosa, cria falsas expectativas [...], que demoram ainda mais, para se defrontarem com a realidade da incapacidade e as formas adequadas de superá-la” (GREVE, 2007, p.8). Assim, no que tange às denominações de reabilitação descritas, é passivo ainda de se considerar que se tornem um agravo ao tratamento e um reforço a imensurável expectativa advinda do paciente e seus familiares.

Para a OMS, a Reabilitação compreende todas as medidas destinadas a reduzir os efeitos das afecções que produzem incapacidade ou desvantagem, e a permitir o incapacitado ou deficiente sua integração social. Nesse contexto, a relação direta com a ressocialização se afirma como um fim individual a ser conquistado. Nesta mesma linha de raciocínio e, estabelecendo um caráter temporal mais diretivo e condizente com a definição anterior, o Decreto nº 3.298 de 20/12/1999 no seu art. 17 § 1º define a reabilitação como um processo de tempo limitado e objetivo definido, que permite ao deficiente alcançar um nível físico psíquico ou social funcional ótimo, propiciando a ele formas de mudar sua vida, vendo meios para compensar sua limitação e facilitar ajustes/reajustes sociais, assinala Brasil (1999).

Com o desenvolvimento desse tipo de serviço, assim como o aprimoramento de estudos mais específicos, passa-se a conceber novas e mais abrangentes definições que possibilitaram um maior entendimento acerca dessa área de conhecimento. Dentro dessa perspectiva, para Brunner e Suddarth (1993, p. 185) “a reabilitação é um processo dinâmico, orientado para a saúde, que auxilia um indivíduo que está [...] incapacitado para atingir o seu maior nível possível de funcionamento físico, mental, espiritual, social e econômico”. Neste sentido, a Reabilitação sob o prisma holístico intervém diretamente na aquisição de uma maior independência do indivíduo com deficiência física, assim como no restabelecimento da autoestima e qualidade de vida (BRUNNER; SUDDARTH, 1993).

Vale ressaltar que não há um consenso acerca do conceito de reabilitação. Por isso, Ferreira (1999) conceitua reabilitação como o ato ou efeito de reabilitar-se, seja no aspecto físico, intelectual, moral, social, profissional, psicológica e material. Assim, para o autor trata-se de restabelecer a normalidade de uma função, ou no mínimo, chegar mais próximo a ela, principalmente a adaptação da condição em que se encontra e sua reinserção na sociedade.

Tittanegro (2006) conceitua a Reabilitação como o ato de restituir a habilidade, tornar-se novamente hábil a alguma atividade. O autor conceitua habilidade como:

A habilidade nos remete ao hábito. Em latim, *habitus* significa [...] como o modo de ser [...], a condição, o estado, a qualidade individual ou a disposição. Reabilitar seria, então, devolver ao habitual? [...]. Habitual é aquilo que se transformou em hábito, é o usual, o costumeiro, o rotineiro, o *comum*. O habitual é do âmbito do *nós* e não do eu. Reabilitar alguém significaria, assim, reintroduzir ao *nós*, devolvê-lo ao seio da comunidade, reincorporá-lo[...]. A reabilitação seria definida, a partir disso, como ciência da reintegração ou da inclusão social. (TITTANEGRO, 2006, p. 21).

Dessa forma, tem-se a Reabilitação voltada para reinserção na sociedade, podendo-se dizer que o autor volta o conceito também para adaptação das condições atuais do sujeito, uma rotina própria, que é o que passa a ser para o indivíduo. E, com base nos preceitos da ONU, a Reabilitação seria um processo de medidas “[...] para proporcionar ou restabelecer funções, e para compensar a perda ou a falta de uma função ou uma limitação funcional. Abrange, portanto, uma ampla variedade de medidas e atividades, desde a reabilitação mais básica e geral até as atividades de orientação específica” (ALMEIDA, 2004, p. 12).

Nesse contexto, reabilitar-se não diz respeito a ter de volta todas as suas condições e habilidades no meio social, mas sim, o ponto máximo de um retorno, de acordo com as limitações individuais, podendo contar com meios para suscitar mudanças e tornar-se mais independente. Portanto, a reabilitação seria uma condição funcional de alcance e manutenção de uma situação real com uma idealização do ponto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico ou social.

### **2.1.1 Entendendo mais a reabilitação**

Como dito anteriormente, o processo de Reabilitação é alcançar e manter uma situação funcional ótima em diversos aspectos, desde que se tenham meios e estratégias para que seja possível realizar esta manutenção na saúde física e psíquica. Para o Conselho Federal

de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) (1987, p. 7.609) reabilitação é: “um processo de consolidação de objetivos terapêuticos, não caracterizando área de exclusividade profissional e sim uma proposta de atuação multiprofissional voltada para a recuperação e o bem-estar bio-psico-social do indivíduo [...]”.

Em relação à Reabilitação, Borgneth (2004) afirma que é fundamental que se considere a individualidade durante o tratamento, visto que uma mesma deficiência pode apresentar graus diferentes de acometimento e intensidade, fazendo com que o indivíduo, portanto, necessite de tratamentos particulares. Mas, apesar da necessidade individual, o atendimento em grupo também se faz de suma importância, visto que facilita a socialização entre os pacientes.

Para Brasil (2008) a reabilitação, deve levar em conta “[...] as necessidades, as potencialidades e os recursos da comunidade, de modo a se assegurar a continuidade e as possibilidades de auto-sustentação, visando, em especial à manutenção da qualidade de vida desse segmento populacional e à sua inclusão ativa na comunidade” (BRASIL, 2008, p.33). Pois, quando a deficiência física é adquirida ela altera as relações do sujeito entre seu corpo, sua motivação e os outros, desencadeando respostas emocionais imprevisíveis em todos os aspectos. Assim, a deficiência física adquirida, causa frustração, pode ocasionar depressão, e com isso faz-se necessária a ajuda de todos para sua reabilitação e reinserção no campo social.

“A reabilitação é um processo que diz respeito ao desenvolvimento humano e às capacidades adaptativas nas diferentes fases da vida. Abrange os aspectos funcionais, psíquicos, educacionais, sociais e profissionais” (BRASIL, 2008, *apud*, CARDOSO, 2011, p.530). Para o autor, a reabilitação tem como objetivos: assegurar à pessoa com deficiência uma vasta participação na vida social; proporcionar mais independência nas atividades cotidianas, independente da natureza ou origem da deficiência.

Conforme Pereira (2009) citado por Cardoso (2011, p.530): “quando abordamos o termo reabilitação de pessoas com deficiência, a intencionalidade tanto pode ser direcionada a restauração de funções quanto pode vincular-se ao processo de participação social da pessoa com deficiência”, ou seja, a reabilitação vai para além de uma questão motora, o social.

Um adulto que adquire deficiência física, geralmente sofre por bastante tempo por não aceitar sua nova condição. A psicologia considera as estratégias de sobrevivência emocional como novas vivências, para que o sujeito possa se reorganizar novamente. Por esta razão, conforme Brasil (2008, p.34): “as ações de reabilitação deverão ter uma abordagem

multiprofissional e interdisciplinar, de modo a garantir tanto a sua qualidade quanto o princípio da integralidade”.

Assim, a deficiência física traz inúmeros desafios à assistência à saúde, constituindo-se como um problema que merece a atenção de profissionais diferenciados para prestar os devidos cuidados a esses indivíduos. Para Costa, Enders e Menezes (2008), o trabalho de uma equipe multidisciplinar é uma forma de reorganizar os serviços de saúde, melhorando a execução das intervenções. Assim, compõem a equipe multidisciplinar de atenção ao paciente com deficiência física: o enfermeiro, o assistente social, o psicólogo, o fisioterapeuta, o médico e o educador físico. Salienta-se que o paciente é o principal elemento da equipe de reabilitação, sendo o foco do esforço da equipe, sendo de sua responsabilidade a determinação dos resultados finais do processo, visto que além das orientações dos profissionais, faz-se necessária sua dedicação e esforço. (BRUNNER; SUDARTH, 1993)

A equipe multidisciplinar atuante no processo de reabilitação atua de forma interativa, cada um com sua atribuição, com tratamento direcionado, faz com que haja evolução no quadro do paciente. A Educação Física, é reconhecida em meio à prática da reabilitação além das mais tradicionais, e que passaram a atuar de forma multidisciplinar nesse seguimento, intervindo de forma inovadora e contribuindo para ampliar o conceito dessa nova ciência (ALMEIDA; CAMPOS, 2002; RODRIGUES, 2006).

Por fim, a família também é muito importante no processo de reabilitação, sendo incorporada na equipe multidisciplinar e reconhecida como um sistema dinâmico, participando com um apoio contínuo, na solução de problemas e aprendendo a realizar cuidados contínuos necessários, que podem ser estendidos para a casa do paciente.

## **2.2 Atividade física adaptada**

Ao longo dos anos a Educação Física tem passado por transformações. No percurso histórico, a EF tem procurado ver o homem de forma holística, e principalmente após as legislações que preconizam o direito de todos à educação. Por isso, a atividade física adaptada é resultante de inúmeros debates institucionais, bem como, de formação docente e adequação ao que determina as leis. Assim a Educação Física Adaptada “[...] caracteriza-se por adequar metodologicamente um conjunto de atividades ou tarefas que abrangem diferentes estímulos, adaptando as capacidades e limitações da pessoa com deficiência” (BORELLA, 2010, p.49).

Assim, pode-se inferir que a proposta da atividade física adaptada “[...] visa ampliar as possibilidades de aplicação da Educação Física por meio de metodologias que respeitem a diversidade do grupo, as características e as necessidades da pessoa com deficiência” (DUARTE; WERNER, 1995, *apud*, CARDOSO, 2010, p. 49). Nesse sentido, a atividade física envolve todos os aspectos, como o físico, o social e o psicológico, elevando o potencial de experimentação corporal de situações de aprendizagem, desenvolvendo ainda, autoconfiança, a autoiniciativa e autoestima, atuando como facilitador de um desenvolvimento motor adequado, bem como propiciador de inclusão social.

No âmbito do desenvolvimento motor, têm-se os movimentos físicos e cabe aqui fazer um estudo acerca do movimento. Os primeiros pensamentos filosóficos, a respeito do movimento conceituam-no como atributo dos modelos cosmológicos. Na concepção de filósofos pré-socráticos (VII e IV a. C), o movimento é um estado permanente da matéria. Vem daí a concepção que diz: Tudo se move, por causa do movimento não se pode banhar-se duas vezes no mesmo rio (NIETZCHE, 1989).

Baptista e Ferracioli (1999) destacam em seu artigo sobre a evolução do pensamento acerca do conceito de movimento com base em Aristóteles (384-322 a. C), o qual concebia o movimento na natureza como uma realidade perceptível, baseando-se na existência observacional da oscilação das coisas, sendo um dos precursores dos estudos científicos atuais. Sobre essa concepção Aristóteles (1987, p. 20) diz que: “Quer na natureza, quer na arte, todo movimento (tanto deslocamento quanto mudança qualitativa) constitui a atualização da potência de um ser que somente ocorre devido à atuação de um ser em ato: o mármore transforma-se na estátua [...] graças à interferência do escultor [...]”.

Segundo a tradição aristotélica, a ação humana é orientada para atingir um objeto final, sendo imprescindível a própria conduta humana. Indica-se que para atingir um objetivo é necessário movimentar-se. E como ação contínua ela só desaparece com o repouso do corpo. Neste sentido, Lussac (2009) ilustra que a ciência que estuda o movimento é a mecânica, a qual se divide em: cinemática e dinâmica. A primeira descreve o movimento, sem ter em conta as suas causas, enquanto a segunda pretende fundamentar um modelo que estude essas causas. A palavra movimento consiste em um termo genérico que envolve sem distinção os reflexos, os atos motores conscientes ou não, normais ou patológicos, significantes ou desprovidos de significado (LUSSAC, 2009).

Ao se falar do movimento enquanto movimento do corpo humano, a área da educação física expõe à diferenciação entre os termos, movimento, motilidade e motricidade. Segundo Kolyniak Filho e Kolyniak, (2004, p. 256):

[...] Consideramos aqui o movimento enquanto o conceito da física – deslocamento de um corpo no espaço (oscilação pendular do corpo). A motilidade, como conceito da biologia, refere-se ao movimento dos corpos vivos, ou de seus órgãos (por exemplo, alongamento e contração dos músculos, permitindo oscilação). E motricidade caracteriza-se como movimento especificamente humano, que envolve a consciência, a aprendizagem e os aspectos afetivo-emocionais (a capacidade de realizar o movimento, o estado de alerta, o medo, a confiança, os processos simbólicos associados à experiência, etc).

Nessa perspectiva, com base nesses autores, considera-se o movimento imprescindível à construção biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva do homem, desde que é através de movimentos que o mesmo interage com o meio ambiente, expressando e compondo as múltiplas e complexas formas de vida do homem.

De acordo com Lussac (2009) citando Oliveira (2001) o movimento pode ser classificado em três grupos, sendo: voluntário, reflexo, e automático. Para Lussac (2009) o *Movimento voluntário* consiste no movimento realizado por vontade do próprio indivíduo; o *Movimento reflexo* é aquele executado independente do desejo do indivíduo, trata-se de uma reação orgânica; o *Movimento automático* depende da aprendizagem, das experiências de cada um, de sua história. Este movimento depende do treino, da prática e da repetição. Segundo o autor, com base na história da evolução filogenética do homem, o movimento é uma propriedade que mantém estreitas relações com os saltos qualitativos das capacidades da espécie humana em se adaptar ao meio ambiente.

A partir do fascínio pelo movimento motor do homem e dos demais animais, e a relação homem-mundo animal que surgem os primeiros estudos acerca do movimento humano – a Cinesiologia. Ela inicialmente foi estudada por Aristóteles (384-322 a.C.), considerado o pai desta ciência. “Ela tem como enfoque a análise dos movimentos do Corpo Humano sob o ponto de vista físico, os movimentos acontecem sobre nosso corpo, pela ação muscular [...]” (PORTELA, 2016, p.24).

Os conhecimentos acerca do movimento humano são representados pela sua postura no meio ambiente. Sendo que, “a postura do corpo é resultante de inúmeras forças musculares que atuam equilibrando forças impostas sobre o corpo, e todos os movimentos do corpo são causados por forças que agem dentro e sobre o corpo” (CEARÁ, 2010, p.3). Por isso, o

mover-se se legitima pela sua estrutura, potencialidades, habilidades e relações como meio ambiente que por ele é influenciado e o influencia.

O desenvolvimento humano dentre muitos aspectos acontece principalmente pelo movimento. “A teoria [...] de Henri Wallon oferece suporte teórico para compreender a dimensão motora como constituinte da pessoa, pois tem como um dos pontos principais a integração dos domínios afetivo, cognitivo e motor” (CINTRA; ALMEIDA, 2017, p.206).

Assim, com base nas autoras, é essencial que se tenha conhecimento sobre adaptações e transformações que o organismo da criança e do adolescente sofre durante o período de crescimento, e como elas influenciam sua capacidade física e na resposta ao exercício, especialmente quando o movimento se integra a afetividade e a cognição. Uma vez que, estes aspectos unidos à pessoa definem seu desenvolvimento. “Esse último conjunto é considerado por Wallon como o quarto conjunto funcional, que não apenas garante a integração entre os outros três, mas também é o resultado dessa integração” (*ibidem*).

Para as autoras, a afetividade refere-se às sensações agradáveis e desagradáveis estimulados pelos fenômenos internos e externos; já a cognição refere-se à aquisição de conhecimento de si e do mundo; e o terceiro aspecto deste conjunto funcional do psiquismo humano é o motor, que se refere aos deslocamentos/movimentos do corpo e por sua equilíbrio. Inicialmente os movimentos do corpo são sincréticos, isto é, globais, indiferenciados e com uma noção de conjunto e totalidade. Com o tempo eles passam a serem ajustados e controlados diante as situações oferecidas pelo meio. E ao aperfeiçoar-se, o sujeito, vai percebendo os seus movimentos entre cada parte do seu corpo e com os objetos que o rodeiam (CINTRA; ALMEIDA, 2017).

O desenvolvimento motor pode ser definido como a capacidade do homem em realizar funções cada vez mais complexas, sendo o resultado do intercâmbio entre os fatores biológicos e culturais, desta forma, a aquisição de novas habilidades está diretamente relacionada não apenas à faixa etária do indivíduo, mas também às interações vividas com os outros seres humanos do seu grupo social.

É preciso ressaltar que, o movimento do corpo traz consigo pensamentos, atitudes e sentimentos por vezes conscientes, mas em outras ocasiões alguns estão no inconsciente. E nesse agir sobre o mundo físico e social, como já diziam os teóricos construtivistas e sociointeracionistas, o sujeito desenvolve-se e aprende. Assim, é através do movimento, que o homem age no mundo desde o seu nascimento. É através do movimento que o homem alcança

objetos e satisfaz suas necessidades e assim fundamenta todas as atividades realizadas pelo mesmo no âmbito funcional do trabalho, lazer, esporte e atividades diárias.

A OMS (1946) define saúde como: bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doenças. Então, a queda da qualidade de vida desses indivíduos não é somente resultado do efeito do tempo sobre os órgãos. Para Sacks (2001) o corpo humano não pode ser equiparado a uma máquina, em virtude perda de rendimento por consequência do desgaste das peças. O corpo é plástico, que se adapta e que descobre potencialidades a cada nova forma, superando dificuldades que dela sucedem.

Moraes (2011) salienta que, a regularidade de exercícios ajuda a manter a qualidade de vida, evita doenças, mantém a autoestima, o bem-estar físico e mental, o que garante felicidade e produtividade. Por fim aumenta e mantém a resistência e a força muscular. Nesse contexto as atividades motoras podem transformar uma pessoa inerte, sem sentido para a vida em uma pessoa com sentimentos de prazer, de revitalização, reforça o autor. Portanto, o ser humano ao se movimentar, se comunica, trabalha, socializa-se, aprende e desenvolve-se.

Para Daólio (2001) o movimentar-se do corpo humano possibilita um maior número de vivências corporais, dando oportunidades àqueles que tenham uma necessidade educacional especial. No ato de movimentar-se com atividades físicas, de acordo com Daólio (2001, p. 100) “a diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causem constrangimento e levem a subjugação dos alunos, para se tornarem condição de sua igualdade [...]. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças”. Dessa forma, para Silva de Sá (p.205-206) é necessário “[...] conclamarmos a responsabilidade de todos [...] responsáveis pelos caminhos trilhados pela educação, bem como pelos múltiplos caminhos, singulares e coletivos, que ainda se encontram por serem traçados em prol de um projeto educacional mais humano e solidário”.

Deve-se considerar que as atividades físicas podem ser proporcionadas a qualquer pessoa, desde que esteja com suas devidas adaptações, pois de acordo com a Carta Internacional de Educação Física da UNESCO, “[...] a prática da Educação Física é um direito de todos, e seus programas devem dar prioridade principalmente aos grupos menos favorecidos da sociedade”.

Caputo (2000) ensina que atividade motora adaptada consiste na busca de adequação de meios para se efetivar um resultado desejado sem a possibilidade de utilizar os meios convencionais, que foram estabelecidos como a maneira correta de se praticar uma atividade física. Dissertando sobre a história da Educação Física adaptada tem-se que os países que se

destacarem nessa área foram Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, França, Itália e Espanha, que criaram centros de convalescença e reabilitação, fazendo uso de exercícios terapêuticos e atividades recreativas que auxiliavam na restauração de funções fisiológicas e psíquicas. Costa e Sousa (2004) preconizam que de acordo com muitos estudos os chineses foram os primeiros a criarem as atividades físicas adaptadas datando de cerca de 2.500 a.C.

No Brasil, da década de 50, Costa e Sousa (2004) esclarecem que nesta época, os primeiros trabalhos de atividades físicas com pessoas especiais eram conhecidos como ginástica médica, tendo como objetivo prevenir doenças. Com o final da Segunda Guerra Mundial, em paralelo à criação de centros terapêuticos, surgiram também os programas de esporte para cadeirantes, e em 1949 o primeiro campeonato em cadeira de rodas de basquete. E em 1952 os primeiros Jogos Internacionais ocorreram na cidade de Stoke Mandeville, onde tênis de mesa, boliche, arremesso de dardos estavam entre os esporte adaptados. Dessa forma, foi neste contexto que se usou pela primeira vez o termo "Paraolimpíadas", cunhado em 1964 durante a Olimpíada de Tóquio.

O esporte apresenta dentro da relação social certos conceitos de manifestações esportivas, o primeiro é o esporte como instituição social (não deve ser analisado fora de suas dimensões sociais, pois seria uma veia reducionista); o segundo é o esporte educação (percepção como ramo no esporte performance, perde o sentido educativo, reproduzindo competições que deformam o conceito de educação); o terceiro é o esporte participação (prazer lúdico tem por finalidade o bem estar social dos seus praticantes); e por último o esporte performance (grande relevância social, por ser atividade cultural, fortalecimento da sociedade, causa uma indústria do esporte) (TUBINO, 2001).

Assim, através do desporto adaptado estamos proporcionando condições para que essa população também se reconheça como ser humano e busque seu desenvolvimento de forma lúdica e prazerosa. Grandes benefícios são evidenciados com a prática desportiva por pessoas com deficiência, entre estes podem ser destacados, a reabilitação física, psicológica e social, melhoria geral da aptidão física, grandes ganhos de independência e autoconfiança para a realização de atividades da vida diária, além de uma melhora do autoconceito e da auto-estima dos praticantes (CARDOSO, 2011, p. 530-31).

Concorda-se com o autor quando ele assinala que a atividade física adaptada é um meio que conduz a população deficiente a reconhecer-se como ser humano de direitos, mesmo que por vezes a sociedade e a comunidade exclua esta população. Por isso, em sua importância e complexidade, o esporte envolve não só fatores do desenvolvimento econômico, político e social, mas também no fator ser humano, possibilitando a este uma

melhor qualidade de vida. Porém, é preciso aprofundar-se no conceito do esporte, visando compreender seus princípios comprometidos com a educação, a participação e a performance.

O desporto (aqui entendido como quaisquer exercícios ou prática de esportes, seja individual ou coletiva, tende a comprometer-se com a melhoria da parte motora do indivíduo que o pratica) tem se tornado um fenômeno social nas últimas décadas, com significadas mudanças historicamente condicionado e culturalmente determinado. Por isso, tornou-se cultural a prática de pessoas caminhando ou correndo nas ruas e avenidas dos pequenos e grandes centros urbanos; justamente por uma questão de saúde e bem-estar físico e estético.

O Ministério da Saúde fez um amplo levantamento sobre a prática esportiva no Brasil. A pesquisa durou dez anos e foi publicada em 2018 e os dados surpreenderam: as artes marciais e a corrida são as modalidades esportivas preferidas dos brasileiros; o interesse pelo futebol caiu 55%, ficando em 3º lugar no *ranking* de preferência nacional em 2017, a musculação em 2º e a caminhada em 1º lugar absoluto; em termos de gênero, os homens praticam mais esportes do que as mulheres (43,4% contra 31,5%). E de modo geral, menos da metade dos brasileiros fazem alguma atividade física<sup>5</sup>.

Por isso, e por algumas questões paradigmáticas, que o conceito de esporte atualmente, ultrapassa as particularidades das atividades formais e competições oficiais. O fazer atividade física sobrepõe qualquer minimização do esporte/ou modalidades, pois ela enquanto fenômeno social insere-se na multiplicidade das ações do cotidiano. Tubino (1999, *apud*, ZAFFALON JUNIOR; MEDEIROS; SILVA, 2012, p.1) declara que o esporte “[...] é uma atividade abrangente, visto que engloba diversas áreas importantes para a humanidade, [...]. É importante destacar também o papel social que o esporte desempenha na vida da humanidade”. O esporte é um lugar democrático, um espaço de todos e para todos, sem limitações de qualquer natureza, etc.; ele está para pessoas com e sem necessidades especiais, pois o importante é o que ele promove – bem-estar físico, motor, afetivo, psíquico e social.

É preciso ressaltar que, “[...] o esporte é uma manifestação da cultura física, portanto [...], o indivíduo poderá desenvolver capacidades diversas como: física, motora e cognitiva, além de promover a socialização, o respeito, a cooperação [...]” (TUBINO, 1999, *apud*, *ibidem*). Tratando ainda da relação plural do esporte, entende-se que sozinho o esporte não é capaz de atuar plenamente na formação das pessoas, desta forma, para um programa eficiente,

---

<sup>5</sup> Prática esportiva no Brasil: um panorama da atualidade. Fonte; <<https://atletasnow.com/pratica-esportiva-no-brasil-um-panorama-da-atualidade/>> Acesso em: 22 dez. 2019.

torna-se fundamental a parceria com outras áreas do conhecimento humano, como: as artes, a pedagogia e a saúde, atuantes, interdisciplinarmente com o esporte.

Bracht (1998) entende que a essência da Educação Física seria aquilo que a define enquanto tal e concomitantemente a distingue de outras práticas ou fenômenos. Sua identidade é tomada como aquelas características que a distinguem como uma prática social específica. E, buscando uma definição de termos básicos que delimitem, num primeiro momento, concretamente, um campo/objeto, advoga a utilização do termo Educação Física para se referir à “prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento” (BRACHT, 1997, p. 35).

Deste modo, compreende-se que a formação do profissional de Educação Física deve ter, necessariamente, uma formação humanista, forjando um perfil generalista, onde a crítica do conhecimento, a reflexão constante, torna-o um agente participante e consciente da de sua realidade, comprometido com o processo de formação e consolidação da cidadania.

O profissional de Educação Física é hoje um especialista em atividades físicas em suas mais diversas manifestações (desportos, exercícios físicos, esportes, ginásticas, jogos, lutas, danças, atividades rítmicas e expressivas, recreação e lazer, condicionamento físico, musculação, ginástica laboral, e outras práticas corporais), tendo como propósito prestar serviços que contribuam para o desenvolvimento da educação e da saúde, visando o bem estar e a qualidade de vida da população. Este profissional contribui para a formação integral do ser humano, ajudando-o a desenvolver capacidades físicas como força, resistência, flexibilidade e coordenação motora.

A Educação Física realiza práticas complexas de aprendizado, talvez mais complexa, por acontecer no contexto da corporeidade. Suas atividades implicam e exigem as mais diversas articulações que compõem as características de nossa espécie (BETTI, 1994). Assim, se faz necessário na prática educativa da atividade física, o profissional passar por um processo *continuum* de apropriação de conhecimentos, técnicas e metodologias que incluamos sujeitos que foram excluídos durante toda a história. Fazer uma EF adaptada é, sobretudo, lutar e garantir os direitos das pessoas com deficiências para readaptasse em todos os aspectos que o fará sentir-se como cidadão de fato.

Torna-se nossa responsabilidade enquanto sociedade civil mudarmos as atitudes e repensarmos valores a fim de removermos todas as barreiras que sustentam a *exclusão de grupos marginalizados*, conscientes que não temos autoridade para *convidar outros a se incluírem*. Mas, todos somos responsáveis no processo de solidariedade e luta/pleito organizado em busca dos direitos sociais, culturais, educativos e econômicos, direitos de cidadão/ã brasileiro/a (OLIVEIRA, 2004, p.1).

