

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

FABIANA ZANOL ARAÚJO

**EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS FORMATIVAS E SOCIALMENTE
IMPLICADAS: O PROJETO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ADAPTADA EM DEBATE**

**VITÓRIA
2025**

FABIANA ZANOL ARAÚJO

**EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS FORMATIVAS E SOCIALMENTE
IMPLICADAS: O PROJETO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ADAPTADA EM DEBATE**

Tese a ser apresentada ao Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Física na área de concentração dos Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

VITÓRIA

2025

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

- A658e Araújo, Fabiana Zanol, 1975-
Experiências extensionistas formativas e socialmente
implicadas: O projeto Prática Pedagógica de Educação Física
Adaptada em debate / Fabiana Zanol Araújo. - 2025.
272 f. : il.
- Orientadora: Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.
Coorientador: José Francisco Chicon.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.
1. educação física. 2. extensão universitária. 3. formação. 4.
inclusão. 5. projeto social. 6. ensino, pesquisa e extensão. I. Sá,
Maria das Graças Carvalho Silva de. II. Chicon, José Francisco.
III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação
Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

FABIANA ZANOL ARAÚJO

**EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS FORMATIVAS E SOCIALMENTE
IMPLICADAS: O PROJETO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ADAPTADA EM DEBATE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Física da Universidade Federal do Espírito
Santo, como requisito para a obtenção do título de
Doutora em Educação Física.

Aprovada em 31 de outubro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
por FABIANA ZANOL ARAUJO SILVA em 31/10/2025
Hora: 15:02:05
Validar em: gov.br/validar

Professora Doutora Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Documento assinado digitalmente
por JOSE FRANCISCO CHICON em 31/10/2025
Hora: 15:02:05
Validar em: gov.br/validar

Professor Doutor José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador



Documento assinado digitalmente
por DANIELA MEYRELLES DE JESUS em 31/10/2025
Hora: 15:02:05
Validar em: gov.br/validar

Professora Doutora Daniela Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo



Documento assinado digitalmente
por ZENOLIA CRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO em 31/10/2025
Hora: 15:02:05
Validar em: gov.br/validar

Professora Doutora Zenolia Cristina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo



Documento assinado digitalmente
por MARIA APARECIDA DIAS em 31/10/2025
Hora: 15:02:05
Validar em: gov.br/validar

Professora Doutora Maria Aparecida Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente
por GRACIELE MASSOLI RODRIGUES em 31/10/2025
Hora: 15:02:05
Validar em: gov.br/validar

Professora Doutora Graciele Massoli Rodrigues
Universidade São Judas Tadeu e
Escola Superior de Educação Física de Jundiá

Esta produção é dedicada à memória do professor Dr. Sidney de Carvalho Rosadas, fundador do Laefa/Cefd/Ufes e referência na Educação Física Inclusiva. Sua sensibilidade e compromisso com a dignidade humana transformaram vidas e abriram caminhos para o avanço da inclusão e de pesquisas na área. Sua presença segue viva em cada movimento, em cada prática, em cada vida tocada pelo Laefa/Cefd/Ufes.

AGRADECIMENTOS

Expressar, em poucas linhas, minha gratidão a todos que torceram, acreditaram, incentivaram e contribuíram para que eu chegasse até aqui é uma tarefa desafiadora. A concretização deste trabalho só foi possível graças à presença, ao apoio e à colaboração das pessoas que fazem parte da minha trajetória e que me constituíram como sujeito — e também daquelas que, em algum momento, cruzaram meu caminho nessa jornada.

Apostar na minha formação permanente, agora com o doutorado, não foi simples, sobretudo diante dos inúmeros desafios enfrentados: a ausência de liberação da PMV para dedicar-me integralmente aos estudos, a distância e a saudade do convívio com minha filha, marido e família durante esses quase cinco anos, além do enfrentamento das minhas próprias limitações e da escolha consciente de não desistir.

Tentarei seguir uma ordem cronológica do meu processo formativo, entrelaçando as pessoas que foram perpassando esse caminho e me constituindo como ser humano. Antes de tudo, dedico esta tese, e agradeço, à minha filha **Bianca Zanol Araújo Cândido**, razão da minha vida. É por você, Bibi, minha filha amada, que minhas ações ganham sentido e se transformam na busca constante de te ver sorrindo.

Ao meus pai, **Jair Araújo (in memoriam)**, que sempre me incentivou a buscar o conhecimento, e **Maria José Zanol Araújo**, exemplo de mulher guerreira e doce ao mesmo tempo, que, mesmo diante das dificuldades, encaminhou-nos, filhas, pelo caminho do amor, do bem e da dedicação. Também a você, mãe, dedico esta vitória.

Às minhas queridas irmãs **Beth e Chris**, às sobrinhas **Beatriz e Eliza** e aos cunhados **Fábio e Dudu** agradeço por sempre torcerem por mim e me apoiarem nesta caminhada. Em especial, ao meu sobrinho e afilhado **Jairzinho**, inspiração constante na defesa da inclusão de todos os sujeitos, que me faz acreditar no potencial transformador de cada pessoa.

Ao meu amor, **Madson Moura Batista**, companheiro de vida e de luta. Marido cuidadoso, amante e dedicado. Pai cuidadoso e amigo. Sou grata também por ser presenteada com mais dois filhos **Vlad e Iago**, que junto com **Bibi** ampliaram o sentido do amor da nossa família. Sem você, meu lindo, tudo seria diferente. Só sou com você e por você — sou você na coragem que me impulsiona, no carinho que me guia e me faz acreditar que o amor também é caminho de resistência. Obrigada por me fazer

acreditar em mim, por compartilhar seus saberes, por me incentivar quando o medo insistia em falar mais alto. Você é minha maior referência de vida, de Educação Física e de compromisso com uma educação pública de qualidade para os filhos e filhas dos trabalhadores. Te amo infinito! Dedico a você esta conquista.

Aos meus filhos/as de patas **Xica, A Gata e Mingau**, que pacientemente ficaram ao meu lado, encostados em mim por horas, nos momentos de leitura e escrita me acalmando e me inspirando.

Aos/às meus/minhas **alunos/as e ex-alunos/as da EMEF “ERS”**, que me mostraram e mostram que ensinar e aprender, acima de tudo, são atos de esperança e de amor.

Aos amigos e amigas que conheci nessa escola e que hoje fazem parte da minha família escolhida — minha pedagoga **Kathiúscia**, por compartilhar alegrias e tristezas, sorrisos, lágrimas, afeto e cumplicidade por quase vinte anos. **Thaís, Andreia, Gilmar, Maria, Nanan, Matheus, Gabi e Thiago** — obrigada pela amizade, parceria, apoio nos momentos difíceis, por acreditarem em mim e celebrar cada conquista. Em especial, ao querido amigo **José Cesar Fernandes**, por toda a sabedoria e carinho recebidos ao longo dos anos. Você, Cesar, ensinou-me a olhar a educação com outras lentes e, sobretudo, a amar e defender nossos alunos incondicionalmente.

Aos meus “irmãos escolhidos”, **Diego e Juca**, presença constante em todos os momentos, agradeço por estarem ao meu lado nesta jornada de doutoramento, compartilhando angústias, dúvidas, certezas, incertezas, medos e vitórias.

Aos **professores/as, equipe gestora, alunos/as e ex-alunos/as da EMEF “FLA” EJA** agradeço a parceria e a torcida.

Ao meu sogro **Sr. Judson** e à minha sogra **D. Marina**, por me receberem com tanto carinho na família e por vibrarem com as minhas conquistas. Aos **cunhados/as Carla e Fernando, Cris e Elton, Marquinho e Adriana, extensivo aos filhos/as**, obrigada pelas palavras de incentivo, por me acolherem fazendo-me sentir em casa.

Sou grata a todos/as os/as **profissionais, bolsistas, estagiários/as e participantes externos dos grupos BV e JA do Laefa/Cefd/Ufes** que fazem e fizeram parte do projeto e que tornaram o Laefa/Cefd/Ufes a referência de uma formação humanizada. Aos que estavam comigo desde o início da pesquisa obrigada pela acolhida e pelas trocas que tanto enriqueceram minha trajetória. Agradeço, à **Flaviane e Maurício**, pela força, fé e pelas palavras de carinho nos momentos difíceis;

e à **Dani, Hacksa, Ingrid, Iza, João, Júlia, Maria, Pedro, Rayanne e Thierry** pela ajuda constante, pelas partilhas de vivências e pela disponibilidade em colaborar sempre que precisei. Dedico também a vocês esta conquista.

Ao meu querido coorientador, **professor Dr. José Francisco Chicon**, cuja sensibilidade e compromisso com a inclusão transformaram vidas no Laefa/Cefd/Ufes durante décadas. Agradeço pela atenção, disponibilidade e contribuições que me acompanham desde o mestrado.

