

JOGO ADAPTADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: EMPODERAMENTO À LUZ DA COMPLEXIDADE

¹Janísio Xavier De Souza, ²Gustawo Lemos Borges, ³Leandro De Castro Coresma, ⁴Graciele Massoli Rodrigues, ⁵Elisabete Dos Santos Freire, ⁶Luiz Sanches Neto

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo analisar a coerência propositiva de jogos adaptados para a ampliação das práticas inclusivas na educação física escolar. Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, amparada no entendimento de educação física a partir da noção de complexidade (Ovens, Hopper & Butler, 2013). O âmbito da educação e da educação física está inserido em uma sociedade globalizada e a aparente linearidade dos pressupostos e processos investigativos acadêmicos tem sido questionada no campo educativo. Nesse sentido, analisamos uma perspectiva de educação física inclusiva amparada por princípios de não linearidade e de instabilidade que, por sua vez, considera que visões restritas e reducionistas não dão conta de explicar a dinâmica da contemporaneidade. Encontramos que o conceito de empoderamento permeia várias possibilidades para a educação física inclusiva, nas quais o jogo adaptado tem posição central.

Palavras-chave: Currículo; Escola; Inclusão.

Recebido em: 20/07/2022

Aprovado em: 29/12/2022

Editora Chefe: Graciele Massoli Rodrigues

DOI: <https://doi.org/10.37497/colloquium.v2i1.37>

¹ Universidade São Judas Tadeu, São Paulo (Brasil). Email: jsantista@uol.com.br

² Universidade São Judas Tadeu, São Paulo (Brasil). Email: guslborges@yahoo.com.br

³ Universidade São Judas Tadeu, São Paulo (Brasil). Email: coresma01@gmail.com

⁴ Universidade São Judas Tadeu, São Paulo (Brasil). Email: masgra67@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0275-0193>

⁵ Universidade São Judas Tadeu, São Paulo (Brasil). Email: elisabetefreire@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7500-8352>

⁶ Universidade Federal do Ceará, Ceará (Brasil). Email: luizitosanches@yahoo.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>

ADAPTED GAME IN INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION: EMPOWERMENT IN THE LIGHT OF COMPLEXITY

ABSTRACT

Our objective in this article is to analyze the proactive coherence of adapted games to the expansion of inclusive practices in school physical education. To achieve it, this qualitative research explores the understanding of physical education based on the notion of complexity (Ovens, Hopper & Butler, 2013). The scope of education and physical education is inserted in a globalized society and the apparent linearity of the academic assumptions and investigative processes has been questioned in the educational field. In this sense, we analyze an inclusive physical education perspective supported by principles of non-linearity and instability that, in turn, considers that restricted and reductionist visions do not account for explaining the dynamics of contemporariness. We find that the concept of empowerment underpins various possibilities for inclusive physical education, in which adapted games play a central position.

Keywords: Curriculum; School; Inclusion.

JUEGO ADAPTADO EN EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA: EMPODERAMIENTO ANTE LA COMPLEJIDAD

RESUMEN

En este artículo nos proponemos analizar la coherencia propositiva de los juegos adaptados para la expansión de prácticas inclusivas en la educación física escolar. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria, sustentada en la comprensión de la educación física a partir de la noción de complejidad (Ovens, Hopper, & Butler, 2013). El ámbito de la educación y la educación física se inserta en una sociedad globalizada y la aparente linealidad de los presupuestos y procesos investigativos académicos ha sido cuestionada en el campo educativo. En este sentido, analizamos una perspectiva de educación física inclusiva sustentada en principios de no linealidad e inestabilidad que, a su vez, considera que visiones restringidas y reduccionistas no son suficientes para explicar la dinámica de la contemporaneidad. Encontramos que el concepto de empoderamiento permea varias posibilidades para la educación física inclusiva, en la que el juego adaptado tiene una posición central.

Palabras clave: Currículo; Escuela; inclusión.