### 2.2.1 Atividade física adaptada e a corporeidade

O conceito de corporeidade é constantemente utilizado no campo da educação física, tendo como referente a percepção do corpo e os movimentos, que o sujeito realiza para dotá-lo de expressão. Essa competência é o que distingue o ser humano das demais espécies animais. Para se compreender a corporeidade e sua relação com a atividade física adaptada, é necessário conceituar os termos “cultura corporal do movimento”.

Para Brasil (1997) o ser humano é sujeito cultural, pois vivem em sociedade e partilha de bens culturais. Assim, a fragilidade biológica do homem, e frente a suas necessidades, fez com que o homem percebesse as possibilidades do uso do corpo para solucionar alguns problemas. Conforme Correia (2011), o corpo humano funciona analogicamente como um computador ou um relógio, com uma estrutura interna, circuitos e sistemas, mas sua relevância se encontra no seu papel social, no estabelecimento de suas relações e como constituinte organizacional da sociedade, é o que o faz ser significativo.

Dentre as necessidades e possibilidades do uso do corpo têm-se os motivos econômicos, de saúde, os religiosos, os artísticos e lúdicos, e os utilitaristas; os motivos de subjetivos e simbólicos, lazer e prazer; e dentro dos motivos lúdicos e utilitários está o esporte (como profissão ou diversão). Portanto, destes motivadores surgiram conhecimentos e representações que ao longo do tempo foram se transformando e, sendo ressignificadas as intencionalidades, as formas de figuração e sistematização, que se constituíram denominada Cultura Corporal de Movimento (BRASIL, 1997).

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade (BRASIL 1997, p. 28).

É preciso dizer que historicamente segundo os PCN, o corpo foi tratado como objeto de trabalho para manutenção do *status quo*. Hoje, há uma necessidade de se considerar as dimensões: sociocultural, política e afetiva, que estão presentes no corpo vivo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos (*ibidem*).

Em que sentido a atividade física adaptada pode contribuir com a cultural corporal de movimento? Primeiro respeitando a individualidade de cada sujeito com deficiência; segundo

compreendendo que sua individualidade existe dentro de uma perspectiva social, porque ele é um ser de sociabilidades; terceiro, que os profissionais possibilitem práticas pedagógicas em que os sujeitos reconheçam o seu corpo como veículo de expressão, significados e símbolos. A Educação Física existe em função do homem, pois este é ser individual e social, e como tal deve ser visto como um sujeito integral, em suas diversas maneiras de se relacionar com o mundo e com a EF como Cultura Corporal de Movimento tem que estar alerta às individualidades (OLIVEIRA, 2004).

Ainda respondendo a questão, a atividade física adaptada deve localizar em cada uma das modalidades dos motivadores suas vantagens humanas e suas possibilidades de “[...] utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde. E a partir deste recorte, formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar” (BRASIL, 1997).

Conforme Oliveira (2004) a Educação Física escolar poderia focar as suas práticas em possibilitar aos alunos conhecimentos da cultura corporal, exibindo seus limites e possibilidades, a sua contemporaneidade enquanto conteúdo adequado e contextual, que precisam estar presente no currículo escolar. “É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente” (BRASIL, 1997, p.29).

E nesta perspectiva de construir uma cultura corporal do movimento pela visão crítica, Daolio (2004) citado por Rosa; Krug (2009) propõe uma EF que perceba o sujeito como ser humano numa relação intersubjetiva, o sujeito sociável, que partilha do mesmo tempo histórico que o educador, mesmo que este seja o mediador entre aquele e o conhecimento. Como ser pensante, que sente, que tem atitude e pode intervir no mundo, isto é, não é apenas um corpo, reforçam os autores.

Ou seja, os autores deixam claro que produzir conhecimento durante processo fará com que o sujeito construa, fundamentando-se em suas experiências, uma percepção sobre o que é a cultura corporal do movimento, que pode sofrer alterações, a depender das interações entre ele e os outros durante sua trajetória. Portanto, quando professor da atividade física busca desenvolver formas corporais lúdicas e esportivas, distante de uma concepção sistematizada, do rendimento propriamente dito, de uma prática meramente corporal, daprática pela prática e visa elucidar para o educando o conhecimento mais reflexivo do currículo trabalhado, leva o sujeito a compreender-se com um todo. Assim, o aluno se

apropriará da cultural corporal, estabelecerá relações entre este saber e outros conhecimentos, que fazem parte do mesmo ser (ROSA; KRUG, 2009).

Para Oliveira (2004) somente a partir de uma perspectiva da pedagogia crítica, criativa e emancipatória, que direcione os problemas, e em grupo encontre-se soluções, construindo assim as probabilidades de um conhecimento contextualizado e transformador, é que as diferentes e multifacetadas expressões da cultura corporal devem ser vistas na escola como conteúdo relevante, metodologicamente distribuído no tempo e ajustado às condicionantes espaciais e materiais concretos de cada comunidade, e ainda avaliando-se se os saberes referentes aos assuntos abordados foram realmente assimilados em multiplicidades

Portanto, a Cultura Corporal do Movimento somente será legitimada quando o sujeito tomar consciência corporal de si mesmo em uma prática física, onde este acesse as informações, sinta e atribua sentido ao mundo externo, pois a corporeidade é constituída em nível biológico, psicológico e social, onde o sujeito lança-se para o fora a partir de seu próprio corpo. A corporeidade é isso, o modo de ser individual, onde a relação estável do sujeito com seu corpo, com os corpos dos outros e com meio, forma sua identidade, que o diferencia. A EF deve permitir a experimentada da corporeidade em toda a sua dimensão.

### **2.3 Considerações sobre Aprendizagem Motora**

A aprendizagem se dá de várias formas e em diferentes locais, através das vivências dos indivíduos, desde sua infância até a idade adulta, principalmente nas relações estabelecidas entre iguais. Dessa forma, aprender vincula-se a “[...] a aquisição de competências que permitam a sua integração num determinado grupo social, para que possam partilhar a cultura desse mesmo grupo. Trata-se de um processo de aculturação que ocorre no meio do grupo social onde o indivíduo se encontra” (CORREIA, 2011, p.42).

Pode-se dizer que as trocas de experiências têm ganhos também individual. Porém em relação à questão motora, encontram-se formas de pensamentos que se acrescentam e outras que também problematizam esse assunto. Aponta-se que Aprendizagem Motora (AM):

Relaciona-se aos processos e mecanismos envolvidos na aquisição de habilidades motoras e os fatores que a influenciam, ou seja, como o indivíduo se torna eficiente na execução de movimentos para alcançar uma meta desejada, com a prática e a experiência. Assim, a aprendizagem motora pode ser definida como uma mudança no estado interno do indivíduo, entendida a partir da melhora permanente ou não, no desempenho motor como resultado da prática (ALVES et al, 2016, p.24).

O entendimento que a aprendizagem motora é um estágio de desempenho dos processos cognitivo e motor, que se associam a experiências e as práticas físicas, e que resultam em mudanças no comportamento motor, relativamente definitivas. Os autores para esclarecer o conceito, exemplificam o simples ato de andar de bicicleta, quando inicialmente um sujeito não sabe guiar e com um tempo este estado muda para um estágio de evolução com bastante proficiência.

E mesmo na aprendizagem motora, o sujeito passa por processos de aprendizagens. Com relação a isso se pode inferir: “a aprendizagem é um processo de interação entre o que é conhecido e o que deve ser aprendido; a aprendizagem é um processo social; a aprendizagem é um processo localizado; a aprendizagem é um processo metacognitivo” (CORREIA, 2011, p.116). Segundo Tani (1999) para algumas atividades diárias, aprendizagem consiste na organização de uma cadeia de resposta a estímulos ambientais; e que o êxito dessas experiências não está em dar respostas a esses estímulos, mas a determinadas características da sequência deles, como a sua ordem de surgimento (estrutura espacial da tarefa) e o tempo entre cada estímulo (estrutura temporal da tarefa).

E essas respostas aos estímulos, se dar basicamente porque “o ser humano compreende o mundo através da construção de modelos, representações desse mundo nas suas mentes. Estes modelos mentais são, muitas vezes, referidos como ‘esquemas’” (CORREIA, 2011, p.117). E a relação entre as práticas, as vivências e a aprendizagem é de tal modo tão relevante que não se compreende a aprendizagem motora, sem compreender os conceitos de movimento, ação e habilidade. Por isso, Connolly (2000) nos apresenta suas considerações:

Movimento corresponde a mudanças espaciais no tempo real; ele envolve energia e seu gasto, controle e produção de força. Ações são diferentes. Ação é um comportamento dirigido a uma meta, é específico e tem um propósito, por exemplo, colocar uma meia, jogar uma bola, pegar um copo. Todas são ações que fazemos rotineiramente. Habilidade refere-se a uma capacidade praticada que o sujeito apresenta na execução de uma série de tarefas. Ele as executa de forma segura e estável, com grande probabilidade de sucesso. Na verdade, eu estou interessado na inter-relação entre esses elementos (CONNOLLY, 2000, p.6).

Compreendendo a importância desses três componentes motores para Aprendizagem Motora, pode-se então defini-la como “[...] um conjunto de processos associados com a prática ou a experiência, conduzindo a mudanças relativamente permanentes na capacidade para executar *performance* habilidosa” (SCHMIDT, 1993, p. 153). Como se pode observar, existe uma relação direta entre a prática ou experiência vivida e os processos internos de assimilação de informações, especialmente na execução de atividade corporal.

Aprendizagem é um processo que interage aluno e professor, sendo este responsável em proporcionar o ambiente e os métodos adequados para que ela ocorra. Essa interação tem que ser ampliada a todos os tipos de comportamento, inclusive o comportamento físico ou comportamento motor, que pertence ao domínio motor (MAGILL, 2000, *apud*, MIRANDA; GONZAGA, 2018, p. 2).

Como já supracitado pelos autores, a aprendizagem somente ocorre após uma mudança permanente no sistema nervoso central. Dessa forma, as transformações indicam que houve aprendizagem de uma determinada habilidade. Para Miranda e Gonzaga (2018), não havendo alteração permanente, não ocorreu aprendizagem, apenas melhoria de desempenho.

E para entender como se dá esta alteração ou aprendizagem permanente, especialmente a aprendizagem motora, tem-se que demonstrar o conceito de *Desempenho motor*. Para Alves et al. (2016) citando Magill (1984), diz-se ser a capacidade de cumprir tarefas motoras, que fazem parte de um grupo de aptidão física referente à saúde, como: força muscular, resistência muscular, resistência aeróbica, flexibilidade articular e composição corporal; bem como ao desempenho, a saber: velocidade de movimento, agilidade, equilíbrio, coordenação e energia. Já no que tange a *Habilidade Motora*, Alves et al. (2016, p.25) citando Magill (2000) e Schmidt(1988), afirmam que:

Tarefa com finalidade específica que exige movimentos voluntários do corpo e/ou membros para alcançar um objetivo (ex.: correr, lançar bola, tocar piano, dançar, etc) (MAGILL, 2000). De acordo com a definição dada por Schmidt (1988), habilidade motora é o movimento voluntário realizado de forma a atingir uma meta com máxima certeza e o mínimo de esforço e tempo.

Como é natural que após o conhecimento de um objeto (ação sobre ele) ocorra o processo de assimilação, espera-se que se finde a aprendizagem, que o sujeito aprendente fixe os dados em seus esquemas mentais, cujas informações serão retidas na memória forma permanente. E com o tempo elas poderão ser acessadas e/ou recuperadas de forma consciente. Para Correia (2011) um esquema pode ser como um espaço abstrato multidimensional onde cabem milhões de peças de conhecimento. Seria um processo mental de adicionar novas peças aos esquemas já presentes e conectá-los constituindo a aprendizagem construtivista.

A afirmação acima permeia a teoria do esquema de Schmidt (1993), como já citada, em que a aprendizagem motora decorre de situações e vivências que conduzem a alterações relativamente permanentes, na competência para efetuar a prática habilidosa. E esta, para o autor estabelece relação direta com o aprimoramento do movimento, levando-se em conta que o domínio ato motor e a capacidade de executar tais tarefas, decorrem da vivência e da

variabilidade dessas atividades. De fato, a aprendizagem motora se vincula a quatro aspectos essenciais, a saber:

- Mudança interna no domínio motor do indivíduo, com uma melhoria relativamente permanente em seu desempenho, como resultado da prática.
- No contexto educativo apresenta-se no conjunto de atividades Globais da criança.
- No contexto esportivo-competitivo estuda e aprimora a aquisição de Desempenho/Performance.
- Habilidades motoras uma vez aprendidas podem ser influenciadas por fatores psicológicos, fisiológicos ou ambientais (GALLAHUE, 2001; MAGILL, 1996, *apud*, SACRAMENTO, 2016, p.179).

Além desses aspectos que definem a AM, ela se legitima por meio de algumas fases, como a cognitiva, a associativa e a autônoma. Para Sacramento (2016), essas fases definem como a prática motora em termos de aprendizagem é decorrente de estímulos diante das experiências vivencias pelo sujeito.

- a) Fase cognitiva: [...] acontece à percepção do estímulo que pode ser visual, auditivo, cinestésico ou tátil, as informações são processadas [...] como se apresentam, o organismo apresenta respostas ainda grosseiras, [...].
- b) Fase associativa: [...] identifica o estímulo, compreende e analisa os fatos, procura soluções viáveis e inicia o processo de avaliação/feed-back intrínseco [...]
- c) Fase autônoma: realiza a tarefa com mais propriedade, identifica e corrige os erros (auto-correção), [...]. Acontece uma maior estabilidade no padrão de movimentos e há uma baixa incidência de erros. [...], há harmonia na execução e perfeita coordenação do sistema neuro-muscular. (MAGILL, 1996; GALLAHUE, 2008; SCHIMIDT & WRISBERG, 2001; GRECO E BRENDA, 1998, *apud*, SACRAMENTO, 2016, p.179).

Grecco e Benda (1998) fala sobre a formação dos processos internos no aprendiz e ressalta a relação da aprendizagem com as experiências vividas pelo indivíduo, acrescentando que, além disso, outros fatores participam desse processo, sendo o *estímulo* um dos mais importantes, como uma “força externa”, provocando mudança na estrutura existente.

Bernstein (1967, *apud*, GRECO; BENDA, 1998) já ressaltava que a variabilidade da prática e o processo adaptativo na aprendizagem são questões a serem observadas. A variabilidade, como fonte de complicadas ligações do sistema nervoso central numa atividade, e o processo adaptativo como uma reserva de capacidade, ambas as considerações levando em conta indivíduos com comprometimento motor.

Os processos de adaptação em relação às alterações motoras por acometimento neurológico tornam-se diferenciados. Bobath (1995) afirma que o sistema nervoso central da

criança com paralisia cerebral<sup>6</sup>, por exemplo, tem menos aptidão para lidar com o influxo aferente, embora não haja dano no sistema sensorial e perceptivo, mas a resposta desta criança é mais frequentemente dificultada por um “curto-circuito” nas cadeias sinápticas de padrões tidos como normais. E na Aprendizagem Motora, alguns autores colocam que além do estímulo, da adaptação e a variabilidade, existe a consistência, como mais uma responsável pela aquisição de ações habilidosas.

Observa-se que a variabilidade nas atividades, a consistência obtida na execução das tarefas e a adaptação gradativa nelas passam a permear continuamente o processo de aprendizagem. Acreditando no enriquecimento das propostas de ensino-aprendizagem, Magill (1984), comenta sobre a necessidade da informação visual na aprendizagem de qualquer habilidade motora. Ou seja, a partir do momento em que é escolhida uma habilidade a ser trabalhada, é importante determinar se somente essa informação visual suprirá a necessidade de demonstração de uma atividade, ou se outras informações também serão dadas.

Tonello e Pellegrine (1998), explicam que a informação visual possui um papel preeminente na delimitação do comportamento motor humano e é muito relevante no processo de aprendizagem. Justificando que o papel do modelo de uma atividade a ser demonstrada, é facilmente observado tanto em situações de ensino, por professores de Educação Física inclusive, como até em situações do cotidiano.

Portanto, conforme Tani (1999), a prática é o principal fator que afeta a aprendizagem, pois sem ela não há aprendizagem, uma vez que sua existência é necessária na investigação dos fatores relacionados à aprendizagem. E ainda completa, a prática é um processo de análise de múltiplas possibilidades de solução de um problema motor, pois ela envolve um esforço consciente de organização, realização, avaliação e mudança das ações motoras a cada atividade executado pelo aprendiz.

---

<sup>6</sup> Paralisia Cerebral: Lesão no cérebro da criança ocorrida antes, durante ou após o parto, de caráter não progressivo que pode acometer o sistema motor e cognitivo.

### 3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

#### 3.1 Mudanças de paradigmas e Inovação Pedagógica

Inicialmente, com o objetivo de esclarecer alguns conceitos sobre inovação pedagógica, buscou-se no pragmatismo filosófico de Charles Sanders Pierce (1839-1914) e Willame James (1842-1910), uma ideia sobre o significado das concepções para a investigação em questão. Para Muraro (2008), Pierce é considerado o pai do Pragmatismo americano, entendendo-o como uma corrente de pensamento que fundamenta o uso prático das ideias em oposição à teoria. Pierce ao observar que o conceito tem consequências práticas observáveis que constitui a própria concepção, ele elaborou a ‘máxima pragmática’ como primórdio do caráter empírico e operante para a doutrina pragmática, afirma o autor.

Diante do que foi exposto, pode-se começar pela concepção singular do que é INOVAÇÃO e PEDAGÓGICA. Conforme Bueno (2007), **Inovação** refere-se à novidade, modernização, reforma e atualização. A ação de **Inovar** é o ato de renovar, reformar, modernizar. E o **Inovador** é aquele que responde pela inovação. Diante dos vocábulos em destaque, infere-se que Inovação diz respeito ao fato e a decisão de fazer o novo. E de forma pragmática, seria reformar e modernizar o que está obsoleto, em desuso, ultrapassado.

Quanto a **Pedagógica**, a palavra diz respeito à Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, conjunto de doutrinas e princípios; o estudo dos ideais de educação (BUENO, 2007). Em suma, o verbete se reveste do que está conforme o conceito da Pedagogia; em concordância aos princípios e ideias ligadas a educação, ao ensino e a aprendizagem.

A Inovação Pedagógica a princípio, seria uma reforma das ideais da educação que necessitam de mudanças. Portanto, agir de maneira a inovar pedagogicamente é pensar novos sentidos e direções da escola, é refazer um caminho repensando um passado que não se tem mais aplicação prática para este futuro de mudanças constantes. Pode-se entender a inovação como “[...] um fenómeno de ‘destruição criativa’. Ela ocorre dentro da história, evolui junto com ela e transforma-a constantemente. [...]. Na aldeia global da cultura tecnológica, a inovação já não é uma escolha, mas uma constante da vida [...]” (CORREIA, 2011, p.42).

Pressupondo que a Inovação Pedagógica deve ser intencional pelo seu próprio conceito e significados, a “inovação implica um contexto cultural, bem como de educação e formação, processos estes capazes de gerar estratégias inovadoras em vez de as imitar”(CORREIA, 2011, p.42). Para o autor, a inovação é uma condição de espírito, demanda

tecnologia, saberes, estudo e pesquisa, por isso não é um processo linear, mas a junção de muitas oportunidades, com objetivos constantes que sucede através dos recursos humanos.

Todavia, a ruptura de paradigmas no contexto da educação, seja ela formal ou informal, se coloca como um dos primeiros objetivos para a Inovação Pedagógica. Para Fino (2008a, p. 3), “só há inovação pedagógica quando existe ruptura do velho paradigma (fabril)”, referindo-se à ruptura paradigmática de Khun (1962). Desse modo, a Inovação Pedagógica só acontece quando há descontinuidade no modelo do ambiente e nos contextos de aprendizagem. E tudo, “tudo acontece, presentemente, num contexto de mudanças, incerteza e imprevisibilidade, sendo importante reflectir a inovação, enquanto mudança consciente e deliberada [...]” (SOUSA; FINO, 2007, p.12), intencional e com propósitos reflexivos.

Para Kuhn (1970, p. 219): “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Dessa forma, tem-se paradigma com um padrão seguido por determinados grupos. Durante muito tempo, o paradigma predominante na educação era o ensino tradicional, que priorizava a obediência, a memorização e a repetição, assumindo o professor uma figura autoritária, sem considerava os conhecimentos prévios de seus alunos.

Sabe-se que a educação há muito tempo está em crise em todos os aspectos e esferas. E esta crise pode ser conceituada de crise de paradigmas e de conceitos, como apregoa Marcondes (1994, pp.17-18): “uma crise de paradigmas caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, [...] de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes [...]. A crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança de paradigmas [...]”. Para o autor, segundo Kuhn, a crise de paradigmas tem motivações internas e externas. As internas refletem as questões teórico-metodológicas no interior da própria teoria, na perda de forças dos padrões convencionais; já as externas, diz respeito às mudanças que gera no modelo corrente uma sensação de inocuidade.

Em meio às transformações sociais, culturais e educacionais, a escola deve priorizar um ensino que promova uma visão holística do aluno, pois não é mais cabível o método conteudista no processo ensino-aprendizado. A respeito das reflexões sobre inovação e uma mudança consistente na escola, Correia (2011) recusa-se denominar de Inovação Pedagógica atitudes esporádicas em sala de aula, que não rompe com o sistema tradicional e, não mudam contextos de aprendizagem. No mínimo, o que a escola faz é mudar nomenclaturas, as formas de comunicar coisas ou fenômenos que pretendem mudar, como apregou Gimeno Sacristán, citado pelo autor.

Neste contexto observa-se a necessidade de inovação no âmbito escolar, considerando as mudanças na sociedade, sobretudo também no tocante a diversas concepções preestabelecidas e práticas, pois o sistema educação não conseguiu ainda ver um meio para realizar um intercâmbio destas práticas inspirar professores, “[...], apesar do imperativo para apoiar esta inovação ser evidente. São necessárias novas abordagens ao ensino e à aprendizagem, para que estas possam ser promovidas para responder aos novos contextos de mudança que interagem na educação” (CORREIA, 2011, p.54).

Pode-se indicar então que, a quebra de paradigmas e as transformações sociais são resultantes do processo de mudanças inerente ao homem, pois “[...] a aceleração das mudanças não apenas nos açoitou, meramente, [...] as nações. É uma força concreta [...], que nos obriga a atuar dentro dos nossos novos papéis [...]” (TOFFLER, 1972, p.4), os quais levam a sociedade para um novo fazer da função da escola, na verdade da prática pedagógica.

Portanto, e, muito embora, as questões de reforma ensino, programa e currículo sejam importantes para as mudanças na educação, as práticas pedagógicas é o cerne da inovação; são elas que definem de fato a ruptura de paradigmas na educação tradicional, ou seja, a Inovação Pedagógica “[...] consiste na criação de contextos *de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos *de ensino*” (FINO, 2008b, p. 1).

### **3.2 A aprendizagem e a Inovação Pedagógica: socioconstruindo saberes**

Como preconiza a LDB/96, art.1º - “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, [...], nas instituições de ensino [...] e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Ou seja, onde há interações sociais haverá aprendizagem, sendo elas um dos aspectos mais relevantes para a Inovação Pedagógica, pois se amplia consideravelmente as possibilidades de construção do conhecimento.

Para além disso, “[...] um factor determinante para que a inovação ocorra passa pela capacidade e disposição do ‘inovador’ e do ambiente em que a inovação ocorre. A relação entre cada um destes elementos é única para cada situação e em cada atitude inovadora (CORREIA, 2011, p.55). E na perspectiva da ruptura paradigmática, o exercício da prática inovadora se coloca como determinante para se estabelecer novas formas de aprendizagem.

Esse processo encontra suporte no construtivismo de Vygotsky (2000), quando ressalta a importância das interações sociais para os alunos, e da construção do saber através dos processos cognitivos existentes da relação com o outro e com o meio.

De acordo com Rego (1997) Lev Vygotsky abordou o desenvolvimento cognitivo por um processo de orientação, visualizando o processo em si e analisou a participação do sujeito nas atividades sociais. Ele propôs que desenvolvimento não precede a socialização, pelo contrário, as estruturas sociais e as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais. Indicou também que a aprendizagem na criança podia ocorrer através do jogo, da brincadeira, da instrução formal ou do trabalho entre um aprendiz e um aprendiz mais experiente. O processo básico pelo qual isto ocorre é a mediação, ou seja, a ligação entre duas estruturas, uma social e uma pessoalmente construída, através de instrumentos ou sinais.

Já Jean Piaget, epistemólogo suíço, considerado o maior expoente do estudo cognitivo, de acordo com Rego (1997), ele preconizava que o indivíduo constrói a compreensão do mundo e o conhecimento sozinho, agindo sobre o objeto do conhecimento, enquanto Lev Vygotsky via o desenvolvimento cognitivo como resultante das interações com as pessoas e com os instrumentos do mundo da criança.

O sociointeracionista Lev Vygotsky preocupou-se em saber quais aspectos da dinâmica da cultura e da sociedade teriam influência no desenvolvimento do sujeito. Ele chamou atenção para o fato de que as funções no desenvolvimento da criança se dão primeiramente em nível social e posteriormente em nível individual. Sendo assim, o conhecimento é construído a partir da internalização de signos construídos culturalmente (REGO, 1997). Portanto para Lev Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo deveria ser entendido como um processo de aquisição de cultura. Fino (2001, p. 3) menciona que:

A ideia básica associada a esse processo foi expressa por Vygotsky em forma de uma lei geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual todas as funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicologicamente), e depois dentro da criança (intrapicologicamente).

Assim, tem-se que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, e “[...] os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula, ou da experiência pessoal da criança” (VYGOTSKY, 1989, p.74). Isto é, as interações influenciam o desenvolvimento e o aprendizado, pois os instrumentos linguísticos do pensamento e das experiências socioculturais entusiasmam o progresso cognitivo.

De acordo com Mendonça (2009, p. 92) as escolas se apresentam como uma “instituição que mais não faz do que selecionar os indivíduos, segundo critérios e mecanismos que lhe são próprios, reproduzindo assim, as estruturas sociais de classe”. Tem-se descrito nas palavras do autor o sistema tradicional de ensino. Muitos professores não têm consciência de sua responsabilidade, que seus conteúdos são decididos apenas com base no direcionamento curricular e de sua distribuição no tempo de trabalho, tornando a escola simplesmente como reprodutora e mantenedora da sociedade (*status quo*), não modificando os problemas atuais.

Percebe-se que a grande preocupação da escola, dos pais e professores está mais voltada para a aprovação e reprovação do aluno, e não com o que ele assimilou ou deixou de assimilar do conteúdo. Assim, concorda-se com Luckesi (2002, p. 18) quando afirma:

[...] O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação / reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente de procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos alunos, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia de exame que por uma pedagogia de ensino aprendizagem (LUCKESI, 2002, p. 18).

Desde o ensino fundamental, este sistema é imposto aos alunos, e nele a preocupação está sempre no que se aprendeu e não no como se aprendeu. “[...] É um controle normalizante, uma vigilância que permite classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado” (FOUCAULT, 2007, p. 154). E aqui o conhecimento prévio, não tem nenhuma significância; o caminho percorrido não tem importância, os dados coletados é que servem de parâmetro para conceituar um aluno.