À minha querida orientadora, **professora Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá**, agradeço por acreditar e investir no meu potencial, pela confiança, pelo carinho e pela amizade. Sou profundamente grata pela sua forma sensível, coerente e rigorosa de ser professora — um exemplo de compromisso e generosidade intelectual.

Às professoras doutoras **Denise Meyrelles de Jesus, Zenolia Christina Campos Figueiredo, Maria Aparecida Dias e Graciele Massoli Rodrigues**, que compuseram minha banca examinadora, agradeço pelas valiosas contribuições nos processos de qualificação, pela paciência, carinho e disponibilidade em contribuir com esta pesquisa. A todas e todos que, de algum modo, fizeram parte desta caminhada, meu **muito obrigada**.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco o projeto de extensão Práticas Pedagógicas de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência, desenvolvido no Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes). Trata-se de um projeto que articula extensão, ensino e pesquisa e sinaliza aproximações com as práxis inclusivas, no sentido do acolhimento e empoderamento das pessoas participantes com deficiência e autismo, alargando as possibilidades do conhecimento dos/as acadêmicos/as em relação às práticas inclusivas. Apresenta, como referencial teórico para dar suporte a esta pesquisa, os pressupostos de Paulo Freire, partindo das presunções de que discentes e egressos/as estão em formação permanente inseridos num processo histórico e que se desenvolve a partir das experiências sociais e culturais, com possibilidades emancipatórias e de libertação nas interações com o outro. A pesquisa apresenta, como objetivo geral, conhecer e problematizar as experiências formativas socialmente implicadas no/com o projeto extensão/ensino/pesquisa Prática de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência do Cefd/Ufes, evidenciando o seu potencial inclusivo produzido em contextos dialógicos e problematizadores. Como objetivos específicos, busca descrever e problematizar as ações desse projeto e sua articulação com as diretrizes extensionistas, com destaque para a interação dialógica, a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão. Além disso, procura compreender e problematizar o modo como se configuram as experiências formativas fomentadas no projeto de extensão Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoa com Deficiência, à luz dos conceitos freirianos de humanização, dialogicidade, amorosidade, autonomia, prática e justiça social. Por fim, busca refletir, de forma rigorosa e crítica, sobre as possíveis contribuições, limites e desafios atravessadores das experiências formativas, produzidas no/com/pelo projeto em debate. A metodologia adotada fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa de um estudo de caso, entretanto o campo investigado está orientado pelos princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação existencial, configurando um hibridismo metodológico. Dentre os métodos de análise utilizados, destaca-se a etnopesquisa, com a implicação, perlaboração e escuta sensível, possibilitando abarcar a complexa rede de intersubjetividades que se entrelaçaram no contexto

pesquisado, criando oportunidades para reflexão e conscientização. O trabalho constata que o Laefa/Cefd/Ufes, alicerçado na indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, configura-se como um espaço profícuo de trocas de experiências, contribuindo de maneira significativa para a formação de discentes e egressos/as envolvidos/as no projeto. Os dados coletados evidenciam que, sob a perspectiva freiriana, o potencial inclusivo e formativo das experiências produzidas no Laefa/Cefd/Ufes se constitui no entrelaçamento entre diálogo, problematização e implicação social. A partir de experiências formativas de situações na extensão, ensino e pesquisa, emergiu a práxis libertadora, possibilitando a escuta sensível, a criticidade e o compromisso ético com a dignidade humana. O projeto transcende a dimensão técnica da prática e reafirma a educação como espaço de resistência, diálogo e transformação social.

Palavras-chave: Educação Física; extensão; formação; inclusão.

ABSTRACT

This research focuses on the extension project "Pedagogical Practices of Adapted Physical Education for People with Disabilities," developed at the Adapted Physical Education Laboratory of the Physical Education Center at the Federal University of Espírito Santo (LAEFA/CEFD/UFES). This project combines extension, teaching, and research and signals approaches to inclusive practices, aiming to welcome and empower participants with disabilities and autism, expanding the possibilities of academics' knowledge regarding inclusive practices. The theoretical framework for this research is Paulo Freire's assumptions, based on the assumption that students and graduates are in ongoing education, immersed in a historical process that develops from social and cultural experiences, with emancipatory and liberating possibilities in interactions with others. The research's general objective is to understand and problematize the socially involved formative experiences within/with the extension/teaching/research project "Practice of Adapted Physical Education for People with Disabilities" at CEFD/UFES, highlighting its inclusive potential produced in dialogical and problematizing contexts. The specific objectives are to describe and problematize the actions of this project and its articulation with extension guidelines, highlighting dialogic interaction, interdisciplinarity, interprofessionality, and the inseparability of teaching, research, and extension. Furthermore, it seeks to understand and problematize how the formative experiences fostered within the extension project "Pedagogical Practice of Adapted Physical Education for People with Disabilities" are configured, in light of Freire's concepts of humanization, dialogicity, lovingness, autonomy, practice, and social justice. Finally, it seeks to reflect rigorously and critically on the possible contributions, limits, and challenges that permeate the formative experiences produced within/with/by the project under discussion. The methodology adopted is based on the assumptions of a qualitative case study approach. However, the field of investigation is guided by the theoretical and methodological principles of existential action research, configuring a methodological hybridism. Among the analytical methods used, ethno research stands out, with its implication, elaboration, and sensitive listening, enabling the encompassing of the complex network of intersubjectivities that intertwined in the research context, creating opportunities for reflection and awareness. The study finds that Laefa/Cefd/Ufes, founded on the inseparability of extension, teaching, and research, is a fruitful space

for the exchange of experiences, contributing significantly to the education of students and graduates involved in the project. The data collected demonstrate that, from a Freirean perspective, the inclusive and formative potential of the experiences produced at Laefa/Cefd/Ufes was constituted by the intertwining of dialogue, problematization, and social implication. From formative experiences in teaching, research, and outreach, a liberating praxis emerged, enabling sensitive listening, critical thinking, and an ethical commitment to human dignity. The project transcends the technical dimension of practice and reaffirms education as a space for resistance, dialogue, and social transformation.

Keywords: Physical Education; extension; training; inclusion.

LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória
Atif – Atividades Interativas de Formação
BV – Baixa Visão
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefd – Centro de Educação Física e Desportos
CEF – Conselho Federal de Educação
Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coned – Congresso Nacional de Educação
Codae – Coordenação de Atividades de Extensão
CPCs – Centros Populares de Cultura
Crub – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Crutac – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
Fest – Fundação Espírito-Santense de Tecnologia
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
Forproex – Fórum de Pró-Reitores de Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IES – Instituições de Ensino Superior
IESAE – Instituto de Estudos Avançados em Educação
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
JA – Jovens e Adultos
Laefa – Laboratório de Educação Física Adaptada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEC – Ministério da Educação e Cultura
Nepefi – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Inclusiva
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PICS – Práticas Integrativas e Complementares em Saúde

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Proposta Curricular do Curso

Une – União Nacional dos Estudantes

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de descritores e bases de pesquisa.....	69
Tabela 2 – Mapeamento nos repositórios das Universidades Federais das Capitais..	70
Tabela 3 – Relação de descritores e bases de pesquisa.....	71
Tabela 4 – Relação de descritores no portal de periódicos e biblioteca virtual.....	72
Tabela 5 – Publicações científicas em universidades distribuídas no Brasil.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos científicos localizados nos bancos de dados.....	74
Quadro 2 – Orientação acadêmica nos veículos de comunicação científica.....	83
Quadro 3 – Cronograma do semestre 2024/1 para o grupo BV.....	141
Quadro 4 – Cronograma do semestre 2024/1 para o grupo JA.....	141
Quadro 5 –Textos selecionados para o grupo de estudos no semestre 2024/1.....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reunião de planejamento e avaliação (círculo de cultura)	138
Figura 2 – Ássanas Saudação ao Sol	150
Figura 3 – Aula de ioga o grupo BV.....	151
Figura 4 – Aula para o grupo BV	153
Figura 5 – Aula para o grupo JA.....	159
Figura 6 – Aula para o grupo JA.....	164