INTRODUÇÃO

A Educação e a Educação Física estão inseridas em uma sociedade (pós-) moderna globalizada, em que as informações são difundidas com velocidade quase instantânea. É nesse contexto contemporâneo que identificamos uma proposta de educação não linear e instável,

pois visões restritas e reducionistas não dão conta de explicar o dinamismo e a mutabilidade dos tempos-espacos educativos. Autores(as) que se dedicam a estudar a Educação e a Educação Física no mundo consideram que o “pensamento da complexidade” tem potencial para oferecer outras possibilidades de modificações nos contextos, abrindo espaço para formas de entendimento sobre temas chaves como: sistemas complexos, emergência e adaptação (Morin, 2010; Ovens *et al.*, 2013). À medida em que há ampliação desses debates, as teorias que explicam a complexidade são investigadas.

Vários estudos propõem a adaptação e a modificação do ambiente escolar, mas observam que há necessidade de um olhar crítico sobre conceitos da teoria da complexidade (Morin, Ciurana, & Motta, 2003). Ressaltam, ainda, que a não linearidade, a complexidade e a emergência são códigos de linguagem que fazem parte uma crescente sofisticação e que adentraram o campo da Educação Física (Ovens *et al.*, 2013). Para Wallian e Chang (2013), o “pensamento da complexidade” decorre da suposição de que os fenômenos educativos são inerentemente complexos. Nesse sentido, busca superar a concepção positivista, vislumbrando a elaboração do conhecimento por meio de uma abordagem construtivista.

Há uma diferença entre as noções de complexidade e “pensamento da complexidade”. Por um lado, entendemos que a complexidade remete, efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo, apresentando-se sob o aspecto marcante da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra emaranhado e intrincado. (Morin *et al.*, 2003).

Por outro lado, entendemos que o “pensamento da complexidade” implica em romper com a ditadura do paradigma da simplificação. Morin (2010), considera que o conhecimento complexo objetiva reconhecer o que liga ou religa o objeto a seu contexto, o processo ou organização em que ele se insere. Para ele, um conhecimento é mais rico e mais pertinente a partir do momento em que o religamos a um fato, um elemento, uma informação ou a um dado, que esteja dentro do seu contexto.

O “pensamento da complexidade” sugere que os seres humanos são auto organizadores e suas características psicomotoras, cognitivas, social e emocional interagem internamente dentro de sua própria estrutura e também externamente, com fatores do meio ambiente e essas

interações convertem-se em resultados, muitas vezes, imprevisíveis que ajudam na sua adaptação e desenvolvimento. (Jess, Atencio, & Carse, 2013).

Neste artigo, nosso foco se atém à convergência de aportes teóricos que se coadunam aos modos reflexivos de pensar, sentir e agir a partir da complexidade, ou seja, o que denominamos pensamento da complexidade (que passamos a utilizar sem aspas deste ponto em diante).

Nessa visão de mundo, na perspectiva educativa, um dos desafios é viabilizar aos(as) professores(as) oportunidades em tempos e espaços próprios para pensar, de modo situado em sua própria prática profissional. É pela expansão dessa postura reflexiva sobre os eventos que ocorrem em seus ambientes de aula, que os(as) próprios(as) professores(as) ampliarão o seu poder (*empowerment*) e o de seus(as) alunos(as), a fim de capacitá-los para interagirem com estratégias de aprendizagem significativa. As práticas inclusivas, a nosso ver, situam-se nesse entendimento do(a) professor(a) reflexivo(a), no qual a intervenção pedagógica está pautada em aulas que pressupõem a incerteza e o caos como inerentes ao processo educativo.

Wallian e Chang (2013) consideram que o desafio principal é expandir uma postura reflexiva para resolver problemas práticos em ambientes de ensino e de aprendizagem, para se deslocarem de uma abordagem centrada no(a) professor(a) para uma abordagem centrada nos(as) alunos(as). O problema é que existem incontáveis oportunidades para entender o que faz sentido para cada aluno(a) e professor(a), bem como para refletir sobre como cada professor(a) reformula o seu sistema de representação da complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem durante a sua carreira profissional.