Faz-se necessário que essa visão seja modificada, devendo-se esquecer estes critérios excludentes e tradicionais. E quando se fala em acessibilidade e inclusão, trata-se também de um processo lento e amplamente discutido na sociedade. E alguns desses debates se avolumam quando as práticas do currículo obstaculizam mais a presença do aluno deficiente, do que proposita maneiras de inclusão; assim, a Educação Física torna-se um obstáculo.

Por isso que a escola deve considerar a individualidade e as vivências dos alunos que constituem o ponto inicial para as práticas da cultura corporal. Considerar as maneiras de compreender e relacionar-se com o seu corpo, o espaço, os objetos e com os outros. Considerar que a deficiência é aluno real, que terá facilidade de aprender, terá medo e se mostrará tímido (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, quando se relaciona inclusão à inovação, pode-se perceber que “[...] as grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências [...]” (MANTOAN, 2000 p. 2). Dessa forma, havendo a possibilidade de reunir práticas pedagógicas inovadoras, dentro de um contexto com proposta de inclusão ou reinserção social de pessoas com deficiência, é reafirmar o papel de cidadania e simplificar neste contexto que “inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado”, reforma a autora.

O sentido de inclusão aqui delineado é o significado de oportunizar as pessoas com deficiência algo que é direito, não uma obrigação. Segundo o PCNs (1998) alguns princípios são essenciais para que o acesso desses sujeitos aconteça de fato, que são os princípios da inclusão e da diversidade, o primeiro busca incluir aluno na cultura corporal do movimento, através da participação e reflexão real e efetiva; o segundo busca ampliar legitimar as múltiplas formas de aprendizagem, considerando as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos.

É importante frisar que, a inclusão somente se tornará uma bandeira da escola e da sociedade, se o sujeito com deficiência tomar consciência de sua condição e de suas vivências de exclusão, porque, “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 2011, p.11). Cabe considerar que é papel da escola não só a transmissão de conhecimentos, mas sim, formar cidadãos preparados para viver em um mundo cada vez mais dinâmico, com diferentes valores e culturas. E seu desafio é conscientizar os sujeitos da condição social de suas experiências e motivá-los a buscar sempre superar seus próprios obstáculos e os da sociedade, intervindo na sua própria história, com consciência de mundo.

Freire (1993) foi muito feliz quando propôs a consciência-mundo como princípio de aprendizagem. Ela formula a linguagem, que por sua vez desenvolve o pensamento e consequentemente dialetiza o pensamento, os processos e as contradições deste mundo de desigualdades sociais e culturais. Para o educador, a consciência de mundo é uma relação entre linguagem-pensamento-mundo; é dialética, onde o ser consciente supera o discurso autoritário, e instiga um novo discurso – da democracia, do antidiscriminatório.

Para tanto, a escola deve estar preparada para vivenciar situações inusitadas decorrentes do fato dela está lidando com relações humanas, culturais, de poder, respeito, ética, de direitos e deveres. Sobre o assunto, Fino (2009, p. 5) disserta que:

As classes dirigentes tomaram consciência de que a grande máquina da escolaridade era susceptível de encaminhar os jovens em direcção a uma sociedade adulta, onde a estrutura de empregos, hierarquia e instituições são, em tudo, semelhantes à escola. Não se tratava apenas de aprender coisas, mas de viver de uma maneira que antecipava o ambiente em que os alunos iriam viver, no futuro (Toffler, 1970). Para além do currículo expresso, que não ia além de rudimentos de leitura, escrita, aritmética e de noções de moral ou de conduta, o que mais importava era a vivência de um espaço (escola fábrica) e de um tempo (síncrono) impostos pelas necessidades da civilização industrial.

A escola deve proporcionar uma formação tanto singular quanto social, a primeira consiste em condições de bem-estar pessoal, social e cultural; a segunda incide na formação do cidadão e sua contribuição para a sociedade, proporcionando a construção de uma ordem social mais adequada em relação à sociedade em geral. Assim, a Inovação Pedagógica, de acordo com Fino (2008a, p. 3) tem haver, principalmente

[...] com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia.

Nas palavras do autor, tem-se que a inovação pedagógica nada mais é que a ruptura com o ensino tradicional, onde o aluno era colocado como coadjuvante em sua aprendizagem. Fino (2008a) defende a busca por novas formas de ensinar, novos meios e instrumentos que possam proporcionar a aprendizagem do aluno com um todo. “No campo da educação, esta pode ser a aplicação de uma nova abordagem ou questionamento, o uso de uma nova ferramenta digital ou uma nova organização do espaço – que traz algum valor, alterando a prática social do ensino e da aprendizagem” (CORREIA, 2011, p.56).

É fundamental que o processo ensino-aprendizagem seja difundido para inclusão de novas tecnologias, com associação entre diferentes teorias de aprendizagem e a prática de jogos. A questão se dá não pela falta de importância da disciplina, mas pela maneira que é abordada pelos professores, onde sua ação pedagógica é voltada para atividades com apresentação de conceitos, fórmulas, distanciando a realidade do educando. E em pleno século XXI, as condições materiais, sociais e culturais não permitem mais que a escola e os processos de ensino e aprendizagem se prendam a um passado paleolítico.

A escola deve atuar segundo Vygotsky (1989), despertando os vários processos internos para que o aluno seja capaz de interagir com os outros alunos, pois o ambiente

escolar é considerado o espaço ideal para a obtenção do conhecimento científico, onde a tarefa principal do professor é intermediar o aluno e o objeto de conhecimento. É preciso esclarecer que atualmente a prática docente diante dos processos de ensino e aprendizagem necessita de profundas mudanças, especialmente de contexto mais interativo.

É necessário que o aluno compreenda o que está sendo transmitido e o professor entenda o seu papel como facilitador desta aprendizagem, onde é preciso que existam quatro elementos que são alunos, conteúdo, escola e professor. A partir da interação desses elementos se desenvolve a qualidade do ensino.

Vygotsky (1989) considera a aprendizagem como a construção de conhecimentos e não como uma transferência do saber. Ela é um processo de construção de conhecimento, que se dá na interação do aluno com o professor ou com seus pares subjacentes. O autor desenvolveu a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre “o nível de desenvolvimento real da criança, determinado a partir da resolução independente de problemas” (VYGOTSKY, 1989, p. 86), é o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado pela “resolução de problemas com a ajuda do adulto ou em colaboração com os seus pares mais capacitados” (*ibidem*). Acerca da ZDP proposta por Vygotsky, Fino (2001, p. 7) destaca que:

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda. Nas palavras de Bruner, actuar como professor considerando uma ZDP tem que ver com a maneira como se organiza o contexto, de modo que a criança possa atingir um patamar mais elevado ou mais abstracto a partir do qual reflecte.

Assim, para se considerar a ZDP de uma criança faz-se necessário observar suas reais facilidades e dificuldades em torno do aprendizado, atuando diretamente nesses fatores e mediando o desenvolvimento da mesma. Para Fino (2001) a interação social que atua diretamente no desenvolvimento da aprendizagem não se define apenas pela comunicação entre professor e aluno, e sim, em conjunto com o ambiente que o aprendiz interage com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui.

Em relação à verdadeira função do professor em sala de aula, Valente (1993, p. 6) destaca que ela “[...] deve ser a de [...] criar condições de aprendizagem. O professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento e passar a ser o criador de ambiente de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno”.

É essencial que a aprendizagem escolar acompanhe as mudanças dos paradigmas educacionais. É importante que o professor instigue a curiosidade e a reflexão de seus alunos, haja vista que a aprendizagem é facilitada a partir do momento que se compara o novo com o que já se sabe.

A Inovação Pedagógica está relacionada com o meio onde ocorre o processo, com o público envolvido e principalmente com a relação que se estabelece na prática entre os professores e alunos, de uma forma intencional e ativa, fundamentada e promissora. Ou seja, a inovação seria “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (CARBONEL, 2002, p.19).

Depreende-se dessa forma que, para inovar suas práticas pedagógicas o professor precisa romper paradigmas, compreender sua realidade mudar de atitude diante do que está inserido na realidade da escola tradicional, de práticas fabris e com modelos arcaicos. Como já citado, a Inovação Pedagógica nada tem a ver com a introdução de tecnologias, instrumentos e currículo, eles até podem suscitar as mudanças necessárias para inovação, mas ela está mais atrelada aos ambientes e contextos que provoquem aprendizagens.

Para Fino (2011), a Inovação Pedagógica só acontece enquanto mudança e transformação da escola em nível micro, ou seja, no espaço de sala de aula, e principalmente quando o professor promove mais aprendizagem com o menos ensino. Pode-se apregoar que, o aspecto que se relaciona a inovação pedagógica é qualidade como se produz conhecimento, não com a quantidade de materiais e/ou ferramentas utilizadas no ambiente escolar. Portanto, a Inovação Pedagógica, é a simples tomada de atitude do professor (de modo intencional) frente aos objetivos da escola (educação) e cria contextos de aprendizagem eficazes e menos tradicionais.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. A pesquisa etnográfica se mostra de grande eficiência neste contexto estudado, principalmente no que concerne à compreensão do comportamento das pessoas frente ao seu cotidiano dentro de uma organização, bem como suas dinâmicas nos processos sociais.

A utilização da pesquisa etnográfica no desenvolvimento deste estudo se configura de forma determinante no que se refere à exigência de um contato com a realidade, o que é permitido por este tipo de método, onde o pesquisador necessita ter contato com o objeto pesquisado *in situ*, compreendendo “a singularidade das ações e realizações humanas”, Macedo (2010, p.83) construindo seus conhecimentos, interpretando e compreendendo o seu objeto de pesquisa. De acordo com Hammersley (1990, *apud*, FINO, 2003, p. 4) adota-se a pesquisa etnográfica especialmente quando:

O comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual; os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes; a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível); estuda-se apenas um grupo restrito de pessoas; a análise dos dados envolve interpretação de significado e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

Para Erickson (2001), a pesquisa etnográfica abrange a observação e a participação por um longo período no cenário de estudo, com o intuito de familiarizar o pesquisador ao cotidiano local dos participantes, assim, poderá compreender e interpretar a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o ambiente que as rodeiam.

No que se refere ao primeiro passo para um pesquisador iniciar uma pesquisa social, Gil (2007) aponta que é importante determinar o problema a ser pesquisado, uma vez que o mesmo pode envolver qualquer questão não resolvida, que seja objeto de discussão em qualquer área do conhecimento, que involuntariamente receba influências do meio cultural, social e econômico do pesquisador. Pesquisar é levantar indagações e questionamentos. É no estudo da realidade que o pesquisador tem a possibilidade de dar sentido a aos questionamentos sobre universos sociais, sendo esta, uma pesquisa primordial ao processo educativo e à construção do conhecimento (op.cit.).

Neste estudo segue-se uma proposta de abordagem qualitativa, onde se preocupa com o comportamento dos acontecimentos, analisando os porquês de determinado problema, com a finalidade de analisar e descobrir os fatos. De acordo com Richardson (1999, p. 30): “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

A pesquisa qualitativa de natureza etnográfica mostra-se promissora, haja vista ser baseada na observação das ações humanas, e interpretada pelas pessoas que praticam determinada ação. A pesquisa qualitativa se opõe a pesquisa quantitativa “(que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p.17).

Conforme o autor, a pesquisa qualitativa se preocupa com a observação do fenômeno a ser estudado, buscando entendê-lo em profundidade, por meio de descrições, interpretações e comparações, o que justifica a escolha por esta abordagem, já que para o desenvolvê-la foi necessário estabelecer uma relação entre o pesquisador e o fenômeno estudado. A pesquisa de campo utilizada neste estudo consiste em um recorte da realidade empírica que se quer investigar a partir das escolhas teóricas feitas para tratar do objeto de investigação.

Para Markoni e Lakatos (2006, p. 188), a pesquisa de campo, “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Portanto, neste tipo de pesquisa, a relação entre o objeto a ser estudado e o pesquisador se configura como aspecto importante, considerando os questionamentos a serem elucidados.

## **4.2 Técnicas de pesquisa**

### **4.2.1 Observação participante: a implicação etnográfica do pesquisador**

Para suporte e estruturação da pesquisa, foram utilizadas as técnicas de observação participante, entrevista semiestruturada, grupo focal e diário de campo. A observação, de acordo com Dana e Matos (2006), mostra-se relevante, especialmente, para que se possa entender o que os organismos fazem e sob quais circunstâncias. Na observação participante o

investigador é, de forma simultânea, instrumento de coleta de dados e interpretador, trata-se de uma técnica dinâmica e envolvente com o modo cooperativo de agir, e caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e os membros das situações investigadas.

Para Macêdo (2010) a implicação do pesquisador na pesquisa, seu envolvimento mais acentuado com os sujeitos, condiciona ele está mais capacitado para compreender os significantes do que se buscam na investigação, principalmente os sentidos que surgem do cotidiano dos participantes da pesquisa. No caso desse estudo, tratou-se de uma observação periférica<sup>7</sup> de situações do cotidiano, corroborando com os autores acima citados, que, no aspecto das interações humanas, as situações vividas dificilmente seriam captadas ou aprendidas de outra forma.

A observação participante há três variáveis: periférica, ativa e a completa, segundo Fino (2003). Para o autor a observação periférica (*peripheral membership*) o pesquisador considera-se implicado na atividade para compreendê-la, sem pôr-se no centro da atividade, isto é, mantém-se distante do campo implicado.

#### **4.2.2 Entrevista semiestruturada: a escuta dos implicados na investigação**

A entrevista, de acordo com Haguette (1995), consiste em um processo de interação social, onde o entrevistador possui o objetivo de coletar informações dos sujeitos de pesquisa, utilizando para tanto de um roteiro com tópicos que cercam o problema levantado para a pesquisa, bem como os objetivos traçados. A entrevista sendo utilizada como técnica de pesquisa, para Minayo (1994) possibilita ao pesquisador a obtenção de informações privilegiadas pelo fato de ser obtida por meio da fala individual revelando condições estruturais, sistema de valores, normas e símbolos, e ainda, transmite por meio de um “porta-voz” as representações do grupo social em estudo.

Neste trabalho optou-se pela entrevista semiestruturada, a qual possibilitou ao entrevistado um espaço maior para que possa discorrer sobre suas experiências, não limitando o que ele deve responder, apenas direcionando o assunto a partir do foco da pesquisa, este tipo de entrevista ao mesmo tempo em que permite ao entrevistado respostas mais livres, valoriza a atuação do pesquisador. Segundo Triviños (1987, p. 146)

---

<sup>7</sup> A observação participante há três variáveis: periférica, ativa e a completa, segundo Fino (2003). Para o autor a observação periférica (*peripheral membership*) o pesquisador considera-se implicado na atividade para compreendê-la, sem pôr-se no centro da atividade, isto é, mantém-se distante do campo implicado.

Entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As informações recolhidas pelo pesquisador sobre o fenômeno social em estudo, com a formulação de perguntas de características básicas (Apêndice 2), possibilitaram respostas espontâneas e substanciais a ponto de levar ao alcance dos objetivos da pesquisa, destacando aqueles que levam objetivamente responder a questão-problema.

#### **4.2.3 Grupo focal e nominal: diálogo coletivo com os sujeitos**

O Grupo Focal é constituído por um conjunto de pessoas escolhidas e reunidas pelo pesquisador com o intuito de discutir e comentar o assunto em questão a partir das experiências pessoais de cada indivíduo que participa da pesquisa. Dessa forma, os grupos focais são “pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas”, afirma Caplan (1990, p. 528). O Grupo Focal tem como principal objetivo identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos sujeitos de pesquisa, esta técnica pode ser utilizada juntamente com outras técnicas de pesquisa qualitativa, como é o caso deste trabalho.

A escolha pela técnica do Grupo Focal se deu por esta proporcionar a construção de conhecimentos no processo de investigação, fomentando a reflexão baseada nas experiências dos participantes, criando um espaço de debate e permitindo a reunião de informações detalhadas sobre o objeto de pesquisa.

O diário de campo foi utilizado com o intuito de anotar todas as observações de forma aprofundada; nele são anotados o máximo possível de aspectos observados, devendo ser escrito no momento exato da observação. Posteriormente tais observações anotadas serão transformadas em relatos ampliados, englobando aspectos descritivos, reflexivos e comentários pessoais, com o maior número possível de detalhes sobre as atividades e situações abordadas (VIÉGAS, 2007).

### 4.3 O campo da Pesquisa – a ADDECE

A pesquisa foi desenvolvida na Associação Desportista dos Deficientes do Estado do Ceará – ADDECE, entidade fundada há três anos, que funciona nas dependências (ginásio e depósito) da Quadra Poliesportiva da Faculdade Católica, cedidas por esta instituição, situada no centro da cidade de Fortaleza-Ceará. Dentre os principais objetivos estabelecidos em seu estatuto de funcionamento, a proposta de sua diretoria é manter ativa a condição física dos indivíduos com deficiência física que lá frequentam.

O esporte é tido como fim maior daqueles que idealizaram essa entidade, que por acreditarem em sua força de transformação e principalmente como instrumento de inclusão. Buscaram oferecer suporte e incentivo às modalidades amplamente reconhecidas no desporto paralímpico, tais como: atletismo, halterofilismo, natação, tênis de mesa e basquete em cadeira de rodas.

### 4.4 Sujeitos da pesquisa

Pesquisou-se um grupo praticante de atividade física formado em sua totalidade por cadeirantes. Nesta instituição, a modalidade física de mais destaque e que tem como característica principal a participação dos membros em uma equipe, é o basquete em cadeira de rodas. Entretanto, por se tratar de uma modalidade esportiva e possuir características próprias, diferentes daquelas que se buscou neste trabalho, não serão abordados conceitos neste âmbito, nem tampouco questões que venham de alguma forma interferir nas discussões ou resultados.

Dentro dessa perspectiva, foi identificado outro grupo de indivíduos, menos experientes que buscam participar do time principal de basquete da referida associação. Porém precisam inicialmente praticar atividade física de forma regular, explorar suas capacidades físicas, reconhecer possíveis limitações e habilidades, aprender como se deslocar com a cadeira de rodas esportivas, fazer curvas, paradas, dentre outras.

Para favorecer o entendimento e melhor caracterização dos grupos, separaram-se os dois em: Grupo 1-dos Atletas e Grupo 2-dos iniciantes, como demonstra a *Tabela 1*, a seguir:

**Tabela I – Caracterização dos Grupos da Associação**

<b>GRUPO 1 (G1)</b>	<b>Grupo principal de basquete em CR</b> , com os cadeirantes (atletas) mais antigos na modalidade, ágeis e experientes, que participam de campeonatos e viagens;
<b>GRUPO 2 (G2)</b>	<b>O GRUPO DOS INICIANTES</b> , composto também por cadeirantes, mas que não possuem habilidade com a cadeira de rodas para a prática desportiva.

Fonte: o autor (Dados primários da pesquisa)

Muitas vezes entre os indivíduos do GRUPO 2 observou-se a dificuldade no manuseio da CR até mesmo em sua utilização cotidiana. E, por se tratar de um grupo de indivíduos inexperientes dentro daquilo que estão se propondo a fazer e que buscam um conhecimento acerca de determinado assunto, foi escolhido o GRUPO 2 para ser os sujeitos deste estudo. Ele ocorre no mesmo local, cujas atividades físicas acontecem na Quadra de Esportes da Universidade Católica de Fortaleza em dias diferentes e, é conduzida por um professor de Educação Física.

Após algum tempo do referido programa de orientações, os membros mais condicionados fisicamente, com maior aptidão técnica e interesse ao treinamento, gradativamente começam a participar de experiências mais desafiadoras. A partir desse momento a temática esportiva voltada à prática do basquete em CR (mais procurada) passa a ser vivenciada de forma específica, juntamente com aqueles membros que fazem parte do grupo principal de treinamento, G1.

A seleção dos sujeitos para o grupo de estudo ocorreu de forma aleatória, após a apresentação do projeto da pesquisa, onde alguns tiveram o interesse em colaborar, solicitando sua inclusão. O G2 era formado por 12 (doze) participantes do sexo masculino, destes, 08 (oito) compareciam às atividades da ADDECE de forma assídua, sendo constatada uma flutuação de presença dos outros (quatro), e que por motivos diversos mantiveram irregularidade nas aulas. Dos 08 (oito) indivíduos que utilizavam cadeira de rodas para locomoção cotidiana e inicialmente participariam da pesquisa, um deles caminhava com moletas. Além disso, 01 (um) dos praticantes, mesmo tendo mostrado interesse inicial em participar da pesquisa, foi retirado antes mesmo da primeira entrevista, por que passou a faltar com frequência. Dessa forma, para efeitos de análise da pesquisa, trabalhar-se-á apenas com 07 (sete) sujeitos cadeirantes que compõe o G2 do Basquete de CR da referida associação.

Quanto ao diagnóstico, houve uma maior incidência de indivíduos com lesão medular traumática<sup>8</sup> (sete), seguidos de paraparesia espástica<sup>9</sup> (1), sem nenhum comprometimento estabelecido no aspecto cognitivo. Apesar dos diagnósticos com etiologias diferentes, todos já usavam o auxílio locomoção CR em média a mais de 05 (cinco) anos.

Em relação à faixa etária, observou-se uma variação entre 18 e 44 anos, tendo o predomínio maior de indivíduos casados (3), seguidos de solteiros (2), viúvo (1) e separado (1). A maioria é de aposentado por invalidez ou auxílio doença (6), seguido por estudante (1). A escolarização varia entre o ensino médio completo (2), incompleto (2), fundamental completo (1) e incompleto (2).

#### 4.4.1 Caracterização dos participantes (os alunos)

**Sujeito A1** – Indivíduo do sexo masculino, 44 anos de idade, viúvo, possui diagnóstico de paraplegia devido à lesão medular e utiliza cadeira de rodas há 10 (dez) anos. É aposentado pela previdência social, com salário mínimo e trabalha no comércio informal pelas ruas. É totalmente dependente de cadeira de rodas para locomoção e possui grande habilidade para deslocar-se em ambientes irregulares sem a necessidade da ajuda de terceiros. Comparece duas vezes por semana na associação, inclusive quando ocorrem marcações de aulas extras ou apresentações, quando convidado. Utiliza o transporte coletivo adaptado para o deslocamento urbano. Mora com a filha, bem como próximo de seus pais, sendo estes, o apoio e suporte para eventuais necessidades.

**Sujeito B2** – Indivíduo do sexo masculino, 25 anos de idade, separado, possui diagnóstico de paraplegia por lesão medular e utiliza cadeira de rodas desde sua lesão, há 07 (sete) anos. Atualmente consegue manter marcha comunitária com o uso de duas bengalas com apoio em antebraço. É aposentado pela previdência social, com salário mínimo e trabalha no comércio informal em sua própria casa. Faz uso da cadeira de rodas principalmente quando participa de atividade física, por ser a indicação médica mais adequada, considerando a sua

---

<sup>8</sup> A lesão medular traumática ocorre quando um evento traumático, como o associado a acidentes automobilísticos ou motociclísticos, mergulho, agressão com arma de fogo ou queda resulta em lesão das estruturas medulares interrompendo a passagem de estímulos nervosos através da medula. (HOSPITAL SARAH, 2012)

<sup>9</sup> Perda leve ou moderada da função motora acompanhada de espasticidade nas extremidades inferiores. Esta condição é uma manifestação das doenças do sistema nervoso central causando lesão ao córtex motor ou vias motoras descendentes.

segurança (quedas) e pela não sobrecarga em membros inferiores, por serem mais fracos devido à lesão. Possui independência para locomover-se em ambientes irregulares sem a necessidade de acompanhante. Comparece duas vezes por semana na associação, utilizando transporte urbano para o deslocamento. Mora só em uma casa e tem seus pais como suporte para quaisquer necessidades.

**Sujeito C3** – Indivíduo do sexo masculino, 35 anos de idade, casado, possui diagnóstico de tetraplegia devido à lesão medular e utiliza cadeira de rodas há 07 (sete) anos. É aposentado pela previdência social, com salário mínimo e trabalha no comércio informal juntamente com sua esposa, em sua casa. É totalmente dependente da cadeira de rodas para a locomoção e não possui independência para locomover-se em terrenos mais irregulares. Por possuir maior comprometimento motor, necessita sempre da presença de um acompanhante para ajudá-lo. Tem carro próprio, mas eventualmente necessita de ajuda de terceiros para colocar combustível. Tem em sua esposa e na fé, por ser evangélico, o maior suporte e apoio. Comparece duas vezes por semana na associação.

**Sujeito D4** – Indivíduo do sexo masculino, 43 anos de idade, casado, possui diagnóstico de lesão medular e utiliza cadeira de rodas há 09 (nove) anos. É aposentado pela previdência social, com salário mínimo e trabalha em uma oficina metalúrgica por conta própria. É totalmente dependente de cadeira de rodas e possui total habilidade para locomover-se em ambientes irregulares sem a necessidade de acompanhante. Tem carro próprio adquirido antes da lesão. Ajuda na manutenção das cadeiras da associação, por entender desta parte específica. Comparece duas vezes por semana na associação. Tem em sua esposa seu apoio familiar.

**Sujeito E5** – Indivíduo do sexo masculino, 39 anos de idade, casado, possui diagnóstico de lesão medular e utiliza cadeira de rodas há 17 (dezessete anos). É aposentado pela previdência social, com salário mínimo e trabalha no comércio com a família. É totalmente dependente de cadeira de rodas para locomover-se e possui boa habilidade para deslocar-se em ambientes irregulares. Comparece duas vezes por semana na associação. Tem carro próprio e percebe em sua família, seu suporte.

**Sujeito F6** – Indivíduo do sexo masculino, 31 anos de idade, solteiro, possui diagnóstico de lesão medular e utiliza cadeira de rodas há 09 (nove) anos. É aposentado pela previdência social, com salário mínimo e não trabalha. É totalmente dependente de cadeira de rodas e possui grande desenvoltura para locomover-se em ambientes irregulares sem a necessidade de ajuda de terceiros. Comparece duas vezes por semana na associação. Já fazia atividade física antes da lesão e está no início do processo de transição para o treino específico de basquete.

**Sujeito G7** – Indivíduo do sexo masculino, 18 anos de idade, solteiro, possui diagnóstico de paraparesia espástica e utiliza cadeira de rodas há 05 (cinco) anos. É estudante e no momento cursa o ensino médio. É parcialmente dependente de cadeira de rodas, conseguindo passar para de pé quando necessário, contudo não troca passos. Não possui total independência para locomover-se em ambientes irregulares, mas tem demonstrado bom desenvolvimento nas atividades, passando inclusive a empinar a cadeira. Comparece duas vezes por semana na associação, ou sempre que solicitado. É o mais novo do grupo.