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
1 INTRODUÇÃO.....	26
2 O PROCESSO DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	39
2.1 O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE NAS AMÉRICAS E NO BRASIL.....	42
2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....	46
2.2.1 Historicidade e legalidade da extensão universitária.....	49
3 OS PROCESSOS FORMATIVOS INCLUSIVOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O QUE NOS DIZEM OS ESTUDOS.....	64
3.1 O CAMINHO DO ESTADO DA ARTE.....	65
3.1.1 O percurso nos veículos de comunicação científica: teses, dissertações e artigos.....	68
3.2 PRODUÇÃO DAS ANÁLISES DOS TEXTOS CIENTÍFICOS: INTERPRETANDO OS RESULTADOS.....	74
3.2.1 Interpretação dos resultados quanto ao fluxo temporal e tipologia das publicações nos veículos de comunicação científica.....	77
3.2.2 Interpretação dos resultados quanto à localização geográfica e universidades dos textos selecionados.....	80
3.2.3 A orientação acadêmica nos veículos de comunicação científica em projetos de extensão na perspectiva inclusiva.....	82
3.3 ANÁLISE DOS TEXTOS CIENTÍFICOS: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS SOCIALMENTE IMPLICADAS NOS PROJETOS DE EXTENSÃO/ENSINO/PESQUISA.....	85
3.3.1 O que dizem as pesquisas quanto à contribuição nos processos formativos inclusivos em ações extensionistas: aproximações com os conceitos freirianos.....	86
3.3.2 O que dizem as pesquisas quanto aos limites, desafios e/ou divergências no conteúdo dos textos encontrados: as ações de extensão e diálogos com o pensamento freiriano.....	88
3.3.3 O que dizem as pesquisas selecionadas quanto à articulação com as diretrizes extensionistas.....	91

3.4	ALGUMAS REFLEXÕES ATRAVESSADORAS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PRODUZIDAS NOS PROJETOS DE EXTENSÃO DOS TEXTOS SELECIONADOS.....	99
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	103
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DO TIPO DE PESQUISA.....	104
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	108
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS ASPECTOS ÉTICOS IMPLICADOS.....	110
4.4	OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS....	111
4.5	O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS	114
4.5.1	Movimento de inserção e implicação da pesquisadora.....	115
4.5.2	Movimento de observação participante e escuta sensível.....	117
4.5.3	Movimento de organização e sistematização dos dados.....	118
4.6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	119
5	O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA.....	124
5.1	SITUANDO O PROJETO FOCO DESTE ESTUDO.....	133
5.1.1	A organização e planejamento da proposta de ensino	135
5.1.2	A aula como espaço de inclusão: um olhar sobre a experiência docente no Laefa/Cefd/Ufes.....	144
6	O LAEFA/CEFD/UFES E SUA RELAÇÃO COM A EXTENSÃO, O ENSINO E A PESQUISA.....	168
6.1	AS AÇÕES DO LAEFA/CEFD/UFES NO ÂMBITO DA EXTENSÃO.....	168
6.2	AS AÇÕES DO LAEFA/CEFD/UFES NO ÂMBITO DO ENSINO.....	178
6.3	AS AÇÕES DO LAEFA/CEFD/UFES NO ÂMBITO DA PESQUISA.....	191
7	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS DESTE ESTUDO.....	203
	REFERÊNCIAS.....	212
	APÊNDICES.....	235

APÊNDICE A – ASPECTOS METODOLÓGICOS DOS VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICOS SELECIONADOS.....	236
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS/AS DICIENTES BOLSITAS DO PROJETO.....	239
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM OS/AS EGRESSOS/AS PARTICIPANTES DO PROJETO.....	241
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS/AS BENEFICIÁRIOS/AS DO GRUPO BV.....	246
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS FAMILIARES DO PROJETO JA.....	248
ANEXOS.....	250
ANEXO A – CRONOGRAMA DE CONTEÚDOS DO GRUPO JA SEMESTRE 2024/1.....	251
ANEXO B – CRONOGRAMA DE CONTEÚDOS DO GRUPO BV SEMESTRE 2024/1.....	254
ANEXO C – PLANO DE AULA DO GRUPO JA.....	258
ANEXO D – PLANO DE AULA DO GRUPO BV.....	268

APRESENTAÇÃO

A imersão na temática deste estudo é perpassada pela experiência¹ profissional e acadêmica, buscando enfatizar a importância da relação entre conhecimento e vida humana na construção do saber, destacando a capacidade da formação inclusiva e transformação inerente a essa relação, pois “[...] experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova” (Larrosa, 2002b, p. 25). Logo, os conhecimentos proporcionados ao longo das experiências vividas foram constituídos com a formação escolar, formação inicial e profissional e com a troca de experiências entre as pessoas (Tardif, 2014). Essas vivências oportunizaram aprendizados e conhecimentos, suscitando o interesse pela Educação Física Inclusiva.

Durante a minha² graduação, aproveitei a oportunidade para conhecer e experienciar o meu lugar de interesse, ou seja, as pessoas com deficiência na disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na Universidade Federal do Espírito Santo. Tema que me instigava, pois minha visão anterior da Educação Física era a de formar sujeitos com corpos saudáveis e, assim, as pessoas com deficiência não se incluíam nesse espaço.

Nesse sentido, essa disciplina me marcou pela sensibilidade, conhecimento e compromisso com a educação inclusiva do professor que a ministrava, o professor Dr. José Francisco Chicon, registrando utopias, esperanças e pedagogias que anunciam as possibilidades, dentro das situações-limite existentes, que, para Freire³ (1993), são aquelas reveladoras dos atos-limite, isto é, dos atos humanos que carregam sua característica de liberdade, de ser ativo, cujas ações transformam a realidade em que vive.

Em vista disso, as situações-limite não são o contorno que esgota as possibilidades, mas as margens que anunciam a construção de inéditos viáveis⁴, apontando “[...] caminhos, estratégias, formas de interação e mediação, sensibilização, para que as crianças com deficiência possam encontrar, no contexto escolar e não

¹Tomaremos por base o conceito de experiência em Larrosa (2011), que será contextualizado ao longo do estudo.

²Nesta apresentação do trabalho, usarei verbos na primeira pessoa do singular por se tratar de uma narrativa pessoal.

³Vale ressaltar que este estudo não terá um capítulo à parte sobre Paulo Freire. Seus conceitos perpassam todo o trabalho.

⁴Os inéditos viáveis representam alternativas que não se situam no campo das certezas, mas sim no das possibilidades (Freire, 1996).

escolar, um ambiente acolhedor, que lhes possibilite o acesso, permanência e sucesso” (Chicon; Sá; Fontes, 2014, p.15).

Logo após concluir a graduação, fui aprovada no concurso público para professor/a de Educação Física do Município de Vitória/ES, iniciando, assim, minhas primeiras experiências em uma escola de periferia, em 2006, local em que continuo exercendo a docência. Nessa escola, tive a oportunidade de trabalhar com crianças que apresentam deficiência física, auditiva, visual, intelectual e algumas síndromes. O tema “inclusão⁵” já me afetava integralmente no sentido de ter um olhar mais sensível em relação a essas crianças.

Contudo, o desconhecimento e a insegurança eram fatores que contribuíam para não incluir todos os/as alunos/as público da educação especial nas minhas aulas. Isso fez com que surgissem as primeiras inquietações relacionadas com esse tema, provocando, depois, a busca permanente pelos estudos na área da educação inclusiva. A formação permanente proposta por Freire (1996) fundamenta-se na reflexão crítica sobre a prática que implica uma relação de unidade, de aproximação, de relação entre teoria e prática. É uma formação que não se fragmenta, é um movimento constante. Portanto, em uma perspectiva de formação permanente, um/a educador/a deve se apropriar dos conhecimentos necessários para a sua ação educativa.

Nesse percurso, atos-limite e inéditos viáveis (Freire, 1993) aconteceram ao longo do tempo. Receber um aluno com paralisia cerebral, com pouquíssima mobilidade, mas com as funções cognitivas conservadas foi um dos primeiros desafios e, ao mesmo tempo, o que também me motivou a buscar ainda mais conhecimentos sobre a inclusão. Assim, encontrar os meios para que esse aluno participasse das aulas de Educação Física se intensificou quando ele revelou que o seu sonho era jogar futebol. A partir de então, todos os esforços foram feitos para a realização de seu desejo.

Outro momento que fomentava experiências enriquecedoras e com aprendizados significativos na escola em que atuava era a efetivação de projetos pertinentes a uma educação inclusiva. Um desses projetos era um musical, que acontecia todos os anos, com a participação de todos os/as alunos/as e professores/as.

⁵ A relação entre inclusão e exclusão é compreendida como um binômio dialético, no qual esses dois conceitos se contrapõem e interagem constantemente. Um termo é a negação do outro, representando aspectos de um sistema de exploração e dominação do capital (Sawaia, 2008). O conceito de inclusão será apresentado melhor na próxima seção.

O tema era escolhido no início do ano e os/as professores/as abordavam a temática pedagogicamente nas salas de aula. Minha responsabilidade era a culminância do projeto com um espetáculo de dança. Nesse evento, percebia muitos avanços na relação dos/as alunos/as com e sem deficiência no que se refere à interação, à elevação da autoestima e à possibilidade de aproximação entre os/as alunos/as e os/as professores/as. Acredito que a música e a dança, assim como os jogos e as brincadeiras e todos os elementos da cultura corporal de movimento, podem facilitar esse processo.