Essa necessidade de abertura das práticas educativas ao pensamento da complexidade também se reflete na educação inclusiva que, no Brasil, enfrenta as vicissitudes de uma sociedade pautada na exclusão como um processo que se estende a todos(as) os(as) estudantes na educação básica. No âmbito mais amplo, trata-se da necessidade de reestruturação das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que venham ao encontro de outro paradigma da educação, levando a formas mais complexas de pensar e agir. Assim, as práticas pedagógicas que se coadunam a essa perspectiva buscam uma abordagem mais humana e democrática, mais inclusiva, onde cada sujeito é reconhecido no que lhe é único e suas singularidades são valorizadas.

Por sua vez, a inclusão é um processo de resistência que transcorre pelas várias dimensões humanas, sociais e políticas. A sua ampliação na sociedade contemporânea contribui para a construção de práticas e ações que fomentam a plenitude da cidadania. Essa maneira de pensar a educação inclusiva vem ao encontro do pensamento da complexidade, porque há um sentido transdisciplinar na inclusão que implica na elaboração de um projeto político e pedagógico que favoreça os processos de análises complexas da diversidade de necessidades dos(as) alunos(as).

É fundamental às práticas inclusivas uma visão ampla do mundo e o pensamento da complexidade pode expandir o entendimento do “todo”, pois todos os saberes escolares estão entrelaçados por fundamentos complexos. A preocupação com as diversas necessidades de aprendizagem remete às interações sociais, nas quais cada sujeito tem que tomar decisões e se adaptar em situações emergentes, sendo necessário um aporte educacional que valorize essas interações ou redes de conexões entre os(as) estudantes. Para Rossi e Carroll (2013, p.80):

As pessoas nunca tomam decisões de forma isolada. Elas interagem com as outras, que têm estratégias próprias de decisão. Elas devem modificar seus objetivos, tendo em conta o meio social em que se encontram. De fato, alguns analistas têm argumentado que as preferências devem ser vistas como fluídas, não fixas, por causa da necessidade de ser flexível diante das circunstâncias.

Entendemos que a inclusão é fluída, pois se dá mediante as circunstâncias por meio de processos flexíveis. Por isso, a inclusão não é somente de pessoas com necessidades “especiais”. Ela ocorre no espaço em que todos(as) interagem para modificar o seu ambiente num contexto que não é linear e reducionista. Para Davis e Sumara (2006), os fenômenos educativos não devem ser entendidos em modos lineares de causa e efeito; em vez disso, cabe repensá-los em uma dinâmica não-linear de sistemas complexos, onde os resultados não podem ser antecipados, mas afloram como um sistema que evolui e aprende.

É esse o caso das possibilidades de mudanças na intervenção com a Educação Física Escolar. É necessário entender o contexto específico e historicamente situado da área. Neste artigo investigamos o jogo adaptado como possibilidade de intervenção pedagógica inclusiva a partir de um entendimento complexo de Educação Física. Temos como objetivo analisar a coerência da proposta de jogos adaptados como uma possibilidade de ampliação das práticas inclusivas na Educação Física Escolar.

PERCURSO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para alcançarmos o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que é caracterizada por Negrine (2004) como descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo de investigação, contextualizando-as. Revisamos o trabalho de autores(as) que têm se dedicado ao estudo da Educação Física a partir do pensamento complexo na literatura internacional, com ênfase na obra de Ovens *et al.*, (2013). Aproximamos a noção de complexidade às obras de autores(as) brasileiros(as) que se dedicam à investigação da Educação Física Inclusiva (RODRIGUES; FREITAS, 2011).

Buscamos analisar propostas de Educação Física inclusiva que estivessem pautadas, ainda que implicitamente, por princípios de não linearidade e de instabilidade e que refutassem visões restritas e reducionistas. Identificamos nessas propostas alguns temas que se coadunam à perspectiva do pensamento complexo como: sistemas dinâmicos, adaptação, *affordance* (intervenção no ambiente), teoria do caos, incerteza, emergência, *empowerment* (empoderamento) e jogo adaptado. Optamos, ao longo deste artigo, em explorar dois temas – o empoderamento e o jogo adaptado – assim como as suas interconexões.

Nosso percurso investigativo está mapeado nas três partes seguintes deste texto. Na primeira parte, analisamos a complexidade da educação inclusiva no Brasil e destacamos a noção de empoderamento. Na segunda parte, analisamos as contribuições da Educação Física Escolar e do jogo adaptado às práticas inclusivas. Na terceira parte, apresentamos nossas considerações a respeito das interconexões complexas entre o processo de empoderamento e o jogo adaptado.