**Tabela II – Caracterização dos Participantes (os alunos)**

SUJEITO	IDADE	DIAGNÓSTICO	TEMPO EM CR	OCUPAÇÃO	ESTADO CIVIL	REDE DE APOIO
A1	44 Anos	Paraplegia/LM	10 anos	Aposentado	Viúvo	Pais
B2	25 Anos	Paraplegia/LM	7 anos	Aux.Doença	Separado	Pais
C3	35 Anos	Tetraplegia/LM	7 anos	Aux.Doença	Casado	Esposa
D4	43 Anos	Paraplegia/LM	9 anos	Aposentado	Casado	Esposa
E5	39 Anos	Paraplegia/LM	17 anos	Aposentado	Casado	Esposa
F6	31 Anos	Paraplegia/LM	9 anos	Aposentado	Solteiro	Pais
G7	18 Anos	Paraparesia	5 anos	Estudante	Solteiro	Pais

Fonte: o autor      NOTA: Na tabela não foi incluído o aspecto – Gênero – por todos serem do sexo masculino.

Dentro do que propõe o parâmetro normativo relacionado aos aspectos éticos desta pesquisa, por se tratar de seres humanos, foi pautada na Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de Outubro de 2006. Desta forma, os participantes foram informados sobre a voluntariedade e anonimato, mantido o respeito aos valores culturais,

morais e religiosos na pesquisa, ressaltada a relevância social no que se refere aos aspectos de equidade e justiça, assegurando, sobretudo o consentimento livre e esclarecido.

Aos sujeitos entrevistados, foi apresentado um Termo de Consentimento escrito, conforme preconiza a referida resolução, de forma a esclarecer a cerca da proposta deste trabalho e a não implicação de quaisquer medidas que venham a prejudicá-los. Esse Termo Livre e Esclarecido (Apêndice 1) foi apresentado a todos os participantes de forma a constar o tema do assunto a ser tratado e as demais informações de relevância pertinentes à pesquisa.

#### **4.4.2 Caracterização do professor (Educador Físico)**

Para efeitos de apresentação, relatos e análise, o professor será denominado de Professor LI, visando preservar sua identidade. O professor tem 43 anos de idade, casado, pai de 02 (dois) filhos. Formou-se em Educação Física pela Faculdade Integrada Cearense no início dos anos 2000, quando ingressou logo no trabalho como professor de EF de pessoas com deficiência.

São 16 (dezesesseis) anos de trabalho dedicado a atividade física de pessoas com deficiência. Para ele, trabalhar com esses sujeitos *“foi amor à primeira vista, vontade de oportunizar crescimento ao próximo. Mas sinto a falta de apoio do poder público e do setor privado, e às vezes das famílias, porque querem proteger demais os alunos”*.

#### **4.5 Procedimentos**

Tendo como fundamento a pesquisa etnográfica, esta investigação buscando verificar se há práticas pedagógicas inovadoras no trabalho da atividade física de um grupo de cadeiras de uma associação, intenciona seguir um itinerário investigativo e procedimental pela observação participante com os implicados, e implicando-se também, mas que será necessário certo distanciamento, para não por em risco a veracidade da pesquisa.

Além disso, o investigador tem ciência da concepção de Inovação Pedagógica. Com a sua natural ruptura com culturas escolas tradicionais, e a necessidade de abrir espaços para novas culturas de ensino e aprendizagem, como apregoou Fino (2008a), especialmente para novos olhares de práticas pedagógicas que criem contextos de aprendizagem significativos.

[...] Para olhos assim, é evidente que resulta complicado definir inovação pedagógica, e tornar consensual essa definição. Mas já não será tão controverso, pelo menos a esta luz, propor a etnografia como forma de estudar as práticas pedagógicas para se decidir se serão inovadoras. Como toda a gente compreende, a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas de dentro (FINO, 2008a, p.3).

Com esta consciência de que não será fácil definir ou atribuir a uma prática, se ela é ou não inovadora, a pesquisa segue com uma direção clara de que os procedimentos investigativos serão uma bússola para essa definição. Por isso, este trabalho foi realizado em duas etapas. A primeira, no início de 2011, consistiu em uma busca por uma instituição que fosse ligada diretamente com atividade física e pessoas com deficiência, dependentes de cadeira de rodas para locomoção. A escolha por este atividade curricular e com estes sujeitos se deu por dois motivos: primeiro porque o investigador é professor de Educação Física, e seria notória sua identificação com tal área de ensino; segundo, porque se o pesquisador já pressupõe que fazer e/ou promover Inovação Pedagógica em sala regular é complexo e demanda dedicação e comprometimento, imagine com pessoas com deficiência; seria por demais desafiador, por conta da demanda que se reveste de maior cuidado, tempo e mais dedicação e identificação com o público.

Além dos quesitos citados, a presença do Professor de Educação Física atuando com esse tipo de população se faziam determinante, principalmente pela caracterização da pesquisa. Nesta primeira fase, a presença do profissional com nível superior foi uma grande dificuldade detectada, a ponto de servir como um critério de exclusão das demais associações. Após os primeiros contatos com uma associação que correspondia aos parâmetros inicialmente estabelecidos, foi iniciada a segunda etapa do trabalho, já no ano de 2012, que se caracterizou pelas visitas, entrevistas, observação, acompanhamento e avaliações dos dados posteriormente. Cronologicamente esse período durou por seis meses.

As visitas para observação ocorreram semanalmente, às segundas-feiras e eventualmente às quartas-feiras, no período da tarde. Vale salientar que as visitas foram previamente acordadas com o Professor LI, em respeito a sua sala de aula, para não configurar invasão de privacidade. E, quando alguma aula era marcada no final de semana, normalmente ocorria nos dias de sábado pela manhã. A entrevista inicial possibilitou nos situar diante dos sujeitos e conhecê-los melhor. As perguntas seguiram um modelo semiestruturado (ANEXO 2), divididos nos seguintes aspectos, como demonstrado na *Tabela 3*.

**Tabela III – Caracterização do modelo de entrevista**

---

<b>1. Identificação</b>
<b>2. Diagnóstico e tratamento</b>
<b>3. Aspecto motor / Locomoção</b>
<b>4. Aspectos Sociais / Cotidiano</b>
<b>5. Atividade Física</b>

---

Fonte: O autor (Dados primários da pesquisa)

Dentro do que se objetivou com esse questionário de apoio à pesquisa, buscou-se fazer uma breve retrospectiva dentro dos aspectos citados acima, solicitando aos participantes dados que fossem relevantes para conhecer o cotidiano de cada sujeito, suas trajetórias antes e após o uso da cadeira de rodas.

Entendendo que a sala de aula, no caso da pesquisa – a quadra de esportes – não é o único local da recolha dos dados, mas sim em todos os espaços onde há relações estabelecidas, procurou-se manter a observação do grupo não somente no âmbito geográfico da quadra, mas também em outros momentos, antes e após a aula, por exemplo, quando eles chegavam a primeira ação deles era se dirigirem até um depósito para realizar a transferência da cadeira de rodas convencional para a cadeira de rodas esportiva (veja *Figura 1*).



**Fig. 1 – Transferência para cadeiras esportivas**  
Fonte: O autor (Dados primários da pesquisa)

E neste depósito onde estavam as cadeiras de rodas esportivas, e acabou sendo um dos lugares do campo da pesquisa mais importantes da observação, pois se percebeu uma interação entre os sujeitos (elemento essencial para a aprendizagem), que antecedia o início da atividade física. E este fato/contexto da investigação será descrito detalhadamente a seguir, na análise dos dados.

#### **4.5.1 Instrumentos da recolha dos dados: diário de campo e os audiovisuais**

Tendo em vista ser uma pesquisa descritiva de cunho etnográfico, com abordagem qualitativa e com técnicas da observação participante, a utilização de alguns instrumentos que deram suporte a recolha dos dados, por exemplo, o diário de campo, câmera fotográfica, gravador de voz, etc.; que foram essenciais para captar as impressões do campo de pesquisa, cujo pesquisador de forma minuciosa catalogará cada um deles, para que facilite assim a análise e interpretação dos mesmos.

O diário de campo é um importante instrumento para reflexão do pesquisador, especialmente quando ele se encontra implicado, pois a escolha do diário se deu porque ele “[...] registra a temporalidade cotidiana de uma investigação que engloba o projeto-processo científico [...]” (MACÊDO, 2010, p.134). Ou seja, as anotações no instrumento sustentam a fidelidade das observações e/ou informações registradas, e que serve de apoio para redação do trabalho, das interpretações e análises.

Além do diário de campo, que é a própria prática da etnopesquisa, outros instrumentos de registro da coleta de dados foram utilizados, como: a fotografia de alguns momentos vivenciados pelos participantes; a gravação de voz das entrevistas, tanto a semiestruturada quanto a do grupo focal. A utilização de instrumentos audiovisuais também tem uma relevância no processo de pesquisa, principalmente para confirmar a veracidade e seriedade da pesquisa.

Portanto, sendo o diário de campo um instrumento de registro de dados que permite ao pesquisador sistematizar as experiências no campo de pesquisas, para depois analisar os resultados, a seguir apresenta-se um dos registros da observação participante (retirado integralmente do diário de campo).

## DIÁRIO DE CAMPO

**Evento:** 8ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 30 de janeiro de 2012      **Horário:** 13h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Era o primeiro dia de atividade propriamente dito, após o retorno de recesso em janeiro/2012, mas era o segundo encontro do referido ano. Inicialmente todos estavam na quadra de esportes, esperando o professor. O professor LI chegou, acolheu a todos, fez uma retomada da atividade anterior, pedindo a participação dos alunos e sem seguida deu as orientações para os exercícios do dia. Formaram-se então vários grupos, com todos os componentes da atividade física, os participantes e não participantes da pesquisa. Por isso, os grupos ficaram mesclados, uns maiores e outros menores, onde todos conversavam entre si, interagindo com o exercício proposto pelo Professor LI.*

*Vale ressaltar que, embora os grupos estejam misturados, todos já se conhecem de outros locais, como clínicas, hospitais e da própria Associação (dado revelado pelos sujeitos) [...]. Neste dia após a chegada do professor, todos fizeram um círculo no centro da quadra e fui reapresentado como o pesquisador e professor de Educação Física, que acompanharia as atividades, com o objetivo de observar o grupo em atividade. Em seguida o Professor LI falou da importância da presença dos estudantes e de pessoas interessadas no desporto adaptado, principalmente na divulgação e conscientização das pessoas para melhorar as condições de funcionamento da ADDECE.*

*Agradei a receptividade do professor que em seguida me passou a palavra. Eu me apresentei como aluno do Mestrado em Educação da Área de Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira-UMA, Funchal-PT. Falei que não tinha nenhum objetivo de avaliar ninguém e que ao longo do tempo, estaria conversando individualmente com eles, se não houvesse objeções. Parabenizei por eles estarem ali, fazendo parte daquela Associação, fazendo atividade física e buscando novos caminhos após suas lesões.*

*Após estas considerações saí da quadra e me posicionei no banco de reserva e deixei que o momento entre eles – professor e alunos – seguisse normalmente. O dia foi destinado a treino físico, onde todos participaram das atividades, dentre as quais se destaca: exercícios de resistência e grandes jogos.*

*Fortaleza-Ceará-Brasil, 30 de janeiro de 2012.*

*Pesquisador – Cristiano Cesar.*

#### 4.5.2 Os procedimentos de análise e o olhar para os dados da pesquisa

A análise dos dados de uma pesquisa precisa seguir uma determinada metodologia que confirme e/ou assegure a veracidade dos mesmos. Além disso, os procedimentos que são escolhidos para analisar os dados concorrem para definir ou atestar o tipo de abordagem da pesquisa. E como esta pesquisa tem cunho etnográfico, com uma abordagem qualitativa, indica-se que a técnica a análise de conteúdo é a mais apropriada, pois ela:

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, [...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte [...], com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados [...]. A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico [...] (MORAES, 1999, p.2)

Este tipo de análise é uma interpretação pessoal do pesquisador frente ao que se percebe nos dados, uma vez que, não é possível fazer uma leitura neutra. Além disso, a análise de conteúdos tem atingido novos cenários na medida em que explora o método qualitativo da pesquisa, de mensagens e informações, presente principalmente em investigações de natureza fenomenológica, dialética e etnográfica, ressalta o autor.

E para fortalecer os procedimentos de análise dos dados, optou-se também pela triangulação metodológica, ou de dados. Entende-se por triangulação, um procedimento de análise de dados que se utilizam diferentes fontes e sua análise, e recorre-se a estratégias distintas, para assim melhorar a validade dos resultados (DUARTE, 2009, p.21, *apud*, FIGARO, 2014, p, 1547). O autor ressalta que a triangulação começou a se constituir como tal em 1959 pela Psicologia através de Campbell e Fiske.

[...] o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Para eles a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19, *apud*, FIGARO, 2014, p.1547-48).

Portanto, a triangulação se fez necessária para esta pesquisa, pois como disse Bouchard (1976, *apud*, AZEVEDO et al., 2013) ela congrega a combinação de métodos de estudo de um mesmo fenômeno, convergindo para resultados válidos e prevenindo distorções.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações obtidas a partir das observações, diário de campo, entrevistas e grupo focal, foram analisadas tendo em vista identificar aspectos relevantes à pesquisa e que ao final formaram um banco de dados. Algumas dessas informações, pela maior recorrência na fala dos sujeitos foram consideradas em nosso entendimento como categorias específicas a serem discutidas e apresentadas. O tema **Atividade física** foi considerado como fundo dessas análises, uma vez que se estabelece como objetivo principal da presença dos entrevistados na Associação (ADDECE).

Considerando a palavra '*movimento*' como a primeira ideia de motivação dos sujeitos em questão, percebeu-se que a atividade física configura como uma das prioridades em suas vidas. Contudo, foi observado que ela pode se constituir em muitos momentos como um veículo de grande relevância para acessar outros conhecimentos.

Em se tratando da atividade física como um meio facilitador, a característica de ser adaptada, poderá contribuir sobremaneira na adesão das pessoas com deficiência física, principalmente pelo fato de se adequar aos perfis variados de limitação dos praticantes, inclusive os que possuem maiores comprometimentos motores. E a OMS considera a atividade física como fator primordial na melhora do bem-estar físico, emocional e social. Assim, essa vivência tem favorecido o reconhecimento contínuo dos potenciais existentes e a descoberta de novas capacidades dos seus praticantes.

A Educação Física enquanto expressão que se renova no "Educar, ou reeducar fisicamente" tem procurado fazer da atividade física um meio democrático e organizado, visando principalmente naquilo que se transforma e se aprimora com a prática contínua: a Aprendizagem Motora (AM). Dessa forma, a partir da análise feita, destacam-se as seguintes categorias analíticas: Aprendizagem Motora e Inclusão; Construção da Identidade e Reabilitação; Interações e a Atividade Física; e Contextos e práticas pedagógicas desportivas.

### 5.1 Aprendizagem Motora e Inclusão:

A Aprendizagem Motora (AM) tem papel importante no processo de desenvolvimento motor humano, principalmente quando se considera os indivíduos que são fisicamente comprometidos no aspecto da marcha. Um novo reconhecimento corporal se faz

necessário, pelo fato dessas pessoas passarem a utilizar um auxílio na locomoção – a cadeira de rodas – que em princípio, varia de peso, tamanho e modelo. Nesse ponto, já é iniciado um processo complexo que vai de encontro às suas imagens corporais, há muito estabelecidas.

Essa aprendizagem motora parte inicialmente de atividades individuais no primeiro momento e encontra uma extrema riqueza na variabilidade de propostas em grupo, observando que o indivíduo passará a viver situações em que o movimento se pronunciará como forma de interação entre eles e o meio. Por exemplo, ao se referir à atividade física, o sujeito D4 falou:

Peguei mais liberdade e prática na cadeira *né!* [...] É, dá mais habilidade, você pega umas *experiência* melhor para o dia a dia. É... Melhorou muito. [...] Na movimentação você vai aprendendo as coisas, puxar a cadeira *pro* lado, *escorar*<sup>10</sup>, vai subir uma calçada você segura no carro... Alguma coisa que tem e fica mais fácil você *se sair* de cadeira. Você pega mais habilidade, pratica mais *né?!*

Nesse comentário, D4 se referiu aos ganhos obtidos com a prática regular de atividade física e mesmo com um discurso mais genérico, demonstra vivenciar o que foi estudado por Schmidt (1993), a respeito da AM, quando afirma que os processos internos são relacionados à prática ou experiência e que levam a um ganho na capacidade de desempenho diário. A aprendizagem motora do referido sujeito, também foi observada nas visitas à Associação, tanto no momento na chegada, como na troca das cadeiras, e na realização das atividades físicas, que os alunos demonstraram esta habilidade locomotora, muito embora, alguns deles, ainda precisam melhorar a competência do movimento com a CR.

Já o sujeito A1 comparando a um momento anterior a sua lesão, comenta sobre a situação atual:

Eu já fazia atividade física antes da lesão... Corria, fazia musculação, mas nada com muita frequência. Mas depois da lesão, que eu conheci o basquete em cadeira de rodas, por exemplo; aí eu passei a fazer atividade física, gostar de verdade e fazer com frequência. Tive muitos ganhos na parte física, principalmente na locomoção.

O desconhecimento a respeito das limitações funcionais causadas pelas sequelas de uma lesão medular, por exemplo, leva o indivíduo a ter que reaprender sobre as suas capacidades físicas remanescentes e como isso se processará ao longo do tempo. No caso acima, o entrevistado A1 reencontra a atividade física após o seu comprometimento motor, percebendo nela uma condição que possibilite um autoconhecimento e uma via possível de

<sup>10</sup> Expressão cearense para se referir ao fato de encostar e/ou apoiar.

reestruturação de sua condição físico-funcional. Esse fenômeno de mudança no estado interno do indivíduo foi estudado por Maguill (1984), que considerou uma melhora significativa no desempenho motor de indivíduos, quando submetidos à prática.

É o que comenta o sujeito B2 a partir de suas experiências físicas e o reconhecimento qualitativo das mudanças vividas: “*Mudou bastante né?! [...] Hoje em dia eu não me vejo sem atividade física [...] Não sei como seria sem... Preenche a minha vida. [...] É como se eu não tivesse me lesionado e praticasse esporte [...] Antigamente eu não fazia e hoje eu faço [...]*”.

Dessa forma, pode-se observar a existência de uma relação direta da prática ou experiência vivida pelo indivíduo, com os processos internos de assimilação das informações absorvidas diariamente. Mas, é de se pressupor pela fala do sujeito que o aprimoramento de suas habilidades motoras são decorrentes de experiências externas, que podem tanto facilitar como inibir mudanças permanentes.

A referência externa de um modelo parece ter uma repercussão positiva na vida das pessoas que são inicialmente impactadas pela necessidade de usar cadeira de rodas. Normalmente observa-se que influências de modelos esportivos de pessoas ligadas à atividade física facilitam o processo de aprendizagem e adaptação desses ‘iniciantes’ ou ‘não experientes’, a esse auxílio-locomção. Observa-se no discurso do sujeito G7, onde relata o fato de ter que usar CR devido à fraqueza nas pernas:

No começo quando eu fui para a cadeira de rodas eu fiquei muito desanimado [...] Mas de vez em quando eu via uma pessoa de cadeira de rodas [...] Normal, fazendo tudo na vida [...] E aí pronto, eu me animei e tirei isso da minha cabeça e não tem mais como ficar desanimado. O exercício em cadeira de rodas muito me ajudou [...] Tanto me ajudou, que se me mandar fazer qualquer coisa de esporte, eu faço. Tem até esse negócio aí de corrida que o pessoal *caminha* (Se referindo a pista de atletismo), e às vezes quando acaba aqui, as vezes eu vou lá e *caminho*.

A percepção de habilidade vai além do conceito bípede quando relacionada à forma, pois mesmo atualmente utilizando CR para a locomoção, o sujeito G7 se refere a essa ação como: *Caminhar*. O fato de se perceber em movimento com seu auxílio-locomção (CR) de forma harmônica se traduz em suas palavras. Neste caso, o estímulo foi produzido através da referência positiva causada por outras pessoas com dificuldades semelhantes.

No que tange a inclusão, foi possível observar durante as entrevistas, no discurso dos sujeitos uma fala que inicialmente nos remete a uma busca constante por uma melhor condição de vida. Vale ressaltar, por exemplo, no aspecto econômico, mesmo que eles recebam do governo federal um benefício – o auxílio doença – muitos deles procuram

desenvolver outras atividades laborais no mercado informal. Essa iniciativa é essencial para que os sujeitos sintam-se úteis e vivos e, que a inclusão é o caminho mais acertado para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que, a deficiência não os incapacita como cidadãos de direito e deveres.

De uma forma geral foi possível observar que uma pequena parcela de indivíduos com deficiência retome suas ocupações laborativas sem grandes dificuldades; diferente daqueles que sofreram lesões mais extensas e conseqüentemente tiveram seqüelas mais significativas ou severas, a nível motor e/ou cognitivo. A essas pessoas, cabe encaminhar para um serviço especializado, que venha dar um suporte adequado. E no que concerne à concepção de mudar a sua realidade, o sujeito F6 demonstra motivação em suas palavras:

O que puder, assim [...] colaborar para mudar nossas vidas dos deficientes em outros ambientes eu tento, e as amizades também, aumentou muito! A minha cabeça também mudou, antes eu só queria saber de farra, hoje não. Tenho vários objetivos traçados aí que eu almejo conseguir. Agora eu tô pagando o meu carro, pagando um consórcio, aí me dá mais liberdade para eu fazer o que quiser. E o esporte também *né?* Tenho meus objetivos para conseguir em prol de uma coisa só, do meu bem estar. Não só o meu, mas da minha família também. Quem tiver ao meu redor eu ajudo.

As ideias de inclusão, baseadas, sobretudo no respeito ao outro e na diversidade humana, vêm tentando estabelecer a reconstrução no que seria uma possível desvantagem apresentada por essas pessoas com deficiência. Nessa ótica, a OMS atribui alguns conceitos de desvantagens, que refletem na falta de condição de igualdade com os outros, tais como: fatores físicos, culturais e sociais que se transformam em obstáculos e dificultam o processo.

A atividade física na atualidade passou a se configurar dentre outros aspectos, especialmente como um suporte de grande relevância no processo de inclusão de pessoas com deficiência física. Sobre isso, vejamos o que o sujeito E5 relata quando questionado sobre as possíveis mudanças ocorridas em sua vida após o iniciar a prática de atividade física em cadeira de rodas: *“É outra [...] A mentalidade entendeu? Meu modo de pensar, de agir, que antigamente, antes da atividade física, eu era recalcado, sabe? Depois da atividade física eu vim ver que tem como o cara, é [...] se adaptar, se incluir, no caso da inclusão [...] Inclusão social é tudo”*.

Por meio das atividades lúdicas, pré-desportivas ou esportivas, a atividade física envolve aspectos que elevam o potencial de experimentação corporal e de situações de aprendizagem, desenvolvendo ainda, a autoconfiança e autoestima, atuando diretamente como um facilitador da inclusão social.

A Educação Física por estabelecer uma relação como geradora de alternativas que favorecem a prática da atividade física, com o passar dos anos, tem se fortalecido na consciência dos profissionais que buscam, sobretudo, as respostas para tantos questionamentos que aparecem a todo o momento, favorecendo o livramento de amarras de caráter excludentes, ancoradas no passado. Esse processo remonta uma tentativa de quebra de paradigmas na história da Educação Física e reafirma o interesse constante em desvendar possibilidades de adequação, participação e, sobretudo de proporcionar ao outro, o direito de vivenciar experiências benéficas para as suas vidas.

Uma percepção mais pragmática sobre o assunto, o sujeito C3 se coloca por um prisma que relaciona a inclusão com a independência: *“É ingressar na sociedade né? É mostrar a cara e não ter vergonha de nada. É ter a possibilidade de sair de casa sem medo. Poder chegar nos cantos e não ter que depender das pessoas para tudo e também não ter vergonha de aparecer para a sociedade”*.

No que se refere o entendimento sobre uma melhora significativa da parte social, o sujeito D4 colocou durante a entrevista do tipo Grupo Focal (1º GF) que: *“A parte social melhorou muito, porque eu era muito travado para sair pros canto”*. Essa colocação tem relação direta com a inserção desses indivíduos em atividade física na Associação para deficientes, e obteve total concordância pelos demais participantes. Sob a mesma ótica, o sujeito C3 ainda afirma sobre a prática de atividade física na associação: *“O incentivo é muito grande né?! Só em casa sedentário embora eu gostasse de esporte eu não tinha esse conhecimento, esse lado [...] Pra mim foi a melhor coisa que aconteceu, até para a socialização, sair de casa, porque eu saia, mas saia pouco, assim [...]”*.

Vale ressaltar que todos os participantes do grupo focal, foram bastante enfáticos em relação à busca pelos direitos do deficiente físico e suas percepções sobre as dificuldades que encontram na sociedade, sendo as barreiras arquitetônicas as mais citadas. Esse fato se comprova em uma das conversas informais que o pesquisador teve com o Professor LI, onde o mesmo fez alguns relatos (emocionado): *“parece que nossos governantes só pensam que existem pessoas sem deficiência [...] e não só eles, mas as empresas privadas, os locais que se frequenta e não tem acessibilidade para eles, sabe né!”*.

Além disso, o professor fez questão de frisar a evolução dos alunos, principalmente nos aspectos da autoestima, da percepção deles sobre o mundo a partir do momento que iniciaram a prática física e como eles encaram a inclusão hoje, buscando seus direitos, não se recolhendo quando veem algo errado etc.

## 5.2 Construção da Identidade e Reabilitação

A identidade subjetiva da pessoa com deficiência e a reabilitação tem uma relação indissociável, uma vez que, antes da deficiência adquirida (para quem não tinha deficiência) o indivíduo tinha uma “vida normal” e conseqüentemente características e um sentido de vida que o identifica como tal. No entanto, após a deficiência, ele precisou viver socialmente de outra forma, ou seja, é de pressupor que o processo de reabilitação age em duas frentes: uma a de dotar o sujeito de adquirir novas formas de conviver com a deficiência, e a outra é a de promover aos sujeitos a reconstrução do seu eu, de sua identidade social.

Magalhães e Cardoso (2010) citando estudiosos do tema identidade como Goffman (1988), Hall (1999), Woodward (2000) entre outros, dizem que a identidade consiste numa forma de construção histórico-cultural intermediada por um discurso e por relações de poder, ainda sim, não se trata de uma “entidade” imutável e rigorosamente estabelecida, mas de uma construção fluida e metaforicamente por natureza.

Diante do exposto, identificar os aspectos pessoais e características dos participantes da atividade física da ADDECE através das entrevistas semiestruturadas e pelas observações *in loco*, foi como dar-lhes a oportunidade de reafirmar quem são eles através de suas narrativas, que como dito anteriormente, a construção da identidade desses sujeitos passou por um processo histórico-cultural, por um construto fluido e mutável, ou seja, um intenso refazer de suas vidas, de rupturas de paradigmas.

Vale ressaltar que, o fato de ter-se construído o perfil dos participantes (com base nas entrevistas) neste trabalho com informações sobre os diagnósticos, o tempo de lesão, aspectos do cotidiano, sociais e rede de apoio de cada sujeito, a descrição não foi suficiente para construir suas identidades sociais. Por isso, as observações no campo da pesquisa (descrevendo como se dava o processo de reabilitação), a realização do grupo focal, e por vezes as conversas informais, fortaleceram tal constituição.