Com esses movimentos dentro da escola, fazia-se necessária a busca permanente pelos estudos na perspectiva inclusiva. Essa busca foi potencializada pela minha participação em grupos de estudos da Ufes, cursos de formação continuada na escola e realização da dissertação de mestrado dentro do projeto do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).

A meu ver, o Laefa/Cefd/Ufes é um projeto em que as relações com diálogos constantes desempenhavam um papel crucial para os processos formativos de todos/as e para um trabalho de qualidade no atendimento a pessoas com deficiência, considerando que contávamos com uma equipe de pessoas (bolsistas, professores/as, estagiários/as e alunos/as) para garantir que o projeto atingisse seus objetivos na área de extensão, ensino e pesquisa⁶. O trabalho era realizado em conjunto, valorizando a colaboração de todos/as os/as envolvidos/as, desde os/as estudantes até a coordenação do projeto, reconhecendo que juntos poderíamos promover uma educação de qualidade e a inclusão nos contextos sociais. A abordagem pedagógica do projeto foi sempre orientada pelo feedback recebido dos/as participantes, permitindo adaptar as aulas conforme o contexto inserido e as situações-limite da aula anterior.

Essa inserção dentro do projeto fez com que eu pudesse perceber um crescimento significativo como professora da rede pública de ensino e discente da pós-graduação. Encontrei no Laefa/Cefd/Ufes caminhos que deram sentido e significado a minha vida, a minha prática docente, reverberando no ser educadora, na humanização e na valorização das pessoas.

⁶A inversão da lógica formativa ensino, pesquisa e extensão, para extensão, ensino e pesquisa surge com a percepção que fundamenta a epistemologia da prática, pois traz os conceitos de professor reflexivo e investigativo, bem como de aprendizagem situada em contexto.

As experiências formativas compartilhadas pelos/as participantes desse projeto fomentaram em mim um processo de tomada de consciência, permitindo questionar a estrutura social que envolve o trabalho, possibilitando uma noção crítica e consciente da prática desenvolvida e das consequências dessa prática social na atividade docente (Freire, 1996). Refletindo sobre minhas ações, baseando-me nesses aprendizados, compreendi a importância do papel do/a professor/a no estímulo da autonomia e participação social de alunos/as público da educação especial. Pude, então, traçar alguns percursos e possibilidades para inserir esses sujeitos no mesmo espaço-tempo das aulas no ambiente escolar.

A dissertação teve como objetivo compreender os aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira, no projeto de extensão *Brinquedoteca: aprender brincando*, que atendia às crianças de três a seis anos. Percebemos a importância desse movimento a favor de uma educação inclusiva e da formação inicial e permanente realizada dentro do projeto de extensão universitária, porém as inquietudes continuaram com questionamentos e debates na busca da inclusão em todos os espaços sociais.

Tensões e desafios sobre a inclusão ainda eram evidentes na escola em que trabalhava, com o ensino fundamental e com a educação de jovens e adultos, e também em outras instituições sociais, como parques, academias, espaços de lazer, dentre outros. Não percebia a inclusão acontecer nesses espaços. Era preciso conscientizar para transformar. Não bastava apenas uma tomada de consciência ingênua da realidade, era necessária uma conscientização crítica, a qual acontece na atuação ativa dos sujeitos na realidade (Freire, 1993).

Nesse movimento de mudança de olhar, de uma análise mais focada no/a aluno/a e na prática pedagógica imediata, realizada no mestrado, para uma compreensão mais ampla do processo de formação promovido pelo Laefa/Cefd/Ufes, minha perspectiva como pesquisadora e educadora se transforma nessa transição e reflete um deslocamento epistemológico e metodológico importante. A minha busca passa a considerar os efeitos formativos que vão além das habilidades técnicas, valorizando a formação ética, política e social dos sujeitos envolvidos.

Senti, então, a necessidade de permanecer no grupo de estudos da universidade, de modo a continuar meu processo formativo no doutoramento com o projeto de extensão *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência* para jovens, adultos e idosos/as com cegueira e baixa visão e para

jovens, adultos e idosos/as com deficiência intelectual e autismo. Procurava compreender as contribuições das experiências formativas do projeto de extensão para egressos/as e graduandos/as do Curso de Educação Física, na busca de estimular a conscientização desses sujeitos sobre suas condições de vida, de forma que atuem em prol do aprimoramento de si próprios e da transformação da realidade, potencializando, assim, a capacidade humana para desempenhar as modificações necessárias para tornar o mundo um lugar justo para se viver (Freire, 1977, 1993).

No intuito de conhecer e compreender o projeto de extensão *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*, fez-se necessário participar de todos os movimentos realizados nesse espaço. Com isso, tornar-me parte do grupo envolveu um constante movimento dialético de busca pela flexibilidade, interação e diálogo; não no sentido hierárquico vertical, mas no sentido horizontal com os sujeitos. Foi preciso considerar o perfil do trabalho no Laefa/Cefd/Ufes⁷, não somente em relação ao público-alvo, mas também entender todos/as da equipe de trabalho que atuavam com diferentes responsabilidades, que dialogavam e constituíam as ideias juntos.

Barbier (2007, p. 94) afirma que “[...] o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”. Dessa forma, destaco a importância da empatia e da sensibilidade por parte do/a pesquisador/a que se envolve em uma imersão no universo simbólico e cultural do objeto de estudo, buscando compreender as perspectivas e os significados dos fenômenos estudados.

Com essa imersão no Laefa/Cefd/Ufes, fui acolhida e me tornei pesquisadora/bolsista e integrante da equipe de trabalho no atendimento e na escuta sensível⁸ das pessoas com deficiência intelectual e autismo. Participava das aulas, das reuniões de planejamento e avaliação, escutando e tendo um olhar atento para os/as bolsistas, discentes, egressos/as (estudantes da graduação e pós-graduação em educação física) e também para a coordenadora do projeto, afetando e sendo afetada por eles/as. Compreendi que o projeto é um espaço de acolhimento de pessoas com deficiência, baixa visão e cegueira que buscam qualidade de vida e autonomia, e de

⁷Aqui considero o Laefa/Cefd/Ufes como o projeto de extensão *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*.

⁸Na linguagem de Barbier (2007), significa compreender a existencialidade interna do outro.

estudantes que visam à formação inclusiva e produção de conhecimento científico em diálogo com as necessidades da comunidade atendida, favorecendo a aproximação entre a universidade e a sociedade. Contempla em sua proposta, os três pilares universitários, extensão, ensino e pesquisa, de forma indissociável, contribuindo com a reflexão crítica dos/as envolvidos/as com a emancipação teórica e prática dos/as discentes e egressos/as, trazendo sentido e significado social ao trabalho acadêmico com vistas à promoção da justiça social (Freire, 1967).

Por acreditar nessa concepção de ensino, esta tese se configura na ideia de que é possível fomentar os processos formativos em Educação Física na perspectiva inclusiva e humanizada na/com a extensão universitária do Laefa/Cefd/Ufes, que traz, em sua abordagem freiriana, a indissociabilidade da tríade universitária, visando à transformação e à humanização dos sujeitos e, conseqüentemente, a justiça social.

Nessa perspectiva, segui em busca de novos aprendizados, fortalecendo o que defendemos e acreditamos ser uma educação para a prática da liberdade (Freire, 1967).

1 INTRODUÇÃO

Este estudo visa a conhecer, refletir e interpretar as potências e possibilidades inclusivas que emergem das experiências formativas fomentadas no Laefa/Cefd/Ufes, em contextos dialógicos e problematizadores (Freire, 1967, 1996). Apresentaremos, como referencial teórico para dar suporte a esta pesquisa, os pressupostos de Paulo Freire, educador brasileiro que transformou o pensamento político-educacional do Brasil com a educação de jovens e adultos, e a promoção da cultura popular por meio da conscientização dos sujeitos (Freire, 1967). Para o autor, a educação problematizadora é uma abordagem humanística da aprendizagem que se concentra no pensamento crítico tendo o diálogo e a práxis como métodos dos processos educativos e da investigação.

Na concepção de Freire (1967), a práxis se configura na ação e reflexão do homem/mulher sobre o mundo para poder transformá-lo, portanto a reflexão sobre uma prática pedagógica inclusiva faz-se essencial para o/a educador/a. Nesse movimento, os/as docentes, ao se conscientizarem de que a história é em processo, podem (re)conhecer sua realidade existencial, questioná-la e inserir-se nela como sujeitos ativos, no propósito de transformação da sociedade pela superação das relações desiguais e excludentes.