A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: O EMPODERAMENTO COMO PROCESSO

No Brasil, a proposta de uma educação inclusiva é relativamente nova, sendo influenciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9394/96 (1996) – que estabeleceu, entre outros princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e recomendou que a educação para “educando(a) com necessidades especiais” ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Consideramos que a LDB

representa um marco nos debates acerca da escolarização de crianças e adolescentes que se deparam, na sua vida escolar, com barreiras que podem dificultar o acesso à educação formal.

Segundo Rodrigues e Freitas (2011), a escola deve “construir” a oportunidade de aprendizagem para todos(as), independente das suas particularidades, mas para a legitimação dessa prerrogativa há que se enfrentar as muralhas interpessoais. Rodrigues e Freitas reforçam a ideia de que a inclusão da pessoa com deficiência não pode partir da premissa única da adequação física e procedimental, mas sim do pressuposto relacional. A escola é a instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público, e por isso o papel do Estado é extremamente importante. Segundo Mantoan (2006), cabe à família garantir o que é típico do domínio privado, do lar, e ao Estado cabe garantir o direito indispensável à educação escolar, pois é, a educação formal, a responsável pela transição entre essas duas dimensões da vida. Para Mantoan (2006, p.80):

Formar indivíduos atentos à diversidade cultural, em um trabalho que envolve elaborações sobre semelhanças e diferenças, direitos e deveres, igualdade e desigualdades. Os alunos precisam tornar-se sensíveis (mais do que tolerantes) às diferenças entre comunidades, etnias, bem como às diferenças dos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Partimos do pressuposto – assim como educadores(as), familiares e alunos(as) com necessidades especiais – de que a escola tem função muito mais ampla do que apenas garantir o acesso por meio da matrícula. Podemos considerar que há propostas pedagógicas atuais com a finalidade da construção de uma aprendizagem inclusiva e significativa para todos(as) os(as) educandos(as), com ou sem necessidades especiais. Nesse sentido, podemos destacar uma mudança de paradigma. Vasconcellos (2013) afirma que o paradigma vigente, que é excludente, além de influir sobre nossas percepções, também influencia nossas ações e faz-nos acreditar que o jeito como fazemos as coisas é “o certo” ou a única forma de fazer, impedindo-nos de aceitar ideias novas, tornando-nos pouco flexíveis e, por isso, resistentes à mudança.

A educação inclusiva e a sua normatização por meio de lei são ainda “novas” ideias para o encaminhamento de situações no cotidiano da escola pública atual, que podem contribuir para mudanças na forma de pensar a educação e as pesquisas nesse campo do conhecimento. Como nos lembra Vasconcellos (2013), em relação as mudanças de paradigmas, elas só podem ocorrer

por meio de experiências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual.

É por isso que, quando se fala em paradigma e possibilidades de mudanças, é necessário entender o contexto específico e historicamente situado de cada área de intervenção. No caso da Educação Física Escolar (que trataremos na segunda parte deste artigo), percebemos que há uma mudança paradigmática permeada pela noção de empoderamento. Parece-nos que o sentido do empoderamento para pessoas com deficiência tem implicado em práticas inclusivas, nas quais a inclusão é um meio para empoderar e que, nessa acepção, o empoderamento é visto como um valor.

A emergência do empoderamento no paradigma da educação inclusiva é uma construção complexa e, quando a proposta é analisar a abrangência do processo de empoderamento, faz-se necessário discutir o poder. Vislumbramos possibilidades de ampliar a compreensão a partir de quatro perspectivas, respectivamente de Bobbio (2002), de Foucault (2004), de Freire e Schor (2008), e de Touraine (2004).

De acordo com Bobbio (2002), a palavra poder pode designar a capacidade ou a possibilidade de agir ou de produzir efeitos. Para o autor, se entendermos o poder na sua relação com a vida do homem em sociedade, ele torna-se mais preciso, e seu espaço conceitual pode ir desde a capacidade geral de agir, até a capacidade de determinar o comportamento do homem pelo próprio homem.