No entanto, para discorrer sobre construção de identidades é preciso tecer sobre a crise de identidade, que conforme Magalhães e Cardoso (2010, p.47): “A ideia de crise da identidade se desenvolve a partir da constatação das inúmeras e profundas mudanças estruturais ocorridas nas sociedades modernas no final do século XX, e influenciam aspectos da vida social dos indivíduos”. Para os autores, citando Hall (1999) que por sua vez cita Merce (s/d), a identidade se torna evidente quando ela está em crise, quando alguma coisa se

se presume fixo, estável e coerente e faz um movimento frente às experiências de imprecisão e incertezas.

Dessa forma, quando os sujeitos se viram como deficientes, pressupõe-se pelos relatos (durante o grupo focal diante do ponto sobre as mudanças ocorridas pós-uso da cadeira de roda e a participação deles num grupo de atividade física) que houve uma crise identitária que os fizeram repensar seu estar no mundo; dúvidas e incertezas foram a base para eles construírem esse novo ser, frente a marcadores identitários como etnia, sexualidade, classe social, renda, consumo, etc.; onde no contexto das mudanças globais, que são rápidas e permanentes, os fatores econômicos e culturais aceleram esse processo de transformação, mudanças de padrões de consumo e produção e que motivam a construção de identidades (HALL, 1999; WOODWARD, 2000, *apud*, MAGALHÃES; CARDOSO, 2010, p.47).

E considerando os marcadores identitários e o perfil dos sujeitos, bem como os dados coletados, podem-se resumir de forma quantitativa, alguns aspectos que definem a construção da identidade dos sujeitos:

- **Média de idade:** 33 anos (28,5% têm entre 18 e 25 anos; 43% têm entre 31 a 39 anos; e 28,5% têm entre 43 e 44 anos);
- **Diagnóstico (deficiência):** 86% têm a deficiência adquirida e 14% tem a deficiência de nascimento (71% são paraplégicos; 14% é tetraplégico e 14% é paraparesia).
- **Média do tempo/uso de cadeira de rodas:** 9 anos (43% tem média de 5 a 7 anos de uso; 43% entre 9 e 10 anos de uso; e 14% acima de 10 anos de uso);
- **Ocupação (fonte de renda):** 57% são aposentados; 14% é estudante; 29% recebe auxílio doença;
- **Estado civil:** 29% são solteiros; 43% casados; 14% separado; e 14% viúvo.
- **Rede de apoio:** 57% tem em sua família o porto seguro; e 43% o apoio vem das esposas;

Ao se referir a estes aspectos como definidores da construção da identidade, presume-se que, por exemplo, a idade é um fator que influencia na tomada de decisão dos sujeitos, como se comportam diante de determinadas situações, e como eles se veem. E junto com a experiência de vida, consigo tem o tempo que eles se locomovem em CR, a maneira como se sustentam financeiramente, como provem a renda para sua família etc. Pelos relatos, alguns são empreendedores e tem pequenos comércios em casa, significando assim que eles se reinventaram após o seu diagnóstico de deficiente, o que não os incapacita. Portanto, os

marcadores identitários são como raízes de uma árvore, que dão sustentabilidade aos sujeitos, para conduzir sua vida e quem eles são de fato com a deficiência.

Além disso, a construção da identidade social do sujeito é reestruturada a partir da internalização de papéis, especialmente definidos tendo algumas pessoas como referente, por exemplo, a família (o micromundo dos sujeitos). Mas, o encontro com seus pares, o grupo social do qual os sujeitos fazem parte ou estão inseridos, também determina esta constituição (LEITE; MONTEIRO, 2008). Por esse motivo, aponta-se que os cadeirantes que participam das atividades físicas da referida Associação (grupo da pesquisa), tem importantes referentes no grupo que os fazem ser como eles são, de se constituírem como tais, prioritariamente num processo de reabilitação psicomotora, afetiva e cognitiva.

São várias as contribuições e mudanças que a Reabilitação, enquanto área do conhecimento tem absorvido ao longo do tempo, de forma a permitir hoje uma interpretação mais holística a seu respeito. Os vários conceitos que permeiam esse assunto nos levam a refletir essencialmente sobre um entendimento de reabilitação que não se encerra na porta de saída de um determinado estabelecimento médico ou terapêutico, mas que passa a criar forma e se desenvolver a partir dele. Numa postura que caracteriza grande parte das pessoas que tem deficiência física e que estão em busca pelo seu espaço na sociedade, atuando no processo de se reabilitar, observa-se no discurso do sujeito C3 suas percepções: *“Nesse caso reabilitação pra mim é poder sair de casa, sabendo que aonde eu for, eu vou poder acessar qualquer ambiente, que eu não vou ficar com medo de sair e não ter que voltar pra casa pra ir no banheiro por que lá fora eu não vou encontrar um banheiro adequado”*.

Dessa afirmação, se conclui que em pleno Século XXI, ainda se depara com a falta de respeito ao direito à cidadania e das garantias legais para muitas pessoas, inclusive as que têm alguma deficiência. Essa é uma constatação que nos permite perceber a não satisfatória condição de acesso às vias e locais públicos dificultando sobremaneira o processo de reinserção dos deficientes físicos na sociedade.

Ainda no aspecto social, mas em dimensão particular, atenta-se para o entendimento do sujeito B2 sobre reabilitação, onde ele apresenta uma afirmação de que a sua condição social anterior não permitia fazer o que atualmente vem fazendo em seu benefício:

Antigamente eu não fazia e hoje eu faço [...] É como o dia-a-dia assim [...] Foi uma semente que foi plantada no programa de reabilitação... Eu conheci o basquete lá [...] Esse basquete. Lá foi o começo assim, de tudo assim [...] Hoje eu sou muito mais feliz do que eu era antes da lesão [...] Agora eu tenho a possibilidade de fazer muitas coisas que eu não podia fazer antes.

Um dado interessante na fala de B2 é um possível reconhecimento da reconstrução de sua identidade após se perceber em cadeira de rodas, pois não possuía aspirações futuras e considerava sua vida monótona antes da lesão. Ainda sobre sua colocação, ele também faz uma ligação direta da atividade física com a reabilitação, ao passo que se observa a ampliação de uma concepção que poderia ser anteriormente tida como “medicalizada” e passando a outro nível de entendimento; o que leva a fazer algumas reflexões sobre o papel da Educação Física nesse processo.

Um recorte sobre o impacto das atividades físicas desenvolvidas na ADDECE para vida da maioria dos sujeitos em questão, se expressa a partir de colocações simples, mas que possuem grande profundidade no aspecto em questão. A seguir, apresenta-se o que discorreu o sujeito G7, quando relaciona a atividade física que faz na associação à reabilitação:

Eu aprendi muitas coisas [...] Antes eu não sabia mexer numa CR de basquete. Antes quando eu comecei, eu começava a andar na CR e batia nas outras cadeiras, sem ser na atividade, normal mesmo. Desde que eu fui para a cadeira de rodas eu não sabia nem mexer na CR normal aí eu vim aprender andando assim. Eu chegava no colégio, e andando lá, de vez em quando eu batia... e começava a coçar a cabeça [...] E aí fui vendo o pessoal andando em CR e me acostumei.

O relato de G7 mostra que em algum ponto do discurso, os processos de reabilitação, interação com o outro, aprendizagem motora e inclusão se encontram e se familiarizam. Sem conceituá-los, pode-se observar que o *conhecimento* permeia todos os assuntos relacionados. No tocante à reabilitação em específico, legitima-se o que foi citado por Campos da Paz (2002, p.?) sobre ela: “é objetivo da função e não do modo como esta é alcançada que o médico deve ter em mente, pois reabilitados ou habilitados desencadeiam estratégias diferentes para alcançar um objetivo”.

Essa concepção de reabilitação que não se expressa de maneira uniforme a partir das falas da maioria dos sujeitos, umas de forma mais contida e outras de forma mais clara. Mas, que consegue retratar uma ideia a respeito do que vivem e passam em suas jornadas diárias. Foi observado que, apesar de já terem passado por programas de reabilitação, os sujeitos D4 e F6 possuem ideias próximas sobre a relação direta de reabilitação com fisioterapia:

Rapaz, aí vou lhe dizer uma coisa viu?! [...] Reabilitação pra mim foi só aquilo que passei quando me internei mesmo. Os *menino* (se referindo aos fisioterapeutas) me explicando o que fazer [...] E depois é o dia a dia. Você vai [...]. (D4)

Eu tô ganhando saúde e de certa forma é como se fosse uma fisioterapia, eu acho né? No meu modo de crer o que a gente faz dentro de quadra [...] como [...] De manhã eu

vou para a academia, almoço e venho pra cá. Na academia também acho que é uma forma de fisioterapia [...] (F6).

A esse respeito, observam-se concepções mais simplórias no tocante a reabilitação, o que remonta ainda a ideias menos elaboradas sobre o assunto, visto que na atualidade já se possui um entendimento mais abrangente. No que se refere a um entendimento sobre uma melhora significativa da parte social, o sujeito D4 coloca no grupo focal que: *“a parte social melhorou muito, porque eu era muito travado para sair pros canto<sup>11</sup>”*.

Houve uma tendência à concordância no grupo focal quando relacionaram de imediatas três ações de reabilitação que estavam inseridas no contexto da atividade física na associação: (1) Transferência para a cadeira de rodas; (2) Parte social; (3) relação com a família, ou seja, três aspectos que definem o grau de reabilitação de cada sujeito, como se eles fossem marcadores desse processo evolutivo terapêutico. Isto é, se eles conseguem fazer a transferência da cadeira de rodas convencional para a esportiva, isso significa um grande ganho na aprendizagem motora; e se notam melhoras na relação com a família e que estão conseguindo viver bem, e participarem da vida social, isso tem um significado positivo.

A adaptação a uma nova realidade física e emocional, o retorno ao trabalho ou escola, a busca pelos direitos e a certeza de poder ser reinserido na sociedade, são alguns desafios que se apresentam nos discursos, principalmente quando se referem ao processo de mudanças em suas vidas após a inserção no grupo da Associação. A fé também é vista como um suporte importante, onde o sujeito E5 ressalta: *“Se aconteceu isso, o cara tem que viverum dia após o outro, como se fosse o único. Primeiramente o cara tem que se apegar a Deus, porque é a chave de tudo”*. Contudo, além da fé, os relatos de melhora de autoestima e respeito pelo outro (semelhante) são recorrentes e se firmam como um entendimento comum entre eles.

Enfim, “a identidade, assim, é um processo socialmente constituído de forma complexa, que ocorre num dado momento histórico” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010, p.48), como construto e parte de um processo de ressignificação do seu eu interior, frente às experiências sociais vivenciadas. Por isso, a participação dos sujeitos numa atividade física que os conduzem a realizar reflexões pessoais, bem como os possibilitam a interagir de forma terapêutica, reabilitando sua motricidade e sua autoestima, é por demais, indicador e esclarecedor que a construção da identidade e a reabilitação andam juntas, como parte de um processo de reafirmação.

---

<sup>11</sup> Utilização de expressão cearense para informar que não se sentia à vontade para sair para outros lugares.

### 5.3 Interações e a Atividade física

A escolha de unir essas duas categorias analíticas para trazer as discussões acerca do processo de aprendizagem através da atividade física dos participantes da ADDECE, não foi por acaso. Primeiro porque se sabe que as interações são uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois conforme Vygotsky (1989) a aprendizagem é resultante das interações dos sujeitos, num processo contínuo de reflexão, inicialmente interpsicológica e depois intrapsicológica. Segundo, porque a atividade física enquanto meio de reabilitação, vai para além de exercícios motores, ela congrega a confluência de diversas áreas do conhecimento, inclusive, esta é realizada através de relações sociais entre pares, e de forma interacional.

A referência que se faz a aprendizagem neste contexto, é a de um processo amplo de aquisições em diferentes aspectos da vida humana, onde sujeitos adquirem e/ou modificam competências e habilidades (individuais ou sociais; afetivas, cognitivas e motoras-reabilitação), comportamentos ou valores, em decorrência de estudos, experiências, raciocínio, observações e interação social, tendo como pano de fundo, a atividade física como parte da reabilitação e readaptação social, bem como da construção da identidade dos sujeitos como explicitado anteriormente.

Nesta perspectiva, no início do período de observação no ambiente estudado, observaram-se eventuais demoras no início da prática da atividade física, e somente na segunda semana ficou perceptível que o grupo na verdade já estava junto no depósito das cadeiras de rodas, se preparando para a atividade, isto é, integrados, num momento só deles (sem mediação do professor). A partir de constatada esta realidade, a curiosidade do pesquisador falou mais alto, por isso, reprogramaram-se os locais de observações, passando assim a acompanhar as idas e vindas dos sujeitos da pesquisa tanto na chegada quanto na saída, após a aula.

O depósito era uma dependência situada na parte de fora do ginásio, que servia para empilhar carteiras escolares velhas, sem uso ou quebradas da Universidade. A necessidade de um local para guardar as cadeiras de rodas esportivas era premente, principalmente porque não havia como deixá-las encostadas na lateral da quadra. O cuidado com esse implemento sempre se fez necessário ao mesmo tempo que não se podia ocupar algum outro espaço sem permissão, já considerando a boa vontade dos diretores do estabelecimento em terem

disponibilizado o mais importante: a quadra. Contudo, o professor LI motivado pelo desejo e precisão do espaço, solicitou o referido ‘cemitério de carteiras escolares’ e foi atendido.

E reforçando a “outra função” do depósito (percebida pelo pesquisador), todos os membros da associação tinham sempre que passar por ele nos dias de atividade. Na chegada, os sujeitos se dirigiam até ele para trocarem de roupa e pegarem suas respectivas cadeiras de rodas esportivas. E na saída, trazia todas de volta, tirava o uniforme da associação e iam embora, momento em que se despediam um dos outros e do professor.

Neste contexto de transferência de equipamentos, não foi procurado nesses momentos possíveis peças de composição para respostas, mediante tantas indagações e questionamentos advindos da aula prática. Contudo, inadvertidamente, observaram-se dinâmicas interativas que extrapolavam a sala de aula (a quadra). Assim, os processos vivenciados pelos sujeitos, em pleno curso da atividade física (pois se considera que este momento de preparação já fazia parte da aula) representa um claro momento de aprendizagem, mesmo sem a intervenção ou mediação docente.



**Fig. 2 – Visualização do depósito**

**Fonte:** o ator (Dados primários da pesquisa)



**Fig. 3 – Chegada e preparação para a aula**

**Fonte:** o autor (Dados primários da pesquisa)

Intuitivamente procurou-se no ambiente depósito, assim como no momento principal (aula), sustentações para pensamentos teóricos que de fato permeavam o ambiente da pesquisa. E o que foi percebido? Os sujeitos ajudavam-se mutuamente nos ajustes e na colocação das rodas, eixos, cintos ou quaisquer outros itens. Além disso, os mesmos dialogavam sobre questões pessoais que extrapolavam os sentidos e contextos da prática desportiva.

Refletir sobre a importância das trocas entre os parceiros como momentos significativos no processo ensino-aprendizagem remete, necessariamente, à psicologia sócio-histórica como paradigma de nossas reflexões. Cabe lembrar, dentro do espectro de reflexões que esta psicologia sugere, os objetivos e as finalidades que, acredita-se, deva ter a ação educativa. Temos por pressuposto de nosso trabalho a meta maior de, inseridos no contexto em que vivemos e na realidade manifesta em nosso país, criar condições para que os alunos se tornem cidadãos que pensem e atuem por si mesmos (MARTINS, 1997, p.111).

E esta troca como se refere o autor, os seus significados se legitimam na teoria definida por Vygotsky (1989) como Sociointeracionismo, que consiste num processo de aprendizagem que tem como suporte as interações sociais. Nesse percurso, quando um sujeito aprende um com o outro agindo sobre o objeto, inicialmente com ajuda de um par mais capaz, ou de um adulto intermediador, e depois, de forma autônoma, estar-se-á diante do que o autor denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A teoria desenvolvimentista de Lev Vygotsky possibilita a quem participa do processo de ensino e aprendizagem, reflexões sobre a relevância e o papel do outro na formação da linguagem e de conceitos. E como os sujeitos da pesquisa se encontravam no depósito, e interagiam de forma a colaborar um com os outros, certamente os processos mentais se articulavam rumo ao desenvolvimento cognitivo e na formulação de concepções, numa intrínseca relação entre o pensamento e a linguagem.

E porque a interação é tão importante para aprendizagem e constituição do Homem? Somos humanos e ontologicamente sociais, construindo a história só e prioritariamente com a colaboração dos outros e da apropriação da cultura da humanidade, assinala Martins (1997). O autor ainda coloca,

A psicologia sócio-histórica traz em seu bojo a concepção de que todo Homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo. O momento do nascimento de cada um está inserido em um tempo e em um espaço em movimento constante. A história de nossa vida caminha de forma a processarem todos uma história de vida integrada com outras muitas histórias que se cruzam naquele momento (MARTINS, 1997, p.113).

E assim, é a construção da história dos sujeitos da pesquisa. Na observação OP03 (27 dez. 2011) em uma das aulas de atividade física, após verificar o andamento da rotina do Professor LI em sua prática pedagógica desportiva (que se dividiu em três etapas, que será denominada de: 1.Acolhida e *Brainstorming*<sup>12</sup>; 2.Atividades e Desenvolvimento; 3.Consolidação e Tempo Livre, observou-se em dois momentos a interação entre 04 (quatro) sujeitos A1, B2, C3, D4. O primeiro se deu durante o *Brainstorming* realizado pelo professor, quando os mesmos dividiram posicionamentos em relação às temas esportivos, principalmente em falas complementares e concordantes, onde respeito pelo pensamento e linguagem do colega foi bem claro, demonstrando bom relacionamento e companheirismo. O segundo momento se deu durante a desenvoltura dos participantes no jogo, ficando claro uma interação positiva e ascendente.

É preciso ratificar que o processo de interação social defendido por Vygotsky se baseia na ideia de um organismo ativo, onde o pensamento se constitui num contexto histórico e cultural; onde o sujeito constrói de forma interna experiências externas, como

---

<sup>12</sup> É uma técnica em que consiste em uma reunião também **chamada de tempestade de ideias**, na qual os participantes devem ter liberdade de expor suas sugestões e debater sobre as contribuições dos colegas.

consequência dos processos interacionais ao longo do tempo e do espaço (MARTINS, 1997). Os depoimentos a seguir, explicitam a interação existente na atividade física da ADDECE:

Aprendi muitas coisas aqui, sobre a vida e sobre os outros, com lesão e sem lesão. O grupo é interessante e a gente se entende bem. O professor também. Ele é importante, nos orienta sobre as coisas que devemos fazer ou a posição melhor da cadeira de rodas. Gosto de dar uns “toques” para os que estão começando e colocar os menos experientes no meu lado quando fazemos coletivos [...] (**Sujeito A1**).

Em relação ao grupo, eu escolhi o basquete por causa do grupo. [...], faltando um, faz falta. Há amizade também, amizade dentro e fora. Além de parceiro de jogo é amigo. Aprendo [...] Entre o professor e o grupo eu aprendo mais com o grupo, pois é. Todos tem dificuldade assim, e aí no jogo, uns tem mais dificuldade do que os outros e mesmo assim eles tentam [...] Aprende um com o outro e exercita mente também [...] (**Sujeito B2**).

[...] Me sinto acolhido e quando chega alguém novo é bem acolhido. É como família né? [...] Pra mim como pessoa acrescentou muito e eu aprendi com eles, com certeza, tanto na prática de esportes, quanto nas outras coisas também. Alguns têm experiência como nesse grupo [...] foi fundamental [...] (**Sujeito C3**).

Eu sou muito na minha mesmo [...] eu fico aqui, aí o cara comenta uma coisa ali, o outro comenta outra e aí eu fico pensando: será que assim dá certo? Aí eu penso, penso, e não, eu vou fazer do meu jeito. Agora, eu também sou aberto à opinião [...] (**Sujeito D4**).

Não por acaso, a escolha desses quatro sujeitos para representar o contexto de interação entre eles (o grupo da atividade física), cujas falas na entrevista foram enfáticas no que diz respeito aos aspectos do desenvolvimento humano. Aparece nitidamente a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky, especialmente a relação entre pensamento e linguagem que concorre para com a aprendizagem em momentos como a 1ª etapa da atividade física (Acolhida e o *Brainstorming*); e neste sentido, o ato de aprender com outro, fica claro na ideia que eles têm do valor como a amizade, do companheirismo, do respeito à fala do grupo, que não se restringe ao contexto da prática pedagógica desportiva, mas que eles levam as experiências para o campo subjetivo, para vida.

Ainda sobre os discursos formulados pelos sujeitos, fica evidente a relação entre o pensamento, a linguagem e a aprendizagem; bem como o processo interativo que favorece em construção do conhecimento. Quando eles dizem “dar uns toques para os que estão começando”, ou, “aprendo mais com o grupo”, os sujeitos podem não conhecer a teoria vygotskyana, mas num contexto geral, os mesmos deram exemplos da estratégia de aprendizagem (teoria da ZDP), onde o mais capaz ajuda o menos capacitado, até que ele atinja um aprender satisfatório, ou seja, possa caminhar sozinho.

Pode-se expor que, uma limitação definitiva no estado físico de um indivíduo, não trás consigo somente uma mudança funcional. É um processo contínuo de experimentações a partir uma nova condição de vida e uma reaprendizagem daquilo que inicialmente ele considerava como conhecimento, enquanto indivíduo.



**Figura 4 – Início da atividade na quadra**

**Fonte:** o autor (Dados primários da pesquisa).

A imagem corporal, a noção espacial, a locomoção, a transposição de obstáculos, dentre outros, trazem diariamente ao usuário de cadeira de rodas constantes desafios a serem enfrentados. Eventualmente a exposição a esses desafios traduzem-se na prática, como experiências que servem de suporte para a consolidação de novos conhecimentos.

Durante o período das atividades formais (aula), caracterizadas pela presença do professor e grupo, parece existir uma relação de referência do outro, e que se apresenta como um aspecto positivo de incentivo e construção de novos contextos de aprendizagem, por exemplo, o sujeito B2 deixa claro em seu comentário, este fato: *“Nós escuta e aprende também. Entre o professor e o grupo eu aprendo mais com o grupo [...] Pois é, aprende um com o outro e exercita a mente também”*.

Sob a ótica da afirmação acima, independente da presença do professor que orienta e que normalmente é tido como referência histórica para a maioria dos grupos de Educação Física, o sujeito B2 ressalta que a relação de aprendizagem se estabelece muito mais de *“um com o outro”*, se referindo aos companheiros do grupo, do que com o professor. A partir das relações interpessoais que se estabelecem no grupo e favorecem a troca de conhecimentos

sobre as experiências individuais, e como isso vai tomando forma ao longo do tempo. Assim pode-se observar que fatores outros, como amizade, admiração, referência e respeito pelo outro, se acrescentam na relação, como se percebeu na fala do sujeito C3, quando o mesmo se referiu ao grupo como acolhedor, como se fosse uma família e que aprendeu muito, seja em aspectos esportivos e/ou pessoais.

A partir desse discurso, surge uma questão inicialmente entendida de forma mais particular quando este sujeito (C3) comenta além dos outros aspectos, sobre um referencial (modelo) do estímulo produzido. Sua fala remonta aspectos de aprendizagem que para Vygotsky seria entendida não como uma mera aquisição de informações, mas de um processo interno, ativo e, sobretudo, interpessoal (REGO, 1999). Isto é, “As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais” (MARTINS, 1997, p.116).

Um entendimento que corrobora com uma visão mais global sobre esse aspecto interpessoal, encontrará suporte a partir da inserção em grupos com o mesmo fim, possibilitando outros ganhos que não somente melhorias das habilidades físicas evidenciadas nessa atividade, mas são considerados também, a reconstrução da identidade, melhora da autoestima e inclusão social. Sobre a relação estabelecida com o grupo, o sujeito F6 comenta aspectos que são presentes durante as atividades em conjunto e da relação que extrapola o espaço mais formal da aula:

O que me traz pra cá é que eu gosto de jogar, primeiro. [...] E o meu *frequentar* também, é porque a gente faz uma família. No final de semana a gente sai, quando eu *tô* em casa eu sinto falta das brincadeiras que rolam [...] Todo mundo é amigo, todo mundo gosta de fazer (Atividade física) e é a única coisa que a gente pode fazer [...].

Aspectos de afetividade e interação são evidenciados no discurso deste sujeito (F6) quando trata a respeito do grupo onde está inserido na Associação. Esse comentário encontra fundamentação a partir de Wallon, quando se refere a essas interações sociais como necessárias pela mediação do outro, além de aspectos que se agregam como a linguagem e a cultura. Ainda sobre o grupo, o referido sujeito retrata aparentes relações de aprendizagem, dentro de uma perspectiva de interação com o outro, ressaltando uma intervenção do Professor, que de acordo com seu relato, aparenta estar mais afastado e aparece para redirecionar o momento:

Aprendi a respeitar mais o outro, a ouvir também [...] Falar muito e não querer ouvir [...] Aí o Professor chega mesmo [...] O *cara* tem que saber ouvir. Se tá falando ali é porque sabe que o *cara* pode dar mais. E às vezes você tá errado e persistir naquele erro... Isso com o tempo o *cara* vai aprendendo, vai aprendendo esses *caminho* aí. Prestando atenção, ouvindo; aí, com o passar do tempo o cara vai desenrolando.

Apesar de F6 estabelecer um sentido amplo ao comentar sobre a intervenção do professor, encontram-se discursos acerca da postura do mesmo, em outras situações. Como explica o sujeito G7 ao se referir à sua experiência com o grupo e da postura periférica do professor durante as aulas:

Eu não pedia ajuda, mas o pessoal chegava e falava. Às vezes eu errava e o pessoal: Faz assim do jeito tal [...] Explicava do jeito que tinha de fazer e eu ia lá e fazia [...] Eu acho que aprendi mais com o ‘conjunto’ do que com o professor... Porque assim [...] Eles já estão comigo dentro da quadra aí no caso de tá comigo dentro da quadra [...] Já é uma união [...] Como se estivesse mais próximo e desse para ajudar e explicar... O professor fica mais afastado [...] Acho que por isso eu aprendi mais com eles por isso. Às vezes fica mais fácil de trocar ideias também.

De acordo com o relato de G7, sua percepção sobre a postura do professor, inicialmente pode ser entendida como desinteressada, ao ponto de não corresponder a um padrão mais tradicional em relação às intervenções. Essa postura coadjuvante, pelo que foi entendida, ao longo da nossa observação participante no local das atividades, se constituiu de uma maior prevalência nas aulas, concordando com Fino (2011), onde ressalta a mudança de atitude do professor atento à criação de contextos de aprendizagem, onde os alunos são o centro dos processos. Assim, as falas dos sujeitos A1 e D4 se completam quando tratam de autonomia por parte dos sujeitos e possibilidades por parte do professor:

Gosto de dar uns *toques* para os que estão começando e colocar os menos experientes no meu lado quando fazemos coletivos (A1).

O professor da gente é 100%! É interessado *né cara?* É inteligente também. E outra coisa, ele é aberto; você conversa as coisas com ele, ele aceita; se achar que tem alguma coisa errada ele explica tudo... Dá liberdade também; ele é um *cara* gente boa [...] (D4).