Sob essa ótica, o processo educativo deve ser socialmente implicado, ou seja, deve estar conectado à realidade e às experiências concretas das pessoas (Freire, 1967; Macedo, 2012). Nesse sentido, uma educação socialmente implicada e inclusiva, deve considerar a diversidade de experiências e perspectivas dos/as alunos/as, valorizando suas culturas, conhecimentos prévios e modos de ser/estar no mundo, para que eles/as possam se reconhecer e serem reconhecidos/as como sujeitos de sua própria história.

Ao definir o termo implicação, Barbier (2007) afirma que pesquisadores/as devem se comprometer ética e politicamente com a práxis científica, levando em consideração sua história, as relações de produção de dados e seus próprios projetos sociopolíticos, para que resultados abrangentes possam fazer parte da geração de conhecimento. A esse conceito de implicação o autor acrescenta dois pontos: uma filosofia de vida e um sistema de valores, ou seja, o/a pesquisador/a implicado/a trabalha com sua visão de mundo e com suas crenças pessoais, não estando isento/a de contaminações. Barbier (2007) enfatiza a importância de reconhecer as aspirações,

intenções, estratégias e possibilidades do sujeito no desenvolvimento coletivo. Pesquisadores/as implicados/as reconhecem seu lugar na organização social e os interesses que o cercam, como a inclusão, considerando que implicação pressupõe o/a outro/a.

Portanto, uma educação, na perspectiva inclusiva, incide em compreender a dialética⁹ exclusão/inclusão. A exclusão é concebida como “[...] processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (Sawaia, 2008, p. 9). Entendemos que a exclusão social é um processo sócio-histórico que se estabelece pelo recalcamento nas diferentes esferas da vida social. Destarte, a inclusão é sempre temporária, precisando estabelecer métodos humanizadores e socialmente implicados com uma sociedade justa e igualitária de forma libertadora¹⁰ (Freire, 1996).

Nesse contexto, compreendemos que a formação, na perspectiva inclusiva, seja ela inicial, seja permanente, se constitui por processos contínuos, isto é, as pessoas socialmente implicadas em projetos de extensão universitária podem aprender, pesquisando e atualizando seus saberes científicos configurados desde o início da sua formação e que se renovam e se ressignificam durante suas práxis, com epifanias, identificações, empatias e mimeses que se configuram no encontro com o outro, produzindo a criação de saberes para um objetivo comum (Macedo, 2012).

Diante disso, o projeto de extensão do Laefa/Cefd/Ufes¹¹ tem por objetivo: promover campo de estágio em Educação Física inclusiva para os/as acadêmicos/as do Curso de Educação Física; expandir os serviços de Educação Física à comunidade por meio do atendimento a crianças com e sem deficiência/autismo, jovens e adultos com deficiência intelectual, autismo, baixa visão e cegueira e também a seus familiares/cuidadores/as; desenvolver práticas e estudos pedagógicos inclusivos no atendimento educacional aos sujeitos; e incrementar a prática de pesquisa nessa área de interesse (Araújo; Chicon, 2020).

⁹A dialética significa que a realidade não é constituída de uma essência imutável, pois está em constante movimento e transformação a partir de suas contradições. Portanto, a percepção dos acontecimentos pode ser entendida e ressignificada por meio da mediação pós-acontecimento (Freire, 1967).

¹⁰Paulo Freire (1967) desenvolveu um trabalho pedagógico que vislumbra a educação como um ato libertador pelo qual as pessoas seriam agentes que operam e transformam o mundo. Essa educação libertadora proposta pelo autor tem como pilares fundamentais o diálogo e a ação.

¹¹O termo Laefa/Cefd/Ufes aqui se refere aos três projetos de extensão do laboratório. Nas seções 5 e 6, utilizaremos o mesmo termo com referência somente ao projeto locus desta pesquisa.

As ações formativas realizadas nesse laboratório visam a melhorar a prática e gerar conhecimento, em colaboração e reflexão com as experiências promovidas nesse ambiente inovador. O grupo promove uma aprendizagem coletiva, partilhando a interação e a troca de saberes em uma escuta sensível, para modificar as situações em que se encontram, bem como a si próprios. Essas ações são compostas por uma espiral autorreflexiva de planejamento, ação, observação e reflexão (Almeida; Silva; Alves, 2017) que envolve todos os sujeitos do laboratório.

Na organização interna, o Laefa/Cefd/Ufes desenvolve três projetos de extensão voltados ao atendimento de crianças com e sem deficiência/autismo, jovens, adultos e idosos/as com deficiência intelectual, autismo, cegueira, baixa visão, incluindo também seus familiares. Esses projetos serão mais bem contextualizados ao longo deste estudo, a saber: a) Brinquedoteca: aprender brincando; b) Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada¹²; c) Cuidadores que Dançam. No entanto, para efeito desta pesquisa, interessa-nos abordar o segundo projeto citado.

As ações realizadas no/com¹³ o projeto de extensão/ensino/pesquisa *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoa com Deficiência*, vinculado ao Laefa/Cefd/Ufes, perspectivam os pressupostos freirianos. Sinalizam aproximações com as práxis inclusivas, no sentido do acolhimento e empoderamento das pessoas participantes com deficiência e autismo, alargando as possibilidades do conhecimento dos/as acadêmicos/as em relação às práticas inclusivas (Chicon, 2005; Chicon; Rodrigues, 2013).

Posto isso, conhecer e fazer parte dessa experiência formativa, pela via da troca de experiências entre discentes, coordenadores/as, egressos/as e a comunidade atendida, pode se constituir em um movimento formativo potente na apropriação e ressignificação de conhecimentos e favorecer o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva para além de forjar uma compreensão libertadora em relação ao agir no/com o mundo (Freire, 1967).

Todavia, nas universidades públicas, o que se espera é que os processos formativos ali produzidos almejem um perfil profissional que, por meio de uma educação transformadora, sejam capazes de problematizar e dialogar com as diferentes

¹²Projeto coordenado pela professora Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

¹³Ferrazo (2007) utiliza esses termos a partir da perspectiva teórico-epistemológica dos estudos do cotidiano, que compreende formas de ler e interpretar o mundo desenvolvidas a partir das experiências sociais, que ocorrem simultaneamente de forma individual e coletiva.

realidades sociais vividas, de maneira que elas possam ser desveladas e ressignificadas de forma singular. Nessa direção, a expectativa é que os saberes compartilhados entre os sujeitos possam refletir a consciência crítica, transformadora e diferencial, emergindo, assim, uma educação mais inclusiva como prática de liberdade (Freire, 1996).

Destacamos que os processos formativos suscitados nas/com/pelas universidades públicas devem fomentar experiências significativas e diversificadas aos estudantes, indo ao encontro de processos transformadores, com práticas dialógicas colaborativas¹⁴ que, por sua vez, são parte constituinte dos sujeitos, conforme nos alerta Larrosa (2011, p.7):

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação [...].

Compreendemos que a experiência é aquilo que acontece ao sujeito, que o toca; e o sujeito é, como um território de passagem, como se fosse uma superfície tão sensível que algo que o afeta vai gerar marcas, formando-o e transformando-o, tatuando a sua própria existência (Larrosa, 2002). Por esse viés, a troca de experiências e o compartilhamento de saberes nas universidades públicas podem consolidar espaços de formação mútua, nos quais cada sujeito deve efetuar, simultaneamente, o papel de formador/a e de formando/a.

Para Tardif (2014), os saberes experienciais dos/as professores/as são o resultado de um processo de constituição individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nessa perspectiva, é possível pensar que os saberes não são constituídos apenas em um único momento da vida. Segundo o autor, tais saberes são oriundos da formação, do currículo prescrito¹⁵, da socialização escolar, da experiência na profissão, da cultura pessoal e profissional e da aprendizagem com o/a outro/a.

¹⁴Nas práticas dialógicas e colaborativas, os sistemas humanos passam a ser vistos como sistemas linguísticos que geram linguagem e significado com o intuito de organizar e dissolver problemas a fim de favorecer a construção de diálogos transformadores e relações colaborativas (London, 2015).

¹⁵Para Tardif (2014), o currículo prescrito se apresenta sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. Em termos gerais, o currículo prescrito cumpre as orientações e as regulações econômicas, políticas e administrativas para o sistema

A partir da formação inicial e permanente, os/as professores/as devem se comprometer ética e politicamente¹⁶ com suas práticas científicas, levando em consideração suas histórias e seus projetos sociais e políticos (Barbier, 2007). Isso ampliará os resultados da sua formação e contribuirá para o avanço do conhecimento.

Desse modo, compreendemos a importância da formação na prática profissional do/a professor/a, pois é quem orienta no início e no decorrer da carreira (Imbernón, 2010). Assim, a formação docente deve ser permanente para os/as educadores/as, tendo em vista que o ser humano é inconcluso, inacabado, necessitando entender e acompanhar as mudanças que ocorrem na vida, no sistema educacional e nas relações que se estabelecem entre as pessoas, a educação e a sociedade.