Ao passo que para Foucault (2004), o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação. Então, o poder em Foucault (2004) precisa ser entendido como estratégia e também efeito de uma ação sobre a ação de outros, que está presente em todas as relações entre sujeitos.

A perspectiva de Foucault (2004) parece aproximar-se de Freire e Schor (2008), para quem, tendo a educação como foco, o empoderamento gera a sensação de liberdade e desenvolvimento crítico. Alertam os autores que, sem mudança social, não será o empoderamento, pois, uma ação de empoderar que não compreenda a liberdade como um ato

social e de relações entre sujeitos, não funciona. Freire e Schor, destacam que se o sujeito/ator não consegue usar a liberdade para a transformação social, ele estará, somente, exercitando uma atitude individualista.

Nessa linha de pensamento, Touraine (2004), considera que o ator social é portador do sujeito tanto nas suas relações interpessoais, nas relações sociais, nas instituições políticas, como também nas formas de ação coletiva e, segundo o autor, o que melhor define o “empowerment”, é a ideia de autonomia, que reivindica para os indivíduos e grupos o poder de agir sobre o seu ambiente e de se tornarem atores de sua própria história pessoal e coletiva.

Se as relações de poder estão em todos os espaços, como algo que circula, então existe a possibilidade da mudança de um ser passivo para um sujeito/ator produtor de si mesmo e assim, o empoderamento pode ser visto, não como um conceito que fortalece apenas o indivíduo, mas, como um processo que lança mão de diferentes estratégias de ensino que possam modificar as relações de poder, contribuindo para o empoderamento pessoal e coletivo.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO JOGO ADAPTADO ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Mas como o empoderamento de alunos(as) com deficiência tem sido investigado na educação física escolar? Parece-nos que há indícios de que a inclusão é vislumbrada como meio e que empoderar é tido como um valor. O pensamento da complexidade oferece possibilidades de modificações perante contextos complexos de intervenção. Além disso, possibilita a ampliação de debates sobre teorias que subjazem os processos investigativos de produção do conhecimento na educação física escolar (Souza *et al.*, 2015).

Em relação aos casos que identificamos, notamos que na educação física infantil, por exemplo, países como a Escócia propõem processos educativos que não sejam realizados em blocos isolados, ou seja, há crítica sobre o ensino e a aprendizagem de maneira compartimentada e fragmentada. Como alternativa, Jess, Atencio e Carse (2013) defendem que se leve em consideração a noção de complexidade e seus índices teóricos, como a teoria do caos e a adaptabilidade, criando possibilidades para que cada aluno(a) possa vivenciar propostas de auto-organização em contextos modificados durante as aulas.

Constatamos também que há alguns pressupostos sobre a teoria do caos e acerca do papel das vivências para a produção de conhecimentos na educação física que já foram

discutidos por Tani (1996a, 1996b). Ou seja, não se trata de uma configuração “nova” na educação física escolar brasileira. Contudo, entendemos que o sentido da complexidade nessa configuração é caracterizado pela maior velocidade em que ocorre a emergência de condicionantes, requerendo uma visão (auto)crítica sobre os modos de organizar o próprio pensamento ao optar por um mundo de relações em redes, nas quais as “partes” são complexas e podem ser maiores que o “todo”. Vislumbramos que essa organização do pensamento é um desafio para o ensino e a aprendizagem da Educação Física escolar em uma perspectiva inclusiva.

Entendemos que a inclusão no campo da educação física na educação básica, da educação infantil ao ensino médio, aponta para a explicitação dos valores. Não obstante, parte do entendimento de uma cultura corporal de movimento que não seja restrita às práticas corporais tradicionais, e que possibilite refletir sobre questões de inclusão e exclusão nas aulas, tanto pelos(as) alunos(as) como pelos(as) professores(as).

Entretanto, parece-nos relevante analisar o processo histórico para identificar os aspectos condicionantes, pois a educação física brasileira foi influenciada por várias correntes da educação. A perspectiva tradicional está pautada na educação higienista e na ginástica como fator para melhoria da condição orgânica, predominante na primeira metade do século passado. As condicionantes advêm de discursos que se opõem à inclusão com base em argumentos de segregação de gênero e de “vigor orgânico”, bem como à deficiência como um atributo incapacitante em termos absolutos.