Esse entendimento se estabelece na maioria dos sujeitos, que percebem maior autonomia à medida que são instigados a compartilhar suas experiências, sob mediação e assistência do professor. Portanto, “a passagem das funções psicológicas elementares para as superiores ocorre, portanto, pela mediação proporcionada pela linguagem que, na abordagem vygotskyana, intervém no processo de desenvolvimento intelectual [...]” (MARTINS, 1997, p.114) dos sujeitos desde quando nascem.

#### 5.4 Contextos e práticas pedagógicas desportivas

Transcorridos 17 (dezessete) anos desde implementação do Curso de Mestrado em Educação na Área de Inovação Pedagógica no Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), esta especialidade tem mostrado como apregouo Fino (2011) que ela é resultante da consciência que as práticas pedagógicas é essência da inovação e, não resultante da incorporação de instrumentos e/ou da tecnologia na escola, pois “[...] as tecnologias de informação e comunicação (TIC), longe de a ter transformado ou de estar a transformá-la, está a reforçar as suas características mais radicalmente conservadoras [...] (FINO, 2011, p. 96). O autor ainda completa:

Esse mestrado, ao invés de avançar com panaceias miraculosas para os problemas da educação, ou de aceitar reproduzir o discurso e a liturgia oficiais sobre educação e sobre as relações entre a educação e a tecnologia, preferiu olhar para as práticas pedagógicas, em primeiro lugar. Para como se pratica efectivamente a pedagogia, com ou sem tecnologias envolvidas. Olhar com olhos de ver, e com o vagar e a distanciação necessários à produção de um pensamento fundamentado, que seja formulado a partir do interior dos fenómenos educativos, verdadeiramente compreendidos na sua natureza inter-subjectiva e longe da algazarra do voluntarismo, do marketing e do discurso político [...] (FINO, 2011, pp.96-97).

É fundamentada nas afirmativas do autor, que a pesquisa em questão buscou investigar as práticas pedagógicas em outro campo sem ser a escola; além disso, tendo como base que o essencial da inovação é o contexto pedagógico que sucinta a aprendizagem, e não somente o implemento de tecnologias, é que optou-se pela observação de um grupo decadeirantes numa entidade filantrópica (ADDECE) que pratica atividades físicas com o intuito principal da reabilitação motora e readaptação social.

Neste sentido, adianta-se que, no campo não foi encontrado tecnologias que certifique a inovação pedagógica do referido grupo (prática pedagógica do professor e sua relação com os sujeitos), mesmo que estas sejam “indicador de inovação”, porém, entende-se conforme o autor, que elas não são condição *sina qua non* para tal fim, pois a essência da investigação está nas práticas pedagógicas (no decorrer do texto foi denominada de práticas pedagógicas desportivas). Portanto, nesta seção analítica serão apresentados dados recolhidos que o pesquisador percebeu a presença da inovação pedagógica.

Um dos primeiros fatores que apontam para um contexto de aprendizagem com perfil de inovação pedagógica é o fato do Professor LI ter escolhido trabalhar com a filantropia, com pessoas com deficiência. Aponta-se que, seria mais inteligível se o mesmo opta-se pela

estrutura conservadora da escola, em que muitas vezes as práticas pedagógicas na área da Educação Física remontam o paradigma fabril e com indícios militaristas, ou seja, a formação do sujeito neste componente curricular por vezes legitima tais parâmetros.

As mudanças por quais passam a escola ou qualquer ambiente de ensino e aprendizagem, repercute maciçamente nos sentimentos de compreensão sobre o próprio sentido dessa mudança, “[...] não apenas a compreensão que é possível ter quando se olha do exterior, mas a verdadeira compreensão de quem, mergulhando nos fenômenos, se habilita a senti-los antes de compreendê-los e a vivê-los antes de descrevê-los [...]” (FINO, 2011, p.97). Compreende-se assim que, a mudança deve primeiro está dentro de cada sujeito, dos fenômenos que ocorrem no interior da escola, cujas vivências dizem mais sobre inovação, do que a visão externa sobre os instrumentos que determinariam se seria inovação ou não.

O segundo aspecto indicativo do contexto de prática inovadora reside na própria prática do Professor LI em construir um ambiente de diálogo, de integração e de aprendizagem. Observando sua rotina de aula, teve-se uma ideia de sua sequência didática, isto é, como funcionava sua prática pedagógica, demonstrada a seguir na *Figura 5*.

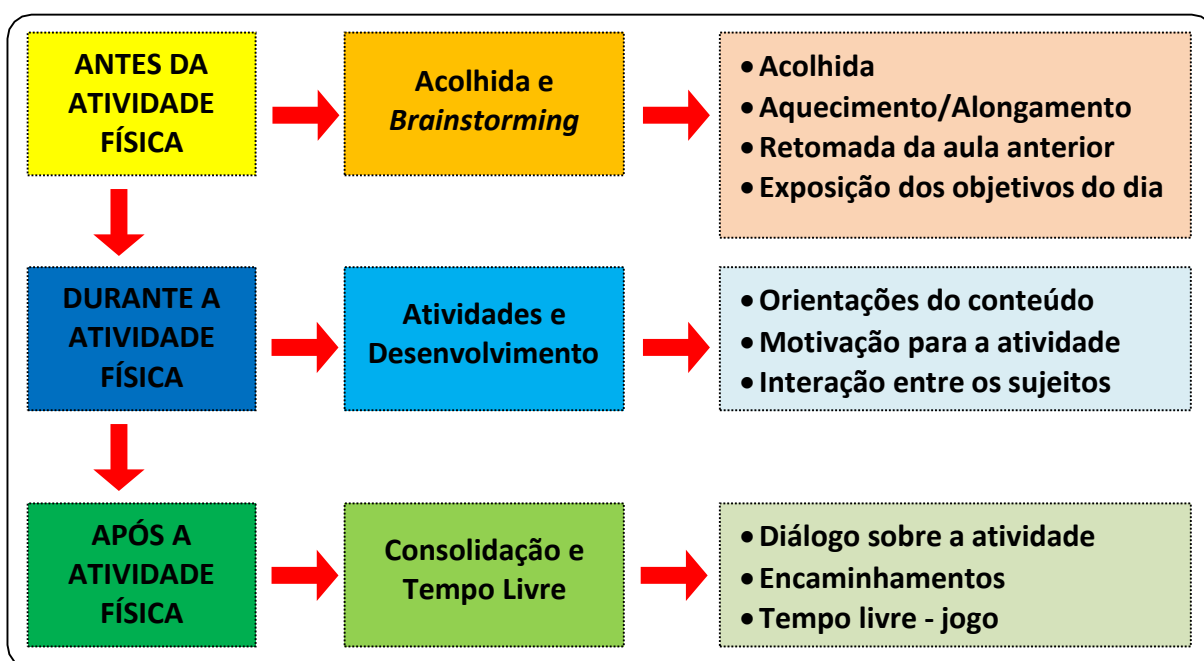


Figura 5 – Rotina do Professor LI

Fonte: o autor

Para melhor entendimento da *Figura 5* é preciso uma descrição, para assim confirmar o contexto de inovação pedagógica. Inicialmente o Professor LI geralmente convidada a todos os sujeitos (os participantes da pesquisa e os demais cadeirantes) para

formar um círculo; neste, o mesmo os acolhia e orientava atividades de alongamento (exercício de força, equilíbrio de tronco, ou de velocidade); em seguida fazia uma retomada da aula anterior, abrindo um diálogo entre o grupo, discutindo conceitos fixados. Além disso, fazia a exposição do que iria acontecer na aula; Durante o processo de desenvolvimento da aula, o professor agrupava os participantes (às vezes em dupla, trio ou grupo total) para realizar os exercícios, possibilitando ao grupo um momento de interação. Após a realização desta etapa, o docente convidava o grupo para formarem novamente um círculo para conversar sobre o dia; e em algumas vezes foi observado orientações de encaminhamentos e, por fim, o professor deixava os participantes livres para jogarem.

Um dado importante que vale ser ressaltar era a forma como o professor abordava as orientações e exposição das atividades, em virtude dos participantes serem cadeirantes, o professor sempre se curvava e/ou ajoelhava para conversar com eles, demonstrando uma atitude de respeito e que se importava com os sujeitos, onde o olhar nos olhos transmitia empatia.

Por vezes, foi observado que o professor durante as orientações dos exercícios convidava alguns participantes mais experientes para apoiar aqueles menos experientes, aplicando assim a teoria da ZDP, criando assim um contexto de interação social, de formulação de pensamento e construção de linguagem própria do grupo.

Diante do exposto, e como a pesquisa tem um cunho etnográfico, tendo com uma das principais técnicas a observação participante, definir se as práticas aqui delineadas frente a recolha dos dados eram ou não inovadoras, fica a cargo do investigador delimitar tais concepções diante de sua pesquisa de campo, como resalta Fino (2011, p.100):

O esclarecimento do que serão, ou não, práticas pedagógicas inovadoras é algo a cargo de um enquadramento conceptual exterior à etnografia, o qual tem de estar presente permanentemente na mente do investigador que olha para as práticas para as interpretar como se fosse um nativo delas, dentro da dialéctica de se tornar nativo, para conhecer, e de ser estrangeiro, para interpretar. Ou seja, para se fazer etnografiada educação, nomeadamente para investigar inovação pedagógica, não basta saber etnografia, nem é suficiente ser portador do senso comum sobre educação.

Portanto, mesmo sabendo que a metodologia de investigação, inclusive a pesquisa etnográfica, não é capaz de fornecer dados para definir o que seria inovação pedagógica, assinala Fino (2011). Para o autor, ser/ter inovação pedagógica nas práticas descritas neste trabalho, elas precisariam provocar rupturas e descontinuidades do fazer educação ao longo de gerações. Assim, compreendendo a etnografia como a ciência que estuda e descreve a cultura

e o comportamento de determinados grupos sociais. A pesquisa do grupo de cadeirantes da ADDECE, cujo Professor LI promove interação social, aprendizagem significativa, reflexões e elaboração de conceitos (formulação do pensamento e da linguagem), mudanças de comportamento e de paradigmas, bem como construção de identidades, pode-se pressupor que o professor criou novos contextos de aprendizagem em suas práticas pedagógicas desportivas, isto é, inovou sua iniciativa em um contexto de adversidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações sobre os resultados desta pesquisa, que tratam sobre a inovação na prática pedagógica no contexto da reabilitação, tendo como pano de fundo a atividade física, ora apresentadas, visam estabelecer prioritariamente uma reflexão sobre a valorização da construção do conhecimento na esfera da deficiência física.

Inicialmente, foi importante compreender que o voltar a andar, na observação e convivência com os sujeitos da pesquisa, é algo não abordado por eles e, apesar de se entender que a grande representatividade que essa capacidade física possui na vida de cada um, pela perda funcional, onde todos demonstram perceber a cadeira de rodas como prolongamento dos seus corpos.

A forma particular dessas pessoas no lidar com as suas dificuldades mais básicas, tais como: condição física, social e financeira, se mostrou numa constante superação diária, fazendo do grupo estudado uma pequena representação; um microcosmo da realidade dura e pouco valorizada que vivem e são inseridos. Contudo, o “brincar” com essas situações, por mais difíceis que parecessem, eram presenciadas e o sorriso mútuo muitas vezes aparecia como desfecho. Foi observado que nenhum dos sujeitos faz fisioterapia na atualidade, sendo uma prática há muito não realizada por eles. Isso foi observado não a partir do discurso, mas como um dado obtido pela entrevista individual no início da pesquisa.

Ainda observaram-se grandes espaços a serem preenchidos na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, no tocante a dar condições aos deficientes de uma forma geral, para exercerem suas cidadanias. As Associações, por exemplo, que são poucas, ainda proporcionam algumas possibilidades, como manter atividades ocupacionais, intermediar vagas para cursos profissionalizantes, atividade física e esportes. Entretanto, não suportam a grande demanda de pessoas que têm essas necessidades.

Os resultados desta pesquisa trouxeram à baila, alguns assuntos descritos pelos entrevistados, que com o amadurecer dos diálogos possibilitou tratá-los como temas. Posteriormente, pela recorrência nas falas, esses temas formaram as categorias específicas para análise, que são: aprendizagem motora e inclusão, construção de identidade e reabilitação, interações e a atividade física, contextos e práticas pedagógicas desportivas.

Na categoria de *aprendizagem motora e inclusão*, foi observado que todos os sujeitos passaram ou estão passando por reestruturações de suas condições físicas. Não relativo ao tempo de utilização da cadeira de rodas, mas pela exigência de desenvoltura e adaptação a

esse auxílio locomoção, quando submetidos às aulas com esforço físico maior. E, apesar de gradativos os educativos na aula, condizentes com uma sequência pedagógica, todos procuravam realizar as tarefas na íntegra e com autonomia desde os mais fáceis aos mais vigorosos. A variabilidade nas propostas de atividades pode ter favorecido ganhos na habilidade e destreza dos participantes com a cadeira de rodas.

Quanto ao aspecto de independência para a locomoção em ambiente externo (lugares de difícil acesso e piso irregular), a maioria estabeleceu uma relação direta de maior facilidade atualmente, do que anteriormente, quando não faziam atividade física. Essa condição parece ter também corroborado para uma reconstrução da imagem corporal desses indivíduos, uma vez que relatam se perceberem nos espaços mais abertos ou restritos, de forma a dificilmente esbarrarem em alguém ou em algum obstáculo, comparando quando iniciaram a utilização da cadeira de rodas.

A referência do outro, por ser mais habilidoso ou por pertencer a um grupo esportivo de destaque na Associação foi vista como exemplo a ser seguido e comentado especificamente por um integrante, mas percebido e compartilhado por todos, pelas ações, posturas comentários durante as atividades, quando em nossa observação.

Sobre a *inclusão*, a maioria apresentou relatos de mudanças consideráveis em suas realidades, com a necessidade de utilizar cadeiras de rodas. Com este fato, constatou-se que questões relacionadas a grandes mudanças no panorama econômico, assim como conjugais, fizeram parte dessas transições. Algumas colocações demonstraram que a prática desportiva ainda se apresenta como elemento que conduz à inclusão e no caso, estar inserido em uma atividade física é um grande avanço. Ainda sobre essa questão, foi relatado que a prática de atividade física contradiz uma postura que anteriormente era adotada por alguns, no sentido de farras e consumo de álcool.

Houve plena concordância que a independência (em cadeira de rodas) conduz a inclusão, uma vez que mais experimentados na locomoção, não terão receio de acessarem locais diversos. E ainda que não consigam transpor os vários obstáculos, não terão constrangimento em solicitar ajuda de terceiros. E, a mudança de atitude é percebida ao passo que relatam a quebra de padrões anteriores, tais como: comodidade, abandono ou “recalque” relacionando aos benefícios de estarem inseridos em uma atividade física regular. Parece haver indícios de um estímulo positivo que impulsiona e fortalece a partir do convívio em um grupo de indivíduos com objetivos semelhantes.

Em relação à *construção da identidade e reabilitação*, observou-se que os sujeitos se reconhecem como tais (deficientes) e buscam construir esse novo ser no mundo tendo como pano de fundo a interação entre seus pares, bem como pela própria reabilitação. E os programas voltados para essa atividade, em sua minoria, poderiam desenvolver modelos principalmente baseados na qualidade de vida dos pacientes, sem deixar de atendê-los de forma específica, considerando o caso. No entanto, a maioria mantém uma conduta focada na forma compartimentalizada, trabalhando, por exemplo, somente, braços ou pernas, com o enfoque na doença e não no indivíduo, de forma integral.

Por mais que poucos relatos tenham tratado sobre os benefícios do programa de reabilitação, pode-se constatar que foi durante esse período, em grandes centros de referência, onde alguns dos entrevistados despertaram para o basquete em cadeira de rodas e adquiriram o costume de praticar atividade física, de uma forma global, visando a manutenção, sobretudo da saúde. Contudo, percebeu-se que existe um movimento constante no resgate da própria socialização e inserção na sociedade, em busca do retorno laboral, escola, religião, lazer e família. Por mais que grande parte se encontre numa situação de auxílio-doença, optam pelo mercado informal, a ter que perder o salário certo mantido pelo governo.

A maioria relatou que o fato de pertencer a um grupo de atividade física na Associação tem ajudado na motivação para vislumbrar outras conquistas. A primeira delas é a de pertencer ao time principal de basquete e também citadas a não necessidade de fisioterapia formal. No grupo focal, houve concordância em ordem de maior prevalência no tocante a desenvoltura na transferência para a cadeira de rodas, a melhora da parte social e a na relação com a família.

Sobre a categoria de *interação e a atividade física*, observou-se a existência de três momentos distintos que se apresentaram no decorrer da pesquisa. Desses momentos, apenas um era tido como o formal, onde se caracterizava pela aula propriamente dita. Os outros dois, ocorriam antes e depois da aula, no depósito do ginásio, quando os participantes iam transferir para as cadeiras de rodas (esportivas – chegada ou próprias – saindo), trocar de roupa e pegar os seus pertences. Tratar-se-ão os momentos a seguir de forma separada para uma melhor análise.

Primeiro momento: Antecedia o início da aula e que normalmente ocorriam os primeiros encontros e contatos dos participantes. Era no chamado ‘depósito’, local onde são guardadas as ferramentas, cadeiras de rodas, artigos e materiais para as aulas e principalmente onde todos faziam suas transferências de cadeiras próprias para as cadeiras esportivas da

associação. O contato eventualmente desinteressado no início trazia normalmente discursos que se relacionavam à manutenção das cadeiras, concertos e adaptações. Nesse momento, quem detinha o maior conhecimento acerca do assunto, repassava para os outros, que por sua vez completavam o raciocínio e sugeriam outras possibilidades. Muitas vezes, um espaço sem programação prévia caracterizado por tentativas e erros que possibilitava momentos de muita interação.

Segundo momento: Após o término da aula, onde todos os participantes retornavam ao ‘depósito’ para trocaram de cadeira, mudar suas roupas e guardar seus equipamentos. Normalmente era representado por um ‘conjunto de emoções’, permeado por sorrisos, conversas exaltadas, descontração após a atividade física. Nesse momento, o que prevalecia era a troca de informações sobre como realizaram determinado movimento ou como poderia ser feito de outro jeito, determinada ação.

O estímulo dado através da aula no momento anterior se mantinha em construção através das trocas e observações do outro. As sugestões, conselhos e eventuais chamadas de atenção se faziam presente e de forma a suscitar colocações pertinentes sobre o que determinado sujeito realizou, como se sobressaiu e o que ficou de experiência.

No momento considerado formal, foram percebidos discursos que fortalecem a idéia de relevantes momentos que podem se caracterizar como de troca extensiva à aprendizagem. A observação na realização das tarefas inicialmente propostas pelo professor ou a consulta paralela antes e após a realização de determinado educativo. A maioria concordava com a ideia de que eles aprendem muito mais um com o outro, do que com o próprio professor.

No caso do professor, uma minoria se incomoda com o distanciamento e não entendiam tal distanciamento (postura mais periférica), referindo aprender muito mais com o grupo, por estarem mais perto. Contudo, todo o grupo tem na figura do professor um amigo e profissional de grande responsabilidade. Todos se referiram ao grupo como amigos e também como família. Essas afirmações traduzem em sua essência, a relação de companheirismo, respeito e admiração que existe entre eles e que extrapola o perímetro do ginásio esportivo.

Ainda sim, percebeu-se nesse estudo que a atividade física é uma via aberta onde poderíamos canalizar muitas possibilidades de construção do conhecimento e a inovação pedagógica como agente modulador, que propicia a constante geração desse conhecimento. Um modular, no sentido de permear, mediar e eventualmente intervir, sempre com o objetivo de manter as conexões do pensar e repensar sobre os muitos assuntos, questões, conceitos ou possibilidades a serem discutidas.

E no que tange a categoria *contextos e prática pedagógicas desportivas*, indica-se que existe uma proposta inovadora na prática do professor de educação física, que aparece constantemente na sua forma particular de conduzir seus trabalhos. Seu distanciamento momentâneo tem provocado a manifestação de novos protagonistas no grupo e conseqüentemente a necessidade de maior diálogo entre os participantes.

As dinâmicas das atividades em trios, duplas e sempre diversificando, dando a oportunidade dos participantes interagirem uns com os outros e principalmente o respeito dispensado ao indivíduo, que trás consigo uma bagagem anterior e que por sua vez poderá também contribuir com sua experiência, demarcando umas das principais teorias sociointeracionista – ZDP, onde as interações entre os pares e a mediação do professor colaboram com as aprendizagens.

Notou-se que o Professor LI não tinha ciência que possuía uma conduta de prática inovadora, em contrapartida mantinha sempre uma prática pedagógica que promovia contextos de aprendizagem, com ricas interações, reflexões e elaboração de conceitos (formulação do pensamento que favorece o eficaz uso da linguagem), mudanças de comportamento e de paradigmas, bem como construção de identidades. Ele não estabelecia nenhuma linha específica e desconhecia os conceitos que fundamentam a inovação pedagógica, por exemplo, a teoria sociointeracionista, que sem perceber, proporcionava ou mediava atividades que fomentava a interação entre os sujeitos, aprendizagem e a construção do conhecimento. Assim, indica-se ao final desta pesquisa, que o referido professor tanto é inovador, quanto reabilitador.

Diante deste estudo, novos caminhos se abrem com esta investigação, possibilitando novos olhares, saberes e/ou complementaridade. Um dos primeiros aspectos importantes é ampliação do olhar e das experiências da Inovação Pedagógica para outros espaços fora da escola e da sala de aula. Pois, indica-se que, onde há educador com a intenção de construir contextos de aprendizagem, em que os alunos interagem num *continuum* movimento de desenvolvimento intelectual, nesse local haverá inovação.

Outro aspecto relevante de investigação, especialmente como completude deste estudo, seria no campo das interações entre os alunos cadeirantes e outras atividades físicas (como campeonatos, torneios e jogos) realizadas fora do espaço cotidiano. Neste *locus* seria observada a prática pedagógica dos professores envolvidos e as interações dos outros desportistas, com foco nas contribuições dessas relações para aprender, reabilitar e estar no mundo.

Por fim, e na perspectiva de rupturas de paradigmas, principalmente da prática pedagógica, indica-se que a Inovação Pedagógica precisa ir para além das fronteiras da tecnologia da informação e comunicação. Isto é, seria preciso desmistificar a ideia que usar computadores, internet, celular, tablet, aplicativos, etc; se concretiza e legitima-se um ambiente de aprendizagem inovadora. Seria recomendável munir os professores, escolares, gestores, e outros sujeitos em diferentes espaços de formação, que são os contextos de aprendizagem (contrária às práticas tradicionais) que fazem de uma prática ser inovadora. Assim, seria necessário delinear os instrumentos, as ferramentas e as tecnologias (sem necessariamente serem aqueles compreendidos como as TIC) que suscitariam uma prática pedagógica inovadora, onde a interação e colaboração sejam os princípios fundantes da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, O.R.B.P.; FROTA, P.R.O. **Educação física em questão: resgate histórico e evolução**. 2002. Disponível em:  
<[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1\\_5\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_5_2002.pdf)> Acesso: julho/2012.
- ALMEIDA, M. C. de.; CAMPOS, G. W. S. **Políticas e modelos assistenciais em saúde e reabilitação de pessoas com deficiência no Brasil: análise de proposições desenvolvidas nas últimas duas décadas**. Rev. Ter. Ocup 2. Univ. São Paulo, v. 13, n. 3, p. 118-26, set./dez. 2002.
- ALVES, S.M. et al. **Aprendizagem e controle motor**. Sobral: INTA, 2016
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. Ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, nº 21, março, 2001.
- ARISTÓTELES. Os Tópicos I; Dos argumentos Sofísticos. In: **Os Pensadores**. Vol. I (pp. 5-22). São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- AZEVEDO, C.E.F. et al. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidades – EnEPQ**. Brasília-DF, nov. 2013. Disponível em:  
<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NAwvoaJ96WYJ:www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 13 dez. 2020.
- AZEVEDO, Fernando. **Da Educação Física: O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1960.
- BAPTISTA, J. P.; FERRACIOLI, L. A evolução do pensamento sobre o conceito de movimento. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 21, n. 1, p. 187-194, 1999.
- BARBOSA, Rui. **Obras Completas**. Volume 10 tomo 2. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1946.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.
- \_\_\_\_\_. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. In.: Discorpo 3. **Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP**. nº 3, p. 25 – 45, 1994.
- BIANCHETTI, Lucidio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença**. Campinas: Papirus, 1998.
- BOBATH, K. Uma base neurológica para o tratamento da Paralisia Cerebral (PC). São Paulo: Manole Ltda. 1995.

BORELLA, D.R. **Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de educação física**. 2010, 166f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2010.

BORGNETH, L. Considerações sobre o processo de reabilitação. *Acta Fisiátrica*, São Paulo, v.11, n.2, p. 55-59, 2004.

BOTELHO, Anastácia Fernandes. **O desenvolvimento da auto-estima através da educação física e do esporte: tendo como base a realização do programa segundo tempo**. [monografia] Fortaleza, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983, p. 89-94.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – **“Questionário Censo 2000”**. [http://www.ibge.gov.br/censo/quest\\_amostra.pdf](http://www.ibge.gov.br/censo/quest_amostra.pdf). Acesso em agosto/2012.

\_\_\_\_\_, LDB: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) > Acesso em: 20 set. 2020.

\_\_\_\_\_, MEC. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC-INEP. **Matricula de alunos com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso: agosto/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Censo demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil. Brasília-DF: MS, 2019. Disponível: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cinthia-ministerio-da-saude>> Acesso em: 10 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Política Nacional da Pessoa com deficiência**. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=29043](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=29043)> Acesso em agosto/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da saúde/Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Série E. Legislação em Saúde 1.<sup>a</sup> edição 1.<sup>a</sup> reimpressão. Brasília-DF: Editora da MS, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do trabalho e emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2 ed. Brasília. MTE, SIT, 2007.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 27 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)> Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução COFFITO-80. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7609, 21 maio 1987. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=2838>> Acesso em: 10 dez.2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRUNNER, LS; SUDDARTH, DS. Princípios e práticas de reabilitação. In: SMELTZER SC, BARE BG. BRUNNER; SUDDART. **Tratado de enfermagem médico-cirúrgica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1993.

BUENO, S. **Silveira Bueno**: minidicionário da língua portuguesa – 2ed. São Paulo: FTD, 2007. p.438 e 581.

CAMPOS DA PAZ JÚNIOR, A.. *Tratando doentes e não doenças*. - Brasília: Editora Sarahletras, 2002.

CANTARINO FILHO, M. R. **A Educação Física no Estado Novo**: história e doutrina. 1982, 217. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Brasília. 1982.

CAPLAN, S. **Using focus group methodology for ergonomic design**. *Ergonomics*, v. 33, n. 5, 1990, p. 527-33.

CAPUTO, M.E. O desporto e a educação física adaptada para pessoas com necessidades especiais: apontamentos históricos. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, v.8, n.1, p. 44-45, 2000.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**; trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002 (Coleção Inovação Pedagógica).

CARDOSO, V. D. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)** vol.33 no. 2 Porto Alegre Apr./June 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892011000200017](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000200017)> Acesso em: 23 dez. 2019.