Os/as discentes, docentes e egressos/as vinculados aos diversos processos formativos necessitam ser instigados a internalizar e compartilhar conhecimentos, experiências e valores para um agir reflexivo, autônomo, criativo e solidário, reconhecendo as subjetividades do/a outro/a, as identidades culturais, a riqueza de uma vida em comum e a igualdade social (Freire, 2011; Libâneo, 2001).

Além disso, quando analisamos o contexto que perpassa a formação inicial de professores/as destinado à inclusão escolar de alunos/as considerados público-alvo da educação especial (PAEE)¹⁷, constatamos que ainda existem desafios/tensões na materialização de práxis inclusivas. Em nossa compreensão, questões relacionadas com a inclusão devem ser incorporadas ao currículo das universidades e problematizadas no ambiente acadêmico, oportunizando aos futuros professores/as conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática e sobre esses sujeitos, suas condições e as múltiplas competências a serem desenvolvidas com foco voltado para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim,

[...] um tema que requer intensa reflexão, diz respeito à reformulação do currículo de formação do educador [...] nas licenciaturas, de maneira que esta formação contemple a heterogeneidade escolar presente em escolas que buscam tornarem-se inclusivas (Beyer, 2009, p. 79).

educacional e para os profissionais da educação. Goodson (1997, p. 27) contribui afirmando que currículo são construções sociopolíticas cujos “[...] atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões, individuais e coletivas”.

¹⁶A educação como ato político busca um compromisso com as classes populares, na compreensão histórica do lugar em que estão inseridas, por meio da consciência crítica e do diálogo como consequente dimensão do direito de dizer a palavra e do respeito ao outro/a (Freire, 1993).

¹⁷De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Quando se trata da formação em Educação Física, a ação pedagógica deve reconhecer, nas práticas corporais¹⁸, a possibilidade de provocar a reflexão sobre o movimento que o ser humano tem produzido historicamente, exteriorizado pela expressão corporal, jogos e brincadeiras, luta, ginástica, dança e esporte.

Nesse sentido, é preciso formar profissionais que atuarão diretamente com a formação humana, no ambiente escolar ou não escolar, o que representa uma grande responsabilidade para a formação no ensino superior (Rezer; Fensterseifer, 2008), pois a Educação física se constitui como um componente curricular que se ocupa pedagogicamente do conhecimento vinculado às práticas corporais. Assim sendo, essas práticas expressam sentimentos, intenções, sentidos e significados oriundos das variedades de movimentos, gestos e posturas que representam realidades vividas pelos sujeitos em seu contexto social, cultural, biológico e histórico (Soares et al., 1992; González; Fensterseifer, 2010).

Porém esse cenário torna-se ainda mais complexo e repleto de incertezas, quando se refere à atuação do/a profissional da Educação Física na perspectiva inclusiva, por se tratar de ressignificar o processo de produção de conhecimento e percepção dos padrões corporais hegemônicos, tendo por base a historicidade dos conceitos, a cultura e percepções impostas pela nossa sociedade ao encontro de pressupostos de justiça social, diferença e igualdade de oportunidades (Sá, 2010; Maldonado, 2022).

No que se refere aos processos formativos na perspectiva inclusiva, corroboramos as afirmativas de Sá et al. (2017), quando apontam que a troca de experiências pedagógicas pressupõe que os/as professores/as suscitem novas ações comprometidas voltadas não somente a reconhecer, mas também, principalmente, a atender às diversas potencialidades e dificuldades de seus/suas alunos/as. Isso como forma de assegurar uma educação de qualidade a todos, com um movimento constante de diálogo reflexivo acerca de ações que possam garantir uma escola mais humana.

O movimento de troca de experiências identifica a curiosidade epistemológica presente nos processos formativos na perspectiva inclusiva que se transforma em uma busca permanente de inéditos viáveis. Portanto, nesse momento de reconstrução educacional em prol da inclusão, Chicon (2008), Neira, Nunes e Lima (2012) e Sá et al.

¹⁸As práticas corporais se ocupam do conhecimento vinculado à cultura corporal, cujo acervo das formas de representação constitui ferramentas de comunicação/linguagem necessárias à leitura do mundo sobre os conhecimentos historicamente produzidos (Gonzalez; Fensterseifer, 2010).

(2017) enfatizam a necessidade de formar docentes críticos, reflexivos e seguros para a atuação profissional. Para isso, faz-se necessário constituir o conhecimento e a compreensão crítica das práticas corporais por meio de momentos de experimentação, criação e compartilhamento de experiências, considerando a diversidade de expressões dos/as alunos/as. Para o alcance dessa reconstrução, Gonçalves (2002) afirma que, além das experiências formativas entre discentes e egressos/as, a vinculação entre os conhecimentos teóricos com a sua aplicação na prática torna-se indispensável.

Acreditamos que a formação inicial e permanente dos/as professores/as deve considerar a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa na universidade, como um espaço importante de materialização dos saberes da Educação Física na perspectiva inclusiva. O termo indissociabilidade remete à ideia da interligação existente nessa tríade, refletindo a proposta do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a reflexão crítica, a emancipação¹⁹ teórica e prática dos/as alunos/as e o significado social do trabalho acadêmico (Freire, 1996; Andes, 2003).

Nesse viés, as atividades com o ensino configuram-se na apropriação de saberes que, ao longo da História, foram acumulados e disseminados pela humanidade, ampliando o conhecimento cultural e profissional do ser humano. Paulo Freire (1996) lembra a importância do ensino, apontando homens e mulheres como seres culturais que precisam de cuidados especiais de seus semelhantes. Esses cuidados, no convívio social, nada mais são do que processos educativos destinados a desenvolver mulheres e homens, desde as mais tenras idades, dentro da cultura em que se encontram.

Na obra de Paulo Freire (1977), no que se refere ao ensino, deparamo-nos com afirmações acerca da nossa condição de inacabamento e da autorreflexão em contato com o vir a ser, que nos mobiliza pelo movimento constante e rigoroso do fazer crítico. Isto é, existimos no mundo como seres inconclusos e em processo de produção e ressignificação, até o fim de nossas vidas, pois se há vida, também há inacabamento. Nesse sentido, no ensino, faz-se também necessário respeitar as diferenças,

¹⁹A emancipação é o processo de libertação cultural, política, social e humana dos oprimidos, resultando na autolibertação tanto dos oprimidos quanto dos opressores, desde a prática de não mais se deixarem ser oprimidos por ninguém (Freire, 1996).

proporcionando o desenvolvimento global de todos/as e superando as relações excludentes e desiguais existentes.

A pesquisa é o processo de materialização do saber a partir da produção de novos conhecimentos baseados em problemas emergentes da prática social, por exemplo, a desigualdade, o meio ambiente e os direitos humanos. É parte essencial para a formação do/a estudante. Trata-se da atividade de descobrir e criar conhecimento mediante o trabalho intelectual teórico de leitura de textos, de experiências com outros sujeitos, discussões, entre outros.

Freire (1993) afirma que existe uma expressa preocupação com a inseparabilidade do ensino e da pesquisa e com a prática da pesquisa por parte de quem ensina e educa. Alerta que não há aprendizagem e conhecimento sem pesquisa e que tais pontos também são absolutamente fundamentais para a formação inicial, permanente e para a atuação político-pedagógica e inclusiva dos/as discentes e egressos/as.

De acordo com Severino (2017), a extensão nas universidades públicas relaciona-se com processos que possibilitam a comunicação entre os saberes científico e popular, pois se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade. Corroborando esse aspecto, a extensão universitária, para Freire (1977), refere-se ao processo em que os/as extensionistas e a comunidade envolvida se tornam sujeitos de transformação pela comunicação. Isso posto, o conhecimento passa a se constituir nas relações homem/mulher-mundo na busca por mudança e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações. Esse caráter educativo da atividade extensionista é parte integrante da pesquisa e do ensino.

Assim, nessa tríade universitária, os/as estudantes devem ter a oportunidade de conhecer outros horizontes, ou seja, vivenciar uma proposta educativa libertadora, que possibilite um repensar dos seus valores e preconceitos, potencializando a relação que estabelecem em busca de um mundo humanizado, contribuindo com seu processo de formação profissional (Freire, 1967).

Destacamos que as atividades de extensão universitária devem buscar, juntamente com o ensino e a pesquisa, superar alguns desafios postos à formação dos/das discentes e egressos/as, por exemplo, a desigualdade social, a saúde mental dos/as alunos/as e a prática na Educação Física na perspectiva inclusiva. Por isso as ações desenvolvidas na formação de professores/as, a partir da extensão universitária,

devem ser direcionadas para uma compreensão dos problemas políticos e sociais existentes nesse ambiente e, principalmente, no espaço criativo e produtivo no qual está inserida a Educação Física (Sampaio, 2005).