Na segunda metade do século XX, a educação marcada por viés militarista e competitivista associou a educação física quase irrestritamente ao esporte. Apesar disso, nas últimas décadas daquele século houve crítica ao modelo hegemônico de corpo como mercadoria e de produtividade. Neste século, a educação física aponta para outros rumos, valorizando a compreensão sociológica dos elementos culturais, como na perspectiva do pensamento da complexidade.

Para Ovens *et al.*, (2013) a tarefa de tentar entender a complexidade é complexa em si. As definições, pela sua própria natureza, buscam a segurança e a estabilidade do sentido e a ironia é que estas são as qualidades que o pensamento da complexidade visa contestar. Os autores destacam que, para muitos investigadores, a complexidade fornece uma multiplicidade

de analogias e linguagens que lhes permite obter novas perspectivas sobre o seu próprio trabalho. Porém, Ovens *et al.*, (2013) ressaltam que, quando reconhecemos esse potencial, consideramos que a complexidade também oferece uma orientação filosófica que permite à educação física avançar com percepções transfenomenal, transdisciplinares e interdiscursivas.

Nesse sentido, cabe refutar quaisquer visões reducionistas e simplistas da dimensão humana. No paradigma baseado no pensamento da complexidade, os(as) professores(as) de educação física valorizam o ser humano como “um todo” de fato, não apenas o aspecto biológico como uma abordagem científica que o naturaliza. O ser biológico não deve ser considerado superior nem inferior ao ser cultural, para isso faz-se necessário um outro olhar, onde essas diferentes abordagens sejam consideradas.

Uma das propriedades da educação inclusiva é perceber e entender as diferenças. De acordo com Carmo (2006), reconhecer a diversidade humana é um conceito que explica as relações a partir do entendimento de que somos diferentes e iguais, simultaneamente. Cabe à educação física escolar, a preocupação sistemática com o ensino da cultura corporal do movimento baseado no princípio de que todos(as) os(as) alunos(as) são concretamente diferentes, e essa diferença é que possibilita o desenvolvimento e compreensão dos limites e das potencialidades humanas. Carmo (2006) acrescenta que reconhecer a diversidade humana entre cada sujeito e entre culturas é uma exigência dos princípios democráticos para alcançar a equidade humana.

Ovens *et al.*, (2013) consideram que o pensamento da complexidade mobiliza sensibilidades que priorizam responsabilidades interdependentes. Por isso, os autores fazem críticas aos modelos de aprendizagem comportamentalistas e cognitivistas, e sugerem abordagens contextualmente complexas que privilegiem modos reflexivos para a aprendizagem em educação física. É necessário compreender como ocorrem, por meio de uma visão não linear, os processos de ensino e de aprendizagem da inclusão. As aulas de educação física potencializam a manifestação de situações em que a diversidade e as diferenças socioculturais podem ou não ser ratificadas numa prática educacional menos limitada ou estigmatizada (Goffman, 1988).

Jess *et al.*, (2013) sugerem que conceitos que permeiam a complexidade – como a auto-organização, a incerteza, a diversidade e o caos – podem apoiar práticas curriculares de

educação física, que permitam aos(às) estudantes aprenderem de maneiras adaptativas e criativas. Já Ovens *et al.*, (2013) argumentam que a aprendizagem é imprevisível no contexto complexo da aula, porque os(as) alunos(as) adaptam-se uns(as) aos(às) outros(as), formando um coletivo que também precisa adaptar-se às condições do ensino. Nesse âmbito, as atividades coletivas relacionadas aos elementos culturais – como o jogo e o esporte – podem oferecer contribuições relevantes nos processos de ensino e de aprendizagem. As propriedades de adaptação, auto-organização e a emergência do pensamento complexo relacionam-se à aprendizagem do jogo adaptado. Esse olhar para o jogo adaptado como um recurso estratégico na educação física escolar pode contribuir para o processo de inclusão nas aulas.