CEARÁ, IPECE. Panorama das pessoas portadoras de alguma deficiência no Ceará. **Enfoque econômico-IPECE**. n.23, fev.2012. Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: <[https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2012/12/EnfoqueEconomicoN23\\_27\\_02\\_2012.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2012/12/EnfoqueEconomicoN23_27_02_2012.pdf)> Acesso: 26 nov.2019.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Biomecânica e Cinesiologia**. Escola Estadual de Educação Profissional - EEEP Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Curso Técnico em Massoterapia. Fortaleza: SEDUC, 2010, p.1-43.

CHAVES, N. B. **A inclusão dos deficientes nas sociedades contemporâneas**. 2009.

Disponível em:

<<http://www.jmnews.com.br/index.php?SETOR=COLUNA&CID=74&POST=61943>>.

Acesso: 10 ago. 2012.

CINTRA, F.B.M; ALMEIDA, L.R. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. vol.21, n. 2. mai/ago. de 2017: 205-214. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00205.pdf> > Acesso em: 22 dez. 2019.

COELHO, Edivando. **Acessibilidade é um direito**. 2010. Disponível em:

<http://www.montezumasales.com/2010/06/acessibilidade-e-um-direito.html> Acesso: ago.2012

COFFITO - Conselho Federal de Fisioterapia E Terapia Ocupacional. Disponível em: < <https://www.coffito.gov.br/nsite/> > Acesso em: 10 ago. 2012.

CONNOLLY, K. Desenvolvimento Motor: passado, presente e futuro, **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 3, p. 6-15, 2000.

COOPER, R.A. **A Perspective on the Ultralight Wheelchair Revolution, Technology and Disability**, Vol. 5, pp. 383-392, 1996.

CORREIA, F.L.S. **Internet – sala de estudo virtual**. 2011. 445f. Tese (Doutoramento) Universidade da Madeira-Funchal-PT: UMA, 2011.

COSTA, A.M.; SOUSA, S.B. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.25. n3. 2004.

COSTA, R.K.S; ENDERS, B.C.; MENEZES, R.M.P. Trabalho em equipe de saúde: uma análise contextual. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 530-536, 2008. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/6670> > Acesso em: 20 dez. 2019.

DACOSTA. L.P. **Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro, MEC, FENAME, 1971.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar – Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES - **Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas** - ONU em 09/12/75.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, J.R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989, 168f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1989. Disponível em: < [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_6d9fd85f9435882ea5014534317ce038](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_6d9fd85f9435882ea5014534317ce038) > Acesso em: 26 nov. 2019.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**. São Leopoldo-RS, v. 16, n. 2; 2014. Disponível em: < <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GlR1bmrNAQJ:revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.162.06+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> > Acesso em: 12 dez. 2020.

FINO, C. N. "A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais". In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008a, pp 43-53. Disponível em: < <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/809> > Acesso em: 15 jun.2011.

\_\_\_\_\_. Inovação e invariante (cultural). In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). **Políticas educativas: discursos e práticas** (pp.192-209). Funchal: Grafimadeira, 2009. Disponível em: < <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/811> > Acesso em: 16 jun.2011.

\_\_\_\_\_. FAQs, Etnografia e Observação Participante. In SEE – **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 3. pp 95-105. Funchal-PT, 2003.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol 14, nº 2, pp. 273-291. Funchal-PT, 2001. Disponível em: < <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> > Acesso em: 16 jun.2011.

\_\_\_\_\_. "Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)". In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). **Educação em Tempo de Mudança**, pp 277-287. Funchal: Grafimadeira, 2008b. Disponível em:< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> > Acessado: 10 jan. 2021

\_\_\_\_\_. Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. In: FINO, C. N. **Etnografia da Educação** Funchal/Universidade da Madeira: CIE/UMA, 2011 Disponível em: < [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov\\_Ped\\_Etno\\_Dist.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf) > Acesso em: 10 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2007

FREEMAN, Roger; CARBIM, Clifton; BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos os que lidam com crianças surdas. Santos: Brasília, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, LTC, 1982.

GOIS JUNIOR, E. **Os higienistas e a Educação Física:** a história de seus ideais. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF, Universidade Gama Filho. 2000.

GREVE, J. M. D'A. **Tratado de Medicina e Reabilitação.** São Paulo: Roca. 2007

HAGUETTE, T. M. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KOLYNIAC FILHO, C; KOLYNIAC, H.M.R. O ensino da motricidade humana na universidade: relato de uma experiência. **Integração.** Ano X, n.38, p.253-263, jul./ago./set., São Paulo, 2004. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/20181309-O-ensino-da-motricidade-humana-na-universidade-relato-de-uma-experiencia.html> > Acesso em: 22 dez.2019.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo, Perspectiva, 1978.

KYLE, D.G. **Sport and Spectacle in the Ancient World.** Malden / Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

LEITÃO, V. M. **Para além da diferença e do tempo** – Ensaio sociohistórico da educação dos portadores de necessidades especiais no Ceará. Uma trajetória de luta: da segregação à integração. 1997. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

LEITE, A.L; MONTEIRO, M.I.B. A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. **Rev. bras. educ. especial.** vol 14, n.2, Marília, mai/ago, 2008. Disponível: < [LUCKESI, C. C. \*\*Avaliação da aprendizagem escolar:\*\* estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2011.](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200004#:~:text=Para%20Erikson%20(1972)%2C%20construir,que%20deseja%20seguir%20pela%20vida.&text=Neste%20sentido%2C%20C3%A9%20necess%20A1ri%20conhecemos,estagi%20C3%A1rios%20est%20C3%A1%20colaborando%20nessa%20dire%20C3%A7%20C3%A3o.> Acesso em: 10 jan. 2021</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

LUSSAC, R.M.P. Apontamentos iniciais sobre os tipos de movimento. **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 13 - Nº 130 - Marzo de 2009. Disponível em: < <https://www.efdeportes.com/efd130/apontamentos-iniciais-sobre-os-tipos-de-movimentos.htm> > Acesso em 21 dez. 2019.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 18 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990. (Atualidades Pedagógicas v. 59).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica**. Etnopesquisa - Formação / Roberto Sidnei Macedo. – Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2010.

MAGALHÃES, R.C.B.P. **Reflexões sobre as diferenças**: uma introdução a educação especial. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAGALHÃES, R.C.B.P; CARDOSO, A.P.L.B. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. Cad. Pesqui. **vol.40 n.139** São Paulo jan/abr. 2010. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100003) > Acesso em: 10 jan. 2021

MAGILL, R.A. **Aprendizagem Motora**: conceitos e aplicações. São Paulo – SP: Edgard Blucher, 1984.

MANACORDA, M. A.. **Historia da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6. ed., São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Universidade Estadual de Campinas / Unicamp Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/ FE/ Unicamp, 2000.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. *In: A crise dos paradigmas e a educação*; 35 ed. Zaia Brandão (org.). São Paulo: Cortez Editora, 1994 (Coleção questões de nossa época).

MARCONI, M.A.; LAKATOS, M. E. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MARINHO, I.P. **História da Educação Física e dos desportos no Brasil Volume III**: Brasil República 3ª fase. Rio de Janeiro: Cia Brasil Editora, Ministério da Educação e Saúde/Divisão de Educação Física, 1953.

MARTINS, J.C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Séries Idéias**. n. 28. pp.111-122. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002) > Acesso em: 11 jan. 2021.

MATA, V. A. Tendências pedagógicas em Educação Física. In: **Apostila de Fundamentos da Educação Física II**: Maringá-PR: Cesumar, 2005.

MATTA, Vilson A. **Apostila de Fundamentos da Educação Física II**: Tendências pedagógicas em Educação Física. Maringá: Cesumar, 2001.

MAZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: História e política pública.** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo.** Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.

MAZZEI, J; TEIXEIRA, M. S. **Coleção Cultura: educação, educação física, esporte, recreação.** vol.4. São Paulo: Fulgor, 1967.

MENDES, E.G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MINAYO, M.C.S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MIRANDA, M; GONZAGA, D.M.N. frequência autocontrolada de conhecimento de resultados e seus efeitos na aprendizagem de uma habilidade motora discreta em adolescentes. **Revista Carioca de Educação Física**, Rio de Janeiro, vol. 13, nº 1, 2018.p. 13-24., 2018. Disponível em: < <https://www.revistacarioca.com.br/revistacarioca/article/download/47/60>> Acesso em 28 dez.2019.

MORAES, L.C. **História Da Educação Física.** Artigo Online, 17 jan, 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br>. Acesso em mar./2011.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: < [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vZS7F1121ucJ:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%2520de%2520conteudo-1999.pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vZS7F1121ucJ:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%2520de%2520conteudo-1999.pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acesso em: 12 dez. 2020.

MURARO, D.N. **A importância do conceito deweyano: relação entre pragmatismo e educação.** 2008, 229f. Tese (Doutorado) em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02022009-121312/pt-br.php> > Acesso em: 28 dez. 2019.

NALLIN, A. **Reabilitação em instituição: suas razões e procedimentos; análise de representação do discurso.** Brasília: CORDE, 1992.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física: desenvolvendo competências.** São Paulo: Phorte, 2003.

NEWBY, Z. **Athletics in the ancient world.** London: Bristol Classical Press, 2006.

NICOLESCU, UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação Física para o século XXI (1999).

NIETZSCHE, F. A Filosofia na época trágica dos gregos. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. **In: Os Pré-socráticos.** São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores)

OLIVEIRA, C. B. Cultura Corporal e Inclusão: Conteúdos da Educação Física Escolar. **Lecturas: Educacion Física y Deportes**, Buenos Aires, v.10. n. 77, oct, 2004. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd77/midia.htm> > Acesso em: 22 dez. 2019.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. Coleção primeiros passos, 8ª Edição - Ed. Brasiliense, 1983.

OMS, Organização Mundial da Saúde / **Prevención de incapacidades y Rehabilitación**: OMS. 1981- Informe Técnicos.

ONU, **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. 1968. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicações/convdiscrimina.pdf>. Acesso: 28 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acessado em agosto/2012.

\_\_\_\_\_. UNESCO. **Ministry of Education and Science – Spain**, 1994, p. 15)

PEREIRA, Ana Maria. **Motricidade Humana**: A complexidade e a práxis educativa. Dissertação de Doutorado. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2006.

PEZZULLO, S. **Desenvolvendo sua organização**: um guia de sustentabilidade para ONGS. São Paulo: SENAC São Paulo, 2003.

PORTELA, J.P. **Cinesiologia**. 1ª edição. Sobral: Faculdades Inta, 2016.

RECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao aprendizado técnico. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

REGO, T.C. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIMMER, JH. **Health promotion for people with disabilities**: the emerging paradigm shift from disability prevention to prevention of secondary conditions. *Phys Ther*, 79:495-502, 1999.

ROCHA, Eucenir Fredine. **Reabilitação de pessoas com deficiência**. São Paulo: Roca, 2006.

RODRIGUES, D. **Atividade Motora Adaptada**: a alegria do corpo / organizador David Rodrigues - São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ROSA, V.T.; KRUG, H.N. A Cultura Corporal na Educação Física Escolar. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 14 - Nº 139 - Diciembre de 2009. Disponível em:< <https://www.efdeportes.com/efd139/a-cultura-corporal-na-educacao-fisica-escolar.htm>> Acesso em 25 dez.2019.

SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M; SILVA, M.B.C. **Atendimento Educacional Especializado-Deficiência Visual**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.

SACKS, O. **Um Antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SACRAMENTO, S.R.S. **Cognição e motricidade humana: relação entre o tempo de reação motora global e os processos de construção do conhecimento**. 2016, 249f. Tese (Doutorado) em Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Universidade Federal da Bahia-UFBA, 2016. Disponível em: <  
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25214/1/Tese%20de%20Doutorado%20-%20S%C3%ADlvia%20Regina%20Seixas%20Sacramento.pdf> > Acesso em 28 dez. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**. INTEGRAÇÃO – ano 10, n. 22 – 2000.

SCHIMDT, R.A. **Aprendizagem e performance motora: dos princípios à prática**. São Paulo, Editora Movimento, 1993.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física Raízes Europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural** / Reinaldo Soler.- Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, J. M; FINO, C.N. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica**, in ACTAS do VIII Congresso da SPCE, “Cenários da educação/ formação: Novos espaços, culturas e saberes”. Edição e CD ROM.2007. Disponível em: [www3.uma.pt/jesusousa/Publicações](http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicações).> Acesso em 29 mai. 2011.

SOUSA, S.M.Z.L. ; PRIETO, R.G.. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (org). **Organização de ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. Coleção legislação e política educacional, v. 2.

TANI, G. Criança e movimento: o conceito de prática na aquisição de habilidades motoras. In: KREBS, R.J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T.S.; USTRA, M. (Orgs.). **Perspectiva para o desenvolvimento infantil**. Santa Maria: Edições SIEC, 1999.

TEIXEIRA, M.C.A. **Políticas públicas para pessoa com deficiência no Brasil**, 2010. 131f. Dissertação (Mestrado) em Administração de Empresas da Escola de Administração de Empresas – Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2010. Disponível em: <  
<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4778/61080100037.pdf>. > Acesso em 27 nov. 2019.

TITTANEGRO, G.R. Aspectos filosóficos da reabilitação. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v.30, n.1, p.20-25, jan./mar. 2006.

TOFFLER, A. **O choque do futuro**; trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Editora Artenova S.A., 1972.

TONELLO, M. G.M.; PELLEGRINI, A.M. A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, n. 12, 107-114, 1998.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M, J, G. **Dimensões sociais do esporte**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VAGO, Tarcísio M. Um olhar sobre o corpo. **Presença pedagógica**. Ano 1, n. 2. Belo Horizonte mar/abr, 1995. p 65-70

VALENTE, J.A. Diferentes Usos do Computador na Educação. Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1993.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. *Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação*. Diálogos Possíveis, janeiro/junho2007. Disponível em: <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/09.pdf> Acesso em: junho/2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução: Cipolla Neto J et al. São Paulo: Martins Fontes; 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2 ed; trad.: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, jun/1989 (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WEISZFLOG, W. Michaelis: Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 2007. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reabilitar/> > Acesso em: 20 dez. 2019.

WINNICK, J.P. **Educação física e esportes adaptados**. Tradução [ da 3. ed. Original] de Fernando Augusto Lopes.- Barueri, SP: Manole, 2004.

ZAFFALON JUNIOR, J.R.; MEDEIROS, F.F.; SILVA, J.R. O esporte como fenômeno social. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, N° 172, Septiembre de 2012. Disponível em: < <https://www.efdeportes.com/efd172/o-esporte-como-fenomeno-social.htm>> Acesso em: 27 dez. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Cristiano Barbosa de Melo Cesar (CREF 1505-G/CE), educador físico, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação-Linha de Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira-UMa, gostaria de lhe convidar a participar de uma pesquisa que visa investigar a inovação da prática pedagógica da educação física e suas implicações no contexto da reabilitação. Por meio desta pesquisa pretendo identificar os aspectos educativos que envolvem as atividades físicas desenvolvidas na Associação Desportista dos Deficientes do Estado do Ceará – ADDECE, visando responder os questionamentos e construir conceitos acerca do assunto. Na pesquisa utilizaremos um gravador MP3 player portátil para gravar as falas e máquina fotográfica para registro de imagens, que serão realizadas no próprio espaço de aulas da associação, antes, durante e após o término das mesmas. Um questionário aplicado antes da entrevista, que visa propiciar o entendimento de aspectos sobre a individualidade dos entrevistados e buscar detalhes pertinentes ao trabalho. É assegurado o anonimato dos participantes e sigilo das informações e imagens colhidas. É dada a condição de desistência a qualquer momento durante o processo e havendo qualquer dúvida referente ao trabalho ou solicitação de informações, poderá ser feito o contato com o próprio pesquisador responsável, pelo telefone (85) 8880-6462, a qualquer momento.

Declaro que entendi todas as condições apresentadas e que fui devidamente informado a respeito dos objetivos do trabalho. Sendo assim, pelo exposto, concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

\_\_\_\_\_ (Sujeito da pesquisa)

\_\_\_\_\_ (Entrevistador/Pesquisador)

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

**APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE ORIENTAÇÃO À PESQUISA - ALUNOS****IDENTIFICAÇÃO:**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_\_
3. Escolarização: \_\_\_\_\_

**DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO:**

4. Qual o seu diagnóstico? \_\_\_\_\_
5. Etiologia: \_\_\_\_\_
6. Tempo de lesão: \_\_\_\_\_
7. Fez ou faz algum tratamento / acompanhamento? \_\_\_\_\_

**ASPECTO MOTOR / LOCOMOÇÃO:**

8. Utiliza exclusivamente a cadeira de rodas como forma de locomoção? ( )S ( )N  
Se não, qual auxílio? \_\_\_\_\_
9. Possui independência com cadeira de rodas em ambientes externos? ( )S ( )N

**ASPECTOS SOCIAIS / COTIDIANO:**

10. Ocupação antes da lesão: \_\_\_\_\_
11. Após lesão/atualmente: \_\_\_\_\_
12. Postura social/ciclo de amizades antes da lesão: \_\_\_\_\_
13. Postura social /ciclo de amizades após da lesão: \_\_\_\_\_
14. De quem é o seu maior suporte / apoio antes e após a lesão: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ATIVIDADE FÍSICA**

15. Sempre praticou atividade física, ( )S ( )N ou somente após a lesão? \_\_\_\_\_
16. Que atividade(s) física(s) praticava (ou pratica atualmente)? \_\_\_\_\_
17. Porque escolheu esta? \_\_\_\_\_
18. Há quanto tempo está inserido nesta(s) prática(s)? \_\_\_\_\_
19. Depois que você passou a utilizar CR e participar de um grupo voltado a pratica de atividade física, que mudanças você percebe em sua vida? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO DE ORIENTAÇÃO À PESQUISA - PROFESSOR****IDENTIFICAÇÃO:**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_\_
3. Escolarização: \_\_\_\_\_
4. Estado Civil: ( ) casado ( ) solteiro ( ) divorciado ( ) viúvo
5. Se casado, quantos anos? \_\_\_\_\_
6. Há filhos? Quantos? \_\_\_\_\_

**ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO:**

7. Grau de escolarização: ( ) ES completo ( ) Pós-graduado ( ) Mestrado ( ) Doutorado
8. Universidade da Graduação: \_\_\_\_\_
9. Se já tem Mestrado ( ) ou Doutorado ( ) – Onde cursou? \_\_\_\_\_
10. Quantos anos você trabalha como professor de Educação Física? \_\_\_\_\_
11. Há quanto tempo trabalha com pessoas com deficiência? \_\_\_\_\_

**PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

12. O que fez você trabalhar com deficientes? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Qual a maior dificuldade nessa área? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. O que é pra você ser um professor para esse público (cadeirantes)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
15. O que te trás mais satisfação em sua carreira de professor? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE 4 – REGISTROS DO DIÁRIO DE CAMPO

### DIÁRIO DE CAMPO – 01/2011

**Evento:** 1ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 20 de Dezembro de 2011      **Horário:** 18h30min às 20h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

No dia de hoje haverá um jogo amistoso entre associações, no ginásio esportivo onde ocorrem as aulas da ADDECE. A proposta é fazer um fechamento das atividades do ano, avaliando as conquistas do grupo e individuais. Na ocasião, muitos se colocaram e destacaram além de aspectos particulares, a importância da associação ADDECE em suas vidas. Confesso que isso me trouxe uma sensação de ter buscado um local possivelmente rico em experiências.

Por ocasião do fechamento, todos os participantes, alunos e atletas, participaram de um grande jogo de basquete em cadeira de rodas. A ideia da participação coletiva fez com que cadeirantes até então que nunca tinham jogado ou participado de um jogo, tivessem um primeiro contato. Experiência que me mostrou através das expressões de todos, a externalização de emoções, principalmente ao perceberem que poderiam ir mais além do que imaginariam.

Apesar da proposta de socialização aparecer no princípio e ser a ideia central, a competição sempre se ressalta e passa a ser uma “mola propulsora” do evento. Ao final do jogo, o professor LI trouxe uma mensagem de superação e ressaltou que naquele dia, não haviam perdedores e somente vencedores.

### DIÁRIO DE CAMPO – 01/2012

**Evento:** 2ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 30 de Janeiro de 2012      **Horário:** 14h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

Após o retorno do recesso, hoje é feita uma reunião com todos os participantes da associação. Na ocasião estão presentes os atletas que treinam na equipe principal do basquete em cadeira de rodas, assim como os demais cadeirantes que irão iniciar os também chamados “treinos”, mas visam muito mais o trabalho físico e aprimoramento das capacidades físicas individuais em cadeira de rodas. Com um tempo, o professor poderá convidar algum dos alunos a fazer parte dos treinos da equipe principal e assim um direcionamento total à modalidade de basquete em cadeira de rodas.

O professor LI é o responsável pelos dois grupos. O grupo principal é a equipe de atletas que competem a nível nacional, o outro, intitulado por mim de grupo de atividade física em CR, que é o foco de nosso estudo, uma vez que o objetivo trabalhado é diferente do principal.

*O objetivo da reunião foi de organizar os dias e horários dos treinos, assim como ver programar os eventos do primeiro semestre. Nesse dia também foram apresentados os novatos que estavam iniciando, contudo, muitos já se conheciam de momentos anteriores. Nessa ocasião, fui apresentado ao grupo.*

*Interessante a forma do professor LI se colocar para o grupo e de passar um senso inicial de pertencimento aos que estão chegando. Não fez distinção entre os cadeirantes mais antigos com os novatos, no tocante à acolhida e ressaltou a importância de cada um ali, para a associação ADDECE.*

### **DIÁRIO DE CAMPO – 03/2012**

**Evento:** 3ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 06 de Fevereiro de 2012      **Horário:** 13h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Era o primeiro dia de atividade propriamente dito, após o retorno de recesso em janeiro/2012, mas era o segundo encontro do referido ano. Inicialmente todos estavam na quadra de esportes, esperando o professor. O professor LI chegou, acolheu a todos, fez uma retomada da atividade anterior, pedindo a participação dos alunos e sem seguida deu as orientações para os exercícios do dia. Formaram-se então vários grupos, com todos os componentes da atividade física, os participantes e não participantes da pesquisa. Por isso, os grupos ficaram mesclados, uns maiores e outros menores, onde todos conversavam entre si, interagindo com o exercício proposto pelo Professor LI.*

*Vale ressaltar que, embora os grupos estejam misturados, todos já se conhecem de outros locais, como clínicas, hospitais e da própria Associação (dado revelado pelos sujeitos [...]). Neste dia após a chegada do professor, todos fizeram um círculo no centro da quadra e fui reapresentado como o pesquisador e professor de Educação Física, que acompanharia as atividades, com o objetivo de observar o grupo em atividade. Em seguida o Professor LI falou da importância da presença dos estudantes e de pessoas interessadas no desporto adaptado, principalmente na divulgação e conscientização das pessoas para melhorar as condições de funcionamento da ADDECE.*

*Agradei a receptividade do professor que em seguida me passou a palavra. Eu me apresentei como aluno do Mestrado em Educação da Área de Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira-UMA, Funchal-PT. Falei que não tinha nenhum objetivo de avaliar ninguém e que ao longo do tempo, estaria conversando individualmente com eles, se não houvesse objeções. Parabenizei por eles estarem ali, fazendo parte daquela Associação, fazendo atividade física e buscando novos caminhos após suas lesões.*

*Após estas considerações saí da quadra e me posicionei no banco de reserva e deixei que o momento entre eles – professor e alunos – seguisse normalmente. O dia foi destinado a treino físico, onde todos participaram das atividades, dentre as quais se destaca: exercícios de resistência e grandes jogos.*

## DIÁRIO DE CAMPO – 04/2012

**Evento:** 4ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 13 de fevereiro de 2012      **Horário:** 14h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

No dia de hoje, minha busca foi constituir aqueles sujeitos que fariam parte do nosso estudo. Dentro dessa perspectiva, foi identificado no grupo de indivíduos, menos experientes que buscam participar do time principal de basquete da referida Associação. Porém precisam inicialmente praticar atividade física de forma regular, explorar suas capacidades físicas, reconhecer possíveis limitações e habilidades, aprender como se deslocar com a cadeira de rodas esportivas, fazer curvas, paradas, dentre outras. Para favorecer o entendimento e melhor caracterização dos grupos, separei os dois em: Grupo 1-dos Atletas e Grupo 2-dos iniciantes.

Grupo principal com os cadeirantes (atletas) mais antigos na modalidade, ágeis e experientes, que participam de campeonatos e viagens. O grupo dos iniciantes, composto também por cadeirantes, mas que não possuem habilidade com a cadeira de rodas para a prática desportiva.

Hoje é o dia de conversar individualmente com cada um deles, explicar melhor o objetivo do estudo e convidá-lo a participar. Obviamente a participação é voluntária, mas mesmo antes do convite, eles se colocaram à disposição. O Grupo 2 (G2) é constituído por 12 indivíduos matriculados. Todos do sexo masculino.

## DIÁRIO DE CAMPO – 05/2012

**Evento:** 5ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 20 de fevereiro de 2012      **Horário:** 14h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

Hoje foi um dia de observação. Percebo a dificuldade no manuseio da CR até mesmo em sua utilização antes do início das atividades. Isso torna o grupo com características de indivíduos inexperientes dentro daquilo que estão se propondo a fazer e que buscam um conhecimento acerca de determinado assunto. De fato, o grupo se apresenta de forma homogênea. Importante salientar que essa atividade ocorre no mesmo local (Quadra de Esportes da Universidade Católica de Fortaleza) em dias diferentes ao do grupo principal e, é conduzida pelo mesmo professor de Educação Física (LI).

Entendi que após algum tempo do referido programa de orientações, os membros mais condicionados fisicamente, com maior aptidão técnica e interesse ao treinamento, gradativamente começam a participar do grupo mais forte (basquete). Essa informação me foi confirmada pelo professor no mesmo dia.

Dos 12 alunos matriculados no programa, 08 compareciam às atividades de forma assídua, sendo constatada uma flutuação de presença dos outros (quatro), e que por motivos diversos mantiveram irregularidade nas aulas. Dos 08 (oito) indivíduos que utilizavam

cadeira de rodas para locomoção cotidiana e inicialmente participariam da pesquisa, um deles caminhava com muletas.

### DIÁRIO DE CAMPO – 06/2012

**Evento:** 6ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 27 de fevereiro de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes

A aula foi iniciada hoje com certo atraso, devido à demora da maioria dos alunos, uma vez que o maior número vem de transporte público, sendo ainda muito aquém do ideal na cidade. Ao chegarem, passam por uma espécie de depósito, onde são guardadas as cadeiras esportivas utilizadas nas aulas. Lá também, eles fazem a chamada transferência, para essas referidas cadeiras.

As cadeiras esportivas são diferentes das cadeiras utilizadas no dia-a-dia principalmente em relação à estrutura e o próprio desenho que favorecem a uma velocidade maior, estabilidade em curvas bruscas e maior segurança.

Conversei hoje com dois alunos, os quais identifiquei como A1 e B2. Ambos assinaram o consentimento livre e esclarecido para a participação da nossa pesquisa, assim como o questionário semiestruturado. Foi bastante interessante, por vê-los querendo participar e se prontificando para ajudar no que for preciso. O A1, sexo masculino, 44 anos de idade, viúvo, paraplégico há 10 (dez) anos. O aluno B2, também do sexo masculino, 25 anos de idade, separado, possui paraplegia e utiliza cadeira de rodas desde sua lesão, há 07 (sete) anos. Foi uma queda do coqueiro.