É importante ressaltar que as práticas extensionistas devem ser entendidas na forma de perceber a extensão para além de acúmulo curricular e a simples oferta de atividades para a comunidade, ou seja, devem estar relacionadas com as propostas do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex)²⁰ que são: a) interação dialógica; b) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; c) indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; d) impacto na formação do/a estudante; e) impacto na transformação social. Portanto, a compreensão proposta é no sentido da troca de experiências e da formação humana, pois, como afirma Sampaio (2005, p. 99):

[...] enquanto não fizermos a pergunta pelo sentido do que se faz, todas as metodologias e referenciais teóricos que utilizamos simplesmente passarão por nós de maneira tangencial, sem que assumam uma dimensão de carne, de vida, de existência, de paixão, na relação que temos entre conhecimento e suas consequências na vida concreta.

Nessa perspectiva, as atividades de extensão universitária e as experiências formativas entre as pessoas que delas participam constituem aportes decisivos à formação de discentes e egressos/as. Ao ampliar o universo referencial, possibilita melhorar a prática e gerar conhecimentos para modificar as situações das questões contemporâneas em que se encontram, bem como a si mesmos, com a reflexão da própria prática, dos processos de investigação da prática em uma espiral autorreflexiva (Almeida; Silva; Alves, 2017). Consequentemente, efetiva-se a autoformação implicada de discentes e egressos/as que aprendem a mudar a partir do próprio processo da pesquisa e com novas tentativas de transformar o meio social.

Diante desses apontamentos, partindo do pressuposto da importância da formação humanizadora na prática do Laefa/Cefd/Ufes, evidenciando que a prática na extensão deve valorizar a construção coletiva do conhecimento, a escuta sensível e a transformação social a partir da conscientização dos sujeitos, questionamos nesta pesquisa: como se constitui o potencial inclusivo e formativo das experiências produzidas em contextos dialógicos, problematizadores e socialmente implicados de

²⁰Forproex é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometidas com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. Suas diretrizes serão detalhadas nos capítulos posteriores.

um projeto de extensão/ensino/pesquisa universitária destinado a pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo?

Entendemos que é pertinente compreender a proposta de que estamos em processo de aprendizado, em compartilhamento com o próximo, possibilitando o protagonismo coletivo e amoroso da convivência social, para que, em conjunto, consigamos mudar primeiramente as pessoas, como diz Freire (2001), a fim de que elas transformem o mundo. Para o autor, “[...] é nesse sentido que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica” (Freire, 1996, p. 9). Por isso, é imprescindível que, na ação das práticas pedagógicas inclusivas, discentes e egressos/as participantes do projeto de extensão se coloquem como sujeitos conhecedores em coparticipação, a qual se efetiva na comunicação, ou seja, em uma prática dialógica.

Corroboram esse entendimento as concepções de Freire (1996), pois não podemos nos limitar apenas a um tratamento superficial do objeto ou do conteúdo. É necessário criar condições que tornem o aprendizado o mais crítico possível. Entendemos que a primeira coisa é conhecer a realidade, a cultura e, em nosso caso, compreender o que já foi produzido. Isso é falar com, não é falar sobre e nem a partir de algo. Essas condições requerem que sejamos inquietos/as, criativos/as, éticos/as, procedimentais, rigorosamente curiosos/as, instigadores/as, persistentes e humildes. Assim, é pertinente para este estudo compreender quais são as contribuições dos programas de pós-graduação relacionadas com o tema desta pesquisa que podem nos ajudar a entender o que já foi produzido de forma mais crítica.

A produção do conhecimento nessa configuração deverá acontecer pelos saberes acadêmicos sistematizados, baseada na organização de dados e no conjunto de práticas e conceitos, gerando a reflexão crítica. Essas produções científicas nos auxiliarão na compreensão do conhecimento acumulado já produzido, afetando-nos para a produção de conhecimento com a troca de experiências implicadas de discentes e egressos/as e pela escuta sensível (Barbier, 2007) com práticas dialógicas colaborativas. Inclui-se também a relação com a comunidade público-alvo da educação especial na atuação da universidade, ou seja, em uma produção resultante do confronto com a realidade.

Em nosso entendimento, a experiência social se contextualiza nas relações entre os sujeitos e “[...] para conhecermos a experiência de outros atores é preciso ouvir o que é dito por eles, pois implica em uma construção subjetiva dominada, em certa medida, pelos atores em sua relação com o mundo” (Figueiredo, 2004, p.15).

Diante do exposto, no sentido de aprofundar essas questões, esta tese apresenta, como objetivo geral, conhecer e problematizar as experiências formativas socialmente implicadas no/com o projeto extensão/ensino/pesquisa Prática de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência do Cefed/Ufes, evidenciando o seu potencial inclusivo produzido em contextos dialógicos e problematizadores.

Levando em consideração que se trata de um caso situado em um contexto particular, com a finalidade de produzir dados detalhados do fenômeno, dos quais ainda existem muitas questões a serem esclarecidas (Gil, 2002), este estudo buscará relatar, especificamente, os seguintes objetivos:

- a) descrever e problematizar as ações do projeto de extensão Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoa com Deficiência e sua articulação com as diretrizes extensionistas, com destaque para: a interação dialógica, a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade e indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão;
- b) compreender e problematizar o modo como se configuram as experiências formativas fomentadas no projeto de extensão Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoa com Deficiência, à luz dos conceitos freirianos de humanização, dialogicidade, amorosidade, autonomia, prática e justiça social;
- c) refletir, de forma rigorosa e crítica, sobre as possíveis contribuições, limites e desafios atravessadores das experiências formativas, produzidos no/com/pelo projeto em debate.

Apresentamos um estudo detalhado sobre uma das propostas de trabalho do Laefa/Cefed/Ufes, orientado por um referencial teórico nacional de importância ímpar, a perspectiva freiriana, reconhecido internacionalmente no contexto pedagógico, e também a perspectiva de René Barbier (2007) com vistas a constituir sujeitos participantes do projeto. O estudo fundamenta-se no compromisso de, pela via das experiências crítico-reflexivas²¹ suscitadas e da escuta sensível (Barbier, 2007),

²¹ Contreras (2002) considera que a reflexão crítica vislumbra um processo de tomada de consciência do educador que vai além de suas próprias intenções, pois a criticidade que permeia esta reflexão permite-lhe questionar a estrutura social que acaba por envolver seu trabalho, possibilitando-lhe uma noção

fomentar processos dialéticos de formação inicial e permanente de professores/as que, para além das dimensões científicas e técnico-instrumentais, potencializem, principalmente, o desenvolvimento humano, ético, estético e político dos/as envolvidos/as (Freire, 1967; Sá et al., 2019).

Portanto, procuramos abordar, nesta pesquisa, práticas dialógicas colaborativas, cujos desdobramentos nos oportunizem estruturar um corpus de conhecimento formativo favorecedor dos processos de humanização e de inclusão social, a partir dessa experiência extensionista que opta por se organizar de forma dialógica, problematizada e socialmente implicada.

Para isso, Franco (2010) nos auxilia quando se refere à importância do rigor acadêmico nas interpretações e reavaliações dos processos e movimentos produzidos coletivamente. Ao lidar com questões coletivas e sociais, a autora considera que é fundamental evitar generalizações simplistas e preconceitos, buscando uma análise cuidadosa dos contextos, das relações de poder, das estruturas sociais e das diversas perspectivas envolvidas. Além disso, Franco (2010) enfatiza que, para a análise dos processos e movimentos coletivamente produzidos, o/a pesquisador/a deve ter uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos sociais e históricos da área estudada, bem como um olhar crítico e reflexivo sobre as perspectivas do/a próprio/a pesquisador/a, de forma a constituir um conhecimento mais justo e responsável.

Esta tese está organizada com seis seções: a **primeira seção** já relatada na introdução; a **segunda seção** se configura com o processo de criação e implementação da extensão universitária nas universidades públicas brasileiras, abordando os referenciais teóricos, sua história e legalidade, assim como as possibilidades e os desafios extensionistas nas universidades públicas brasileiras; a **terceira seção** objetiva fazer uma revisão de literatura com o levantamento de teses, dissertações e artigos, para compreender o que se constituiu por conceito, sentidos, significados, congruências, divergências, tensões e/ou desafios atribuídos aos processos formativos nas ações extensionistas em Educação Física destinadas a pessoas com deficiência no país, apresentando o conhecimento acumulado no que se refere às questões que nos afetam neste estudo de doutorado; a **quarta seção** aborda o estudo de caso a partir dos procedimentos metodológicos realizados e instrumentos utilizados em

crítica e consciente da prática por ele desenvolvida e das consequências dessa prática social na sua atividade docente.

diálogo com os princípios da pesquisa-ação existencial e da etnopesquisa implicada guiada pelas ideias de implicação, perlaboração e escuta sensível; a **quinta seção** apresenta o projeto de extensão Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoa com Deficiência – objeto deste estudo -- a organização e planejamento das propostas de ensino, contextualizando a experiência vivida no projeto; a **sexta seção** traz o Laefa/Cefd/Ufes e a sua relação com a extensão, a pesquisa e o ensino, apresentando as nossas experiências formativas dentro do projeto no período de fevereiro de 2022 a julho de 2024. Por último, as **considerações transitórias deste estudo**, que representam uma tentativa de servir como um espaço de reflexão crítica e de propostas da autora.