A partir desse pressuposto, podemos questionar: como as modificações e restrições realizadas pelo(a) professor(a), no sentido de propor novos desafios em aulas, possibilitam a participação, envolvimento e inclusão de todos(as) os(as) alunos(as)? Entendemos que uma das possibilidades de inclusão seria por meio de jogos que respeitem as características (inter)pessoais, como o nível de habilidades e capacidades de cada aluno(a) em um contexto coletivo. No processo de adaptação, a interação de cada jogador(a) com outros(as) jogadores(as) cria um estado contínuo de desequilíbrio em que cada jogador(a) tenta recuperar o equilíbrio que conduz a um sentido de controle no jogo. Essa possibilidade de adaptação precisa ser levada em consideração; porém, não há evidências de que isso realmente aconteça com todos(as) os(as) envolvidos(as). De todo modo, essa proposta de adaptação por meio do jogo pode contribuir para que novos desafios sejam vivenciados e refletidos.

Richardson, Sheehy e Hopper (2013) apontam a utilização do *TGFU* (*teaching games for understanding*) – ou jogos didáticos como estratégias de ensino – e sugerem que essa seria uma forma de permitir que os(as) alunos(as) apreciem a alegria de jogar, fomentando o desejo de aprender técnicas para melhorar o próprio desempenho no jogo. O foco é centrado em como os jogos ensinados nas aulas de educação física podem constituir possibilidades de aprendizagem (baseadas em *videogames*, por exemplo), onde as condições para participação dependem do resultado de um encontro em um jogo anterior. Na proposição de jogos adaptados, segundo Richardson *et al.*, (2013) é necessário considerar principalmente que o jogo é modificado para aumentar o desafio para o(a) jogador(a) que foi bem sucedido(a) anteriormente, e que as alterações no jogo podem simular imprevistos. Essas modificações por

adaptação no jogo aproximam-se do conceito do “jogo como professor”, utilizada no desenvolvimento de *videogames* (Gee, 2007).

Ressaltamos que é necessário um olhar qualificado para a inclusão, ou seja, na aprendizagem do jogo adaptado não se verifica exclusão ou algum tipo de participação que não seja efetiva pelos(as) alunos(as) enquanto jogam. Nesse sentido, os desafios e as modificações propostas pelos professores(as) de educação física, ancoradas na aprendizagem complexa, podem ampliar as possibilidades de uma educação inclusiva. Destacamos que para os(as) autores(as) que analisamos, os jogos adaptados podem contribuir no processo de tomada de decisão à medida que os(as) alunos(as) envolvam-se com os desafios planejados pelo(a) professor(a).

Figura 1. O pensamento da complexidade e seus reflexos na educação física inclusiva



Fonte: Autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que há uma mudança paradigmática em curso na educação física escolar, que se aproxima do pensamento da complexidade e que implica práticas inclusivas nas aulas. A utilização dos jogos adaptados na educação física escolar pode contribuir para uma variedade de manifestações lúdicas, em que tanto o(a) professor(a) quanto os(as) alunos(as) utilizem meios que favoreçam a tomada de decisão em contextos situados, como é o caso específico do jogo e o caso ampliado da aula.

Contudo, ressaltamos que a estratégia do “jogo como professor” tem como objetivo alcançar uma meta para realização de outra etapa, isto é, o estabelecimento de metas por meio de desafios viáveis. Entendemos que no escopo de uma abordagem inclusiva, é necessário que os(as) alunos(as) tenham tempo suficiente e oportunidade para explicitar seus valores (incluindo o empoderamento como valor), suas preferências e refletir sobre a sua participação e a dos(as) colegas.

Nesse sentido, o jogo adaptado seria um recurso intencionalmente explicitado pelo(a) professor(a) de educação física que considera a sua potencialidade educativa inclusiva. Em uma perspectiva do pensamento da complexidade, essa vivência do jogo se daria de modo caótico, com interação intensa e de uma maneira participativa, criativa e reflexiva. Assim, consideramos que é necessária uma ampliação do repertório de jogos – com ênfase no potencial criativo subjacente à criação dos jogos adaptados – que fomentem a inclusão, a abertura à flexibilidade e à mudança, e que refutem práticas pedagógicas estigmatizadas.