Aula básica com predominância de alongamentos. Muito mais conversa e amenidades.

### DIÁRIO DE CAMPO – 07/2012

**Evento:** 7ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 5 de Março de 2012      **Horário:** 13h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes

Hoje, as atividades iniciaram com um grande círculo, como normalmente ocorre. O professor LI sempre se coloca de maneira igual em relação à altura de todos os cadeirantes. Quando não está sentado em um banco, permanece de cócoras. Mas as informações são sempre passadas dessa forma. Em seguida ele faz o alongamento com todos, para só assim, iniciar a parte que seria no caso, a principal.

Muita movimentação na quadra. Segundo o que o professor me falou, seria um dia de condicionamento físico, pois a maioria dos indivíduos que utilizam cadeira de rodas são

*sedentários. De fato, muitos acompanhantes, quando vêm, percebemos a tendência de querer empurrar a cadeira. Principalmente após a aula.*

*Vale ressaltar que comecei mais cedo, devido às conversas que tinha que ter com os demais alunos. Assim, conheci mais três alunos, o C3, D4 e o E5. O C3 é um indivíduo do sexo masculino, 35 anos de idade, casado, possui tetraplegia e utiliza cadeira de rodas há 07 (sete) anos. O D4, sexo masculino, 43 anos de idade, casado, paraplégico há 09 (nove) anos. O E5, sexo masculino, 39 anos de idade, casado, possui lesão medular e utiliza cadeira de rodas há 17 (dezesete) anos. Entrevistas ricas em detalhes e com muita descontração. Adoteia forma de conversa individual, uma vez que a privacidade sempre foi respeitada. Apesar de saber que a maioria já se conhecia de locais anteriores.*

*Nesse dia o cansaço foi considerável pela forma de atividades que foram aplicadas: Individuais, duplas e em grupo.*

## **DIÁRIO DE CAMPO – 08/2012**

**Evento:** 8ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 12 de Março de 2012      **Horário:** 13h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador e os estudantes

*Dia chuvoso. Normalmente em dias assim, tenho observado que muitos alunos não comparecem. Pois além da dificuldade corriqueira do transporte público, que continuamente recebe reclamações pela ausência de preparo e estrutura, geograficamente as residências deles são afastadas do ginásio de treinamento.*

*Hoje, inclusive o professor LI não pôde comparecer por estar adoentado. Este detalhe foi um aspecto observado, mesmo quando o professor não compareça as atividades físicas na Quadra, os alunos realizam as atividades. Assim, e na verdade, de certa forma foi providencial, pois tive a possibilidade de conhecer melhor mais dois participantes do nosso estudo. São eles: F6 e G7.*

*Normalmente aguardo no próprio ginásio (quadra), a chegada de todos. Porém devido à demora maior, resolvi ver se tinha alguém no depósito, onde todos deixam suas coisas e fazem a transferência para as cadeiras esportivas. Foi lá que encontrei F6 e G7 conversando. Cheguei e após cumprimentá-los, falei se poderia conversar com eles hoje. Com suas afirmativas, aguardei em silêncio enquanto se preparavam para a aula (que possivelmente não vai ocorrer).*

*Prestei atenção na conversa entre os alunos e pude ver que ali existia um discurso e uma troca de impressões sobre o andamento das aulas... a percepção deles diante das dificuldades impostas ao grupo e obviamente a representação do professor nas muitas intervenções durante as aulas. Percebo aqui um local que, além da sala de aula (quadra) é uma possível extensão das dinâmicas vividas e podem (ou não) contribuir com a nossa investigação. Ficarei atento na próxima vez para chegar antes no depósito.*

## DIÁRIO DE CAMPO – 09/2012

**Evento:** 9ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 19 de Março de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador e os estudantes

Mais um dia chuvoso em Fortaleza. Mas hoje parece ter havido uma preparação individual. Acredito que houve uma organização deles em relação a uma carona e a divisão de um valor para a gasolina do motorista, que também é aluno. Isso aproxima muito mais os participantes e passa a dar uma forma maior de grupo.

Dessa vez estive inicialmente no depósito. Só assim pude saber a situação da organização deles para vir para aula. Não só relativo a essa questão, mas também tomar conhecimento que um dos praticantes, mesmo tendo mostrado interesse inicial em participar da pesquisa, foi retirado antes mesmo da primeira entrevista, por que passou a faltar com frequência devido a uma ferida em suas nádegas, o impossibilitando de usar sua cadeira de rodas. Dessa forma, para efeitos de análise da pesquisa, optei naquele momento fechar o grupo em sete sujeitos, cadeirantes que compõe o G2 da referida associação.

Hoje o professor LI também não compareceu e solicitou ao grupo através de contato telefônico (todos tem o contato uns dos outros), que fizessem um exercício de condicionamento físico, que é tocar a cadeira pela área externa da quadra visando um ganho de resistência aeróbica. Essa capacidade física era uma questão importante para cada um dos alunos, não só para os exercícios solicitados, mas também para a saúde individual de todos. Tudo transcorreu com tranquilidade e organização. Percebi em A1 uma posição de “organizador”, chamando os demais alunos à responsabilidade e a concluir a tarefa.

## DIÁRIO DE CAMPO – 010/2012

**Evento:** 10ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 26 de Março de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

Aula teve início com a presença de todos. Professor LI restabelecido e mantendo o formato que normalmente utiliza para organizar. Momento inicial, que normalmente é feito o alongamento, a parte principal e a parte final. Essa divisão pedagógica é mantida de forma clara, contudo, havendo alguma necessidade de prolongamento de alguma dessas etapas, ele (professor) não se prende ao estabelecido. Mas, trouxe ao grupo a possibilidade ou necessidade de alguma alteração, principalmente se for algum assunto importante.

As aulas são bem específicas, considerando a parte técnica. Dias com o trabalho de resistência física (toque ao redor da quadra, sentido horário e anti-horário, ou no prolongamento da quadra), outro dia com habilidade com a cadeira de rodas, outro com trabalho de força de membros superiores e tronco. Também é feita a utilização de cones e bolas de tamanhos e pesos diferentes.

As quedas são mais frequentes à medida que as aulas são mais técnicas, exigindo maior perícia dos alunos. Os contatos (trombadas) eventualmente ocorrem entre os alunos e

*as quedas acontecem para trás e para ao lado. Esse tipo de ocorrência é visto pela maioria mais experiente como normal... mas para quem está no início do processo é algo até assustador, de certa forma. O interessante é que após uma queda, sempre existe a ajuda de um ou dois alunos para apoiar a retomada da posição. Enfim, a aula foi intensa com características de transição de um formato mais básico, para um intermediário. Os alunos da pesquisa seguem acompanhando as atividades e demonstrando bom desenvolvimento.*

### DIÁRIO DE CAMPO – 011/2012

**Evento:** 11ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 02 de abril de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Iniciando hoje no depósito, observando as interações entre os sujeitos, onde todos ao mesmo tempo fazendo suas transferências, enchendo pneus, fazendo regulagens das cambagens das cadeiras. Importante ressaltar que no início das aulas o professor LI por muitas vezes chegou mais cedo e orientou esse processo. Eventualmente ele fazia essa visita no depósito.*

*Hoje, pelo fato de muitos chegarem ao mesmo tempo, o depósito ficou muito cheio e o atraso fez com que as interações fossem diversas. Além de questões técnicas de como passar de uma cadeira para outra, altura do encosto e largura e tipo do acento eram bastante faladas. As formas de melhor posicionamento durante o toque em deslocamento e nas paradas bruscas.*

*Observo boas interações entre os sujeitos da pesquisa e algo que parecia ser o conteúdo apreendido em momentos anteriores, vinham à tona nas discussões, de maneira informal. A troca era muito rica.*

*A aula seguiu de forma tranquila com atividades de habilidades em cadeira de rodas, na parte de controle de tronco. Considerando que a grande maioria possuía bom controle de tronco, foi uma aula tranquila, salvo para o aluno E5 que tem uma lesão alta (tetraplegia).*

### DIÁRIO DE CAMPO – 012/2012

**Evento:** 12ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 09 de abril de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Dia com chuva leve, onde fui fazer um 'screening' inicial sobre os sujeitos, procurando classifica-los melhor quanto ao diagnóstico. A lesão medular traumática foi prioridade, seguidos de um com paraparesia espástica, sem nenhum comprometimento cognitivo. Todos já usavam cadeira de rodas a mais de 5 anos.*

*Em relação à faixa, a variação existente é de entre 18 e 44 anos. A escolarização varia entre o ensino médio completo (2), incompleto (2), fundamental completo (1) e incompleto (2). Percebi que diante da variação de escolarização, de alguma forma isso viesse dar alguma notificação de inconsistência nas informações. Porém, independente da formação escolar padrão, nada seria discutido dentro de uma linha de coerência temporal e real. Confesso um inicial temor pela fidedignidade das informações por eles passadas, o que me pareceu preconceituoso, mas como investigador, necessito buscar a realidade dos fatos. Dessa forma, solicitei documentos que comprovassem o diagnóstico, assim como situação previdenciária e outras informações.*

*De modo geral, foi um dia de aula tranquila, com muito mais orientações e conversa. Muitas dúvidas foram tiradas e conversas com histórias de superação. O exemplo, segundo o professor LI sempre será determinante, porém cada um dos alunos possuem a condição de percorrer seus caminhos independente das referências já existentes. Todos se colocaram em momentos diversos e observamos uma postura de mediação do professor em muitos momentos. A palavra foi facultada em vários momentos. Dia com demonstração de maior amadurecimento tanto relativo à aprendizagem motora quanto ao entendimento de uma reabilitação mais integral de todos.*

## DIÁRIO DE CAMPO – 013/2012

**Evento:** 13ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 16 de abril de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Dia ensolarado, com muito calor. A aula anterior fez um efeito considerável para os alunos. Mais conversas, mais informações e consequentemente mais questionamentos. Com as discussões sobre o assunto e o desenvolvimento de estudos voltados ao tratamento e acompanhamento de deficientes, esclarecendo sobre as patologias, com o suporte adequado e, sobretudo proporcionando o alcance do máximo de independência individual dentro de cada realidade, é que a reabilitação passou a ter destaque nesse processo, sendo vivenciada e entendida como ciência de promoção à saúde. Essa concepção inicial deles para mim naquele momento era determinante entender. Pois não era somente o que eles passavam a entender do processo, mas também o que eles tinham de bagagem em relação a isso, que também me importava. Só assim poderia discutir e talvez confirmar uma concepção mais estabelecida sobre o tema e possivelmente até mudar o pensamento sobre suas realidades.*

*Aula com bola, o que fez com que houvesse um estímulo maior por parte de todos. Definitivamente a bola é um dispositivo que unem as pessoas. É claramente perceptível a motivação do grupo quando existem as bolas e principalmente quando são feitos os grandes jogos ou jogos pré-desportivos. As regras eram faladas inicialmente e algumas eram discutidas por todos a fim de que se chegasse a um entendimento. O professor LI sempre manteve a ideia da construção de alguns “combinados” com a turma, isso me demonstra uma maior segurança do professor em relação a turma. Contudo, uma vez em competição, sempre competição. Ânimos se exaltam e a prevalência do domínio de um grupo sobre outro era claro e evidente. Tudo dentro do normal!*

### DIÁRIO DE CAMPO – 014/2012

**Evento:** 14ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 23 de abril de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*O dinamismo com que os fatos acontecem no Brasil e no mundo nos mostram constantemente a necessidade de adaptações às novas situações. Visto que isso é um fato, essas adequações, assim como tudo que é novo, e geralmente traz consigo estruturas complexas, e nem sempre abertas às mudanças, principalmente quando se trata de modelos anteriormente estabelecidos (Ed. Física / Reabilitação / Inovação pedagógica). Nesses casos, as práticas inovadoras são determinantes nos vários seguimentos.*

*Percebendo as dinâmicas vivenciadas nas atividades em quadra e unindo às vividas no depósito, vejo que as colocações, interpretações e até posturas diante de situações dos alunos, têm mudando com os encontros, isso obviamente levando em conta todas outras experiências vividas pelos alunos em suas vidas, fora do ambiente de estudo. Percebo que as de relações de aprendizagem se estabelecem através de uma construção do conhecimento (Vygotsky - a importância das interações sociais para os alunos, e da construção do saber através dos processos cognitivos existentes da relação com o outro e com o meio). Hoje, muita inspiração diante do olhar com o grupo. Associar a teoria com a prática e ainda observar o processo em andamento é realmente muito interessante.*

### DIÁRIO DE CAMPO – 015/2012

**Evento:** 15ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 30 de abril de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Dia quente em Fortaleza, o que na verdade traduz bem a realidade do clima local. É claro que de uma forma geral o calor para o exercício físico já é um componente complicador, principalmente quando falamos em indivíduos cadeirantes e com todas as suas particularidades. Contudo nunca foi impeditivo para a realização das aulas. As roupas adequadas, a hidratação antes, durante e após as aulas, era uma conduta padrão nos dias de atividade. Salvo o lanche oferecido sempre ao final do dia.*

*Buscar entender não só as dinâmicas, mas também as iniciativas da associação, na figura do professor, me ajuda a entender um pouco mais sobre tudo que cerca não só as propostas de intervenção do profissional, mas também do ser humano, professor LI. É muito claro que as informações vindas do professor LI vão além da quadra, pois quando falamos de abordagem holística, incluímos toda essa parte do autocuidado e chama a responsabilidade de todos em relação a isso. Dos sujeitos da pesquisa, todos fazem cateterismo intermitente limpo. Um procedimento de esvaziamento da bexiga, para evitar perdas urinárias ou refluxo para os rins. Para isso, necessitam realizar esse procedimento de três ou em quatro em quatro horas. Esse controle é determinante e lembrado sempre que possível pelo professor.*

*Interessante perceber que além do material necessário e específico para esse cuidado, muitos ainda não conseguem receber do governo e isso faz com que haja uma busca constante. Nos dias de aula não é incomum vermos conversas sobre isso. O interessante é que a partilha desses insumos é feita de forma muito tranquila entre os alunos. Eles não deixam ninguém sem esse material.*

---

### **DIÁRIO DE CAMPO – 016/2012**

**Evento:** 16ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 07 de maio de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Dia em que a aula teve uma parte inicial mais longa, pois o professor LI optou por tem uma conversa com todos. Nesse momento foi ressaltada a importância da união do grupo. Essa atitude retratava naquele momento acontecimentos da equipe principal, onde estava havendo problemas de relacionamento entre os atletas. Isso posto, tratou sobre a coesão do grupo e o respeito mútuo. Apresentou exemplos de situações dentro e fora de quadra, que naquele momento achou oportuno colocar.*

*Na ocasião da reunião, referiu que eventualmente sairia de sala para que algum aluno se manifestasse em relação a condução dos trabalhos. Ou solicitado por ele, ou um grupo específico para organizar a aula. Chamou a atenção para o reforço positivo por parte deles e a importância da motivação individual. Nesse momento vejo as colocações de A1, B2, C3, D4, E5, F6, G7, além dos outros que compõe o grupo. Muita orientação e busca pelo controle e manutenção da turma. Certamente que os fatos que ocorreram na outra equipe serviram para que futuros problemas não aparecessem no grupo dos sujeitos da pesquisa.*

---

### **DIÁRIO DE CAMPO – 017/2012**

**Evento:** 17ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 14 de maio de 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Hoje, como falado anteriormente, o professor LI fez e trouxe alguns atletas da equipe principal para participar da aula e juntos fizeram as atividades. As propostas de atividade tinha como objetivo deslocamentos com o uso de bola. Como foi a primeira vez da interação com os atletas de basquete, a temática da aula passou muito pelo que normalmente é vivido em treinos mais específicos. Logo, educativos mais puxados e com uma complexidade maior, mesmo respeitando o limite e nível de cada um.*

*Percebi que naquele dia, o professor LI se afastou do grupo com o intuito de observar “de fora” a dinâmica existente durante a parte principal da aula. Mesmo assim, no início, junto com todos, orientou sobre como seria o dia de hoje. Nesse momento os alunos e atletas já faziam alongamentos, segundo os mesmos, para não perder tempo.*

*Na aula, educativos de deslocamento, com e sem a bola, curvas e paradas. Com bola, passes altos e baixos, picados e lançamentos. As correções aconteciam mutuamente com tranquilidade e eventualmente com brincadeiras. O que na verdade trazia um clima leve e divertido, mesmo considerando a seriedade do momento.*

*Durante a parte principal da aula, foi notória a ajuda e o cuidado dos atletas em relação aos menos experientes. Principalmente nos exercícios de cooperação e repetição. Os gritos de “bora lá!”, “é isso aí!”, foi estimulante e muito interessante presenciar. O que demonstrou a importância das interações entre alunos, bem como da motivação para que todos possam aprender e desenvolver.*

## **DIÁRIO DE CAMPO – 018/2012**

**Evento:** 18ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 21 de maio 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Sobre a aula passada, fiquei pensando inicialmente como seria o retorno dos alunos. Por isso, fui o primeiro a chegar no depósito. Na medida em que os alunos chegavam, a conversa não era outra se não o treino passado. De fato, a repercussão foi considerável. Ali anotei o que mais apareceu nos discursos: Treinar com os jogadores da equipe principal, liberdade para mediar as orientações, responsabilidade aumentada, maior noção e importância na união e coesão do grupo.*

*É claro que em muitos momentos no decorrer do treino, a associação de fundamentos e o acoplamentos de capacidades físicas, trouxeram uma complexidade ainda não presenciada pelos jogadores da equipe 2. Isso com certeza fez aparecer alguns alunos que no momento demonstraram estar com mais habilidade motora do que os outros. É uma característica individual e que independente da lesão/alteração trazida por cada um deles, muito se tem das práticas e vivências anteriores. Sobre esse aspecto de aprendizagem motora, se parássemos nesse momento para uma avaliação de ganhos individuais, teríamos com certeza uma diferença se comparássemos o primeiro momento de cada um dos alunos, com o momento agora. Análise minha e subjetiva.*

*A aula hoje teve como característica, menor intensidade. Antes do início propriamente dito, houve uma conversa com o grupo sobre a aula passada. Foi na verdade um balanço sobre o que cada aluno percebeu e como se percebeu na aula. Vi ali uma intenção interessante por parte do professor LI. Uma visão que se traduziu em um “estímulo à autonomia”, e isso de fato se mostrou em um fechamento feito naquele momento através de uma frase dita por ele ao final da reunião: “para que haja independência, é determinante que vocês tenham autonomia”.*

## DIÁRIO DE CAMPO – 019/2012

**Evento:** 19ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 28 de maio 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

De fato, parece ter havido uma ‘‘ passagem ’’ da aula anterior com os atletas da equipe 1. Talvez o modelo e a postura dos atletas tenham contagiado o grupo? Ou a ideia de estímulo à autonomia? Bem, percebo que o exemplo foi interessante ao passo que ao perceberem que estavam em um nível melhor no aspecto de aquisições motoras, e que existiam partes ou seguimentos do corpo que até então não tinham consciência da função, estavam ativos e consequentemente se aprimorando com as aulas.

As aulas continuam sendo bem específicas em relação à parte técnica e de condicionamento físico. A ênfase no trabalho de resistência física e habilidade com a cadeira de rodas são constantes, mas agora mais intensos. Em mesma importância, o trabalho de força de membros superiores e tronco mais exigentes. Percebo aqui uma mudança de postura do professor LI em relação ao grupo, no tocante às exigências. De fato era outro nível físico considerando o momento e os ganhos dos alunos.

Aqui ressalto além da questão física, a de enfrentamento e autonomia. Obviamente que alguns em maior grau que os outros. Percebo que G7 é bem menos participativo em atividades que exigem maior desenvoltura física, logo é obeso e tem um diagnóstico diferente dos demais. E5 apesar de ter uma lesão mais alta, está bastante ágil, até porque assim como os outros, utiliza um cinto abdominal que o protege de possíveis quedas. As cadeiras esportivas além de serem desenhadas com estruturas diferentes, também possuem dispositivos de segurança, como cintos abdominais e cintas específicas para fixar melhor as pernas e pés dos participantes. Em algumas delas, existem pequenas rodinhas na parte posterior, evitando que a cadeira vire para trás no momento de um impulso à frente.

## DIÁRIO DE CAMPO – 020/2012

**Evento:** 20ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 04 de Junho 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

Hoje, foi um dia diferente para a associação. A equipe 1 foi convidada a fazer uma apresentação em um hospital de reabilitação. Nessa ocasião o professor LI convidou o grupo 2 para se fazer presente no evento. Era uma oportunidade de fazer uma presença importante da associação, assim como ter uma experiência diferente.

Nesse dia os pacientes internados no hospital tiveram a oportunidade de verem pessoas que passaram pelas mesmas dificuldades em momentos anteriores. Por coincidência, os nossos sujeitos da pesquisa também já tinham passado por lá. Na verdade foi um reencontro com um passado recente, doloroso por lembrarem dos processos que tinham vivido para superar a dor de uma lesão medular, mas que já estava no passado. Página virada.

*Na apresentação houve um jogo da equipe 1 entre si, com alguns pacientes e contra profissionais da saúde que trabalham na instituição. Porém, quando parecia caminhar para o final, o professor LI começou a fazer umas substituições inusitadas. Trocou alguns atletas por alunos do grupo 2, o que fez com que as expectativas entre eles fossem de 0 a 10. Na verdade foi feito um formato onde permanecia 3 atletas e 2 alunos.*

*Muitos pacientes do hospital participaram, mas outros ficaram retraídos. Perguntei a B2 e D4 que estavam próximos sobre suas impressões a respeito, ambos falaram de forma quase conjunta: “não estão no momento ainda”... Interpretei como se aqueles indivíduos internados ainda estivessem em um momento agudo da lesão.*

### DIÁRIO DE CAMPO – 021/2012

**Evento:** 21ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 11 de Junho 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Hoje, após a parte inicial, o professor LI trouxe a proposta de um grande jogo, sem a utilização de bola. As regras eram estabelecidas inicialmente e algumas eram discutidas por todos a fim de que se chegasse a um entendimento. O professor LI continuava a manter a ideia da construção das principais regras e alguns “combinados” quando necessário.*

*Algo não corriqueiro, mas acontecia em momentos específicos era a demonstração de determinados movimentos na cadeira de rodas, onde o professor LI se sentava e passo a passo, mostrava como fazer. Assim, através da demonstração mais específica ou mais geral, a informação visual teve um papel preponderante no comportamento motor, principalmente no processo de ensino-aprendizagem de habilidades motoras. O papel do modelo a ser demonstrado é facilmente observado tanto em situações de ensino, como em situações do cotidiano. Assim descreve a literatura, e aqui vemos desde o princípio por muitas vezes o encadeamento das técnicas de movimentos vistos em uma crescente pedagógica, do mais fácil para o mais complexo. Vejo que com o tempo, observando as práticas sequenciadas, quando se finaliza o processo de ensino-aprendizagem, é esperado que cada indivíduo envolvido no processo, absorva essas informações que estarão gravadas em memória permanente. Uma aprendizagem motora! As conexões fazem sentido quando cruzadas, estímulo e tarefas.*

### DIÁRIO DE CAMPO – 022/2012

**Evento:** 22ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 18 de Junho 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Penúltimo dia de observação e os contextos vividos e criados nas aulas de atividade física se evidenciaram cada vez mais através de sinais demonstrados dos sujeitos do estudo. O aluno C3 ao conversar comigo, fez uma afirmação interessante: “Tem gente que nunca vi o que fazemos e não conhecem. Aparecer mostrando o nosso lado real, o social e o que somos, daí eles podem até chegar junto, ajudar a associação... uma divulgação maior faz a gente crescer junto, né?” Esse relatando refere-se a apresentação no hospital e em outros locais.*

*A partir das vivências e dinâmicas as quais o grupo de estudo (sujeitos) foram inseridos, questões referentes ao modelo utilizado pelo professor, ao passar as orientações, assim como a interação do grupo durante as práticas, suscitaram aspectos que poderiam corroborar em favor de uma mudança substancial diante do modelo de prática preexistente e tradicional da própria educação física. Um local específico, típico como uma agulha no palheiro, mas que a cada momento, mesmo com os altos e baixos das aulas, os processos se encadeavam e aconteciam, mesmo que gradativamente.*

*Hoje, vejo uma maior maturidade do grupo, apesar de ainda possuírem muitos paradigmas relacionados à deficiência presos no passado. Não construídos por eles, mas por uma carga histórica das pessoas com deficiência, algo que o tempo ainda não curou. Aula tranquila, com algumas quedas... Estão mais ousados e autoconfiantes, por isso têm ido mais além do que antes, no tocante ao encorajamento e empoderamento, vejo muitas evoluções.*

## **DIÁRIO DE CAMPO – 023/2012**

**Evento:** 23ª Observação participante na ADDECE

**Local:** Ginásio Poliesportivo da Universidade Católica de Fortaleza

**Data:** 25 de Junho 2012      **Horário:** 15h30min às 17h

**Participantes:** pesquisador, professor LI, e os estudantes.

*Os aspectos como a metodologia usada e a interação com o grupo são essenciais para a compreensão desses contextos de aprendizagem. Além da prática pedagógica utilizada pelo professor LI, que de tradicionais permeadas por outras que traduzem ações inovadoras ou que indicam um movimento de mudança. Foi uma aula diferente. Apesar das muitas conversas no depósito, com menos orientações sobre transferências de uma cadeira para outra, somente um apoio e ainda assim, às vezes. Remédios, cateteres, sacos coletores, são e sempre serão assuntos que aproximam muito esse grupo. Fazem parte do dia-a-dia deles.*

*Os comentários sobre movimentos, lances, dribles assumiram o lugar do “medo de cair” e a “insegurança para tocar essa cadeira”. O sorriso bem mais frequente e acredito que também diante da vida. Assim, ouvindo uma colocação da esposa de C3, presente no depósito: “Ele conta os dias pra vir pra cá... essas aulas fizeram ele mudar”. No mesmo momento, a mãe de G7 também comentou: “Ele não é mais o mesmo desde que começou aqui. Até as roupas tem mudado... está vaidoso!!!”. Assim após as duas colocações feitas, percebia o sorriso de quem estava presente e daqueles que começavam a chegar.*

*Na quadra, uma conversa com o grupo inicial, onde o professor LI me agradeceu pela presença durante esses seis meses nas aulas da ADDECE, assim como pelo estudo, que promoverá ainda mais, iniciativas para o reconhecimento, respeito e dignidade das pessoas com deficiência. Houve um jogo recreativo, onde fui convidado a participar. Em seguida, houve confraternização, onde me senti parte deles, e respeitado por gente que como nós, busca ser feliz com dignidade.*

DM

# A Nossa Universidade

Colégio dos Jesuítas  
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400  
Fax: +351 291 209410  
Email: [gabinetedareitoria@uma.pt](mailto:gabinetedareitoria@uma.pt)

**Educação Física e Superação**  
A inovação da prática pedagógica e suas implicações no contexto da reabilitação

Cristiano Barbosa de Melo Cesar