Concluimos que há necessidade de diálogo entre as teorias educacionais que buscam uma nova configuração do ensino e da aprendizagem que não seja pautada na exclusão, na falta de sensibilidade, nas desigualdades e nos privilégios. Consideramos que é crucial à docência inclusiva – e à investigação sobre essa docência – um olhar (auto) crítico, que questione e busque em todas as dimensões humanas refutar o estigma e os preconceitos que estão arraigados no cotidiano escolar, e que acabam transformando-se em “senso comum”. A observação qualificada do jogo e a intervenção baseada em pressupostos inclusivos podem promover essa (auto) crítica nas aulas de educação física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (2002). Dicionário de Política. Brasília: Universidade de Brasília.

Lei nº.9.394, de 24 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação - LDB. Brasília, DF. Recuperado em 10 de abril de 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Carmo, A. A. (2006). A escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU.

Davis, B., & Sumara, D. J. (2006). Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Declaração de Salamanca de 1994. (1994). Necessidades educativas especiais – NEE. Em. Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca, Espanha: UNESCO.

Foucault, M. (2004). Microfísica do poder: organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, P. & Shor, I. (2008). Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gee, J.P. (2007). Good video games and good learning. New York: Peter Lang.

Goffman, E. (1988) Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara.

Jess, M., Atencio, M., & Carse, N. (2013). Introducing conditions of complexity in the context of Scottish physical education. Em Ovens, A., Hopper, T., & Butler, J. (Ed.), Complexity thinking in physical education: reframing curriculum, pedagogy and research. (pp. 27-41). New York: Routledge

Mantoan, M. T. E. (2010). O direito de ser, sendo diferente, na escola. Em Rodrigues, D. Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. (pp. 183-210). São Paulo: Summus.

Morin, E. (2010) Meu caminho: entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E., Motta, R. D. & Ciurana, E.R. (2003). Educar para a era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez.

Negrine, A. (2004). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. Em: Molina, N.V. & Triviños, A. A. (Ed), Pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina.

Ovens, A., Hopper, T. & Butler, J. (2013). Complexity thinking in physical education: reframing curriculum, pedagogy and research. New York: Routledge.

Richardson K. P., Sheehy D. & Hopper T. (2013). Modification by adaptation: proposing another pedagogical principle for TGfU. Em Ovens, A., Hopper, T. & Butler, J. (Ed.), Modification by adaptation Proposing another pedagogical principle for TGfU. (pp.181-193). New York: Routledge.

Rodrigues, G. M. & Freitas, D. P. (2011). Saber do que sabe a pessoa com deficiência: reflexões sobre a família e a escola na prática pedagógica. Em Chicon, J. F. & Rodrigues, G. M. (Ed.), Práticas Pedagógicas e Pesquisa em Educação Física Escolar Inclusiva. (pp. 109-127). Vitória: EDUFES.

Rossi, A. & Carroll, T. (2013). Ongoing adaptation as a feature of complexity: further thoughts and possible ideas for pedagogy in physical activity. Em Ovens, A., Hopper, T. & Butler, J. (Ed.), Ongoing adaptation as a feature of complexity Further thoughts and possible ideas for pedagogy in physical activity. (pp. 79-92). New York: Routledge.

Souza, J. X., Vieira, P. B. A., Saboia, S. N. C., Rodrigues, G. M., Freire, E. S. & Sanches Neto, L. A. (2015. maio). Complexidade do pensamento e da produção de conhecimento na educação física escolar: aproximações e configurações. *Anais do Congresso dos Professores de Educação Física*, Londrina, PR, Brasil.

Tani, G. (1996a). Cinesiologia, Educação Física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, 3 (2), pp.9-50.

Tani, G. (1996b). Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo?. *Caderno Documentos, Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo*, 2, pp.1-27.

Touraine, A. (2004). Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes.

Vasconcellos, M. J. E. (2013). Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus.

Wallian, N. & Chang, C. (2013). The complex thinking paradigm in physical education teacher education: perspectives on the 'reflective practitioner' concept in France. Em Ovens, A., Hopper, T. & Butler, J. (Ed.). The complex thinking paradigm in physical education teacher education Perspectives on the 'reflective practitioner' concept in France. (pp.168-180). New York: Routledge.