2 O PROCESSO DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Nesta seção, abordaremos os referenciais teóricos que dão suporte ao diálogo sobre a extensão universitária, sua história e legalidade, assim como os desafios e possibilidades extensionistas nas universidades públicas brasileiras.

Partimos da compreensão de que a universidade é uma instituição social que reproduz o modelo de comunidade da qual faz parte, ou seja, é reflexo da sociedade e acompanha as transformações que ocorrem nos âmbitos político, social e econômico (Chauí, 2001). Ao reconhecer esse processo, a perspectiva é que a universidade tem grande potencial, tanto na expectativa de transformação, quanto de conservação social (Fagundes, 1986). A extensão, função mais recente da universidade, vem trilhando um caminho de reflexão e debate sobre os desafios e possibilidades como instrumento de potencialização da universidade na sociedade.

Nesse aspecto, acreditamos que um dos caminhos para se pensar a complexidade da universidade de forma mais humana, com excelência acadêmica e profissional, é pela via da extensão, pois esta possibilita a formação do profissional que se credencia, cada vez mais, na sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

Porém, antes de retratarmos o processo de criação e implementação da extensão universitária nas universidades públicas brasileiras, faz-se necessário compreender a função social e histórica da universidade pública²² no Brasil.

Silva (2003) nos auxilia quando considera que a função social da universidade pública é plural e diversa. Essa observação reafirma o pressuposto sociológico de que as universidades são instituições sociais que devem ser compreendidas como produtos da história humana. Além disso, é preciso dizer que tal história humana é perpassada por confluências e conflitos entre os mais variados estratos sociais, demarcada por conjunturas, isto é, pela própria temporalidade. Ou seja, a universidade é uma produção social e histórica; sua função social não está dada por uma definição natural.

Nessa direção, diversos conceitos foram atribuídos à função social da universidade em seu percurso histórico. Anísio Teixeira (1964) afirma que as

²²As universidades brasileiras podem ser públicas ou privadas. As universidades públicas são aquelas mantidas pelo Poder Público. Podem ser federais, estaduais ou municipais e têm financiamento público, não cobrando matrícula nem mensalidade.

universidades, em sua história, passaram por transformações e vicissitudes. Entretanto, o autor considera quatro funções fundamentais que, nas universidades brasileiras, se cumprem de modo fragmentado, incerto e, às vezes, acidentado. A primeira é preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica. A segunda é a iniciação do estudante na vida intelectual, no prolongamento de sua visão de mundo e no alargamento de sua imaginação. A terceira refere-se ao desenvolvimento do saber humano. A quarta função, de acordo com o autor, é a função da universidade como transmissora de uma cultura comum.

Nesse contexto, para Teixeira (1964, p. 2):

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira.

Contrapondo-se a essa concepção, Kerr (1982) e Pinto (1986) adotam uma visão mais realista das universidades, considerando que elas possuem vários propósitos, não se constituindo uma comunidade unificada, mas apresentando conflitos de poder a serviço do mercado e hierarquizando, de forma sistemática, alguns processos, por exemplo, a ideia que ainda persiste nas universidades de que pesquisa é mais importante que extensão. Portanto, a universidade, para os autores, é uma peça em que a classe dominante exerce o controle social, particularmente sobre o terreno ideológico.

Marilena Chauí (2003, p. 5) considera que a universidade é uma instituição que tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa “[...] e, como tal, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Para a autora, a universidade sempre foi um espaço de prática social com reconhecimento público que se estrutura com regras, valores e normas de legitimidade, mas que precisa atuar de forma autônoma, e não a serviço do mercado capitalista. Nesse sentido, segundo Chauí (2003), para pensar numa mudança da universidade pública, deve-se levar em consideração a formação e a democratização do ensino.

Na visão de Santos (1997), a universidade é um agente promotor da transformação social e mantém uma relação direta com a sociedade, mas precisa se manter em constante investigação, gerando novas transformações. Assim, as universidades são provocadas a se transformarem e a ampliar relações com a

sociedade, quando são conclamadas a uma atuação mais próxima com as demandas sociais emergentes. Dessa forma, devem se reorganizar para lidar com as contingências sociais e com o destronamento da aristocracia de maneira a ser mais uma voz social, mais um protagonista reconhecido, além das suas qualidades acadêmicas, para poder se assumir como instituições formadoras da sociedade, “[...] enquanto lugar privilegiado da produção da alta cultura e conhecimento científico avançado” (Santos, 1997, p. 193).

Nessa perspectiva, para Campos (2012, p.1), devemos nos atentar para um importante papel da universidade: pensar em si mesma, pois “[...] as funções da universidade são plurais, mas é possível afirmar que a sua principal atribuição é pensar a si mesma, isto é, refletir sobre sua própria função social. Talvez, isso caracterize a própria condição humana-pensar-se”.

Freire (1967, 1968) relata que, para se efetivar de fato a função social dos processos educativos e da universidade, são necessários apontamentos que se pautem em conhecimentos compartilhados, experiências sociais e saberes horizontalmente valorizados, apresentando a práxis como opção epistemológica que respeita o cotidiano por meio do empenho em, coletivamente, transformar a realidade inacabada e histórica. Vieira Pinto (1982, p. 55) corrobora o pensamento do autor, pois afirma que “[...] somente a educação não alienada pode servir aos objetivos da sociedade e da luta pelo seu desenvolvimento, e pela transformação da vida do homem”.

Dessa forma, acreditamos que a integração universidade e sociedade se efetive na relação dialógica necessária para viabilização da conscientização, do conhecimento e da politização dos sujeitos. Essa relação incorpora o princípio do diálogo como uma das categorias propostas para uma educação humanista libertadora (Zitkoski, 2008).

Entendemos que a função social da universidade pública deve ir além da formação técnica e instrumental. É necessário refletir sobre os conhecimentos e as relações sociais, possibilitando as transformações nas formas de ver, compreender e produzir a cultura, projetando novas ações. Com isso, o papel social das universidades deve buscar a igualdade de oportunidades, com vistas a uma sociedade justa, superando as desigualdades existentes.

Portanto, é necessário que as universidades públicas assumam o compromisso de reafirmar seu papel em atender às demandas sociais, garantindo sua relevância na sociedade. Além disso, cumprir o seu papel como espaços de diversidade cultural,

pluralidade ideológica, debates e diálogos que promovem o desenvolvimento da comunidade acadêmica. A universidade pública deve ser vista como uma instituição emancipatória, aberta às demandas internas e externas da sociedade, focada em desafiar o presente e preparar o futuro, reconhecendo a necessidade de novas formas de articulação entre a produção de conhecimento e as relações humanas envolvidas nesse processo.

A seguir, relataremos sobre o surgimento da universidade na América e no Brasil, para melhor compreendermos a constituição da extensão universitária no país, abordando a sua historicidade, legalidade, tensões e desafios a serem enfrentados.

2.1 O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE NAS AMÉRICAS E NO BRASIL

No final da Idade Média, inicia-se um período de expansão territorial e comercial das potências europeias. Dentre as alternativas possíveis para a efetivação dessa expansão, estava a substituição das rotas comerciais terrestres pelas marítimas. É com esse intuito que espanhóis e portugueses chegam ao centro-sul do continente americano. Nessa perspectiva, os exploradores europeus colocam em prática um projeto de colonização das áreas e dos povos dominados. Dentre os diversos projetos de colonização realizados pelos povos ibéricos, está a educação, em especial, a educação superior com a instalação de universidades aos moldes da Europa em solo americano (Martins, 2011).

A primeira universidade foi criada em Santo Domingo, na atual República Dominicana, tendo recebido o estatuto de universidade plena do Papa Paulo III, em 1538, e era composta pelos cursos de Medicina, Direito, Teologia e Artes. Várias outras foram fundadas ainda no século XVI na América espanhola²³, como as do México, de Lima e de Quito. Santo Domingo chegou a ter uma segunda universidade, a de Santiago de la Paz, fundada em 1558 (Pereira, 2008). A Universidade de São Tomás, em Bogotá, foi fundada em 1580, a de São Fulgêncio, no Equador, em 1586, e a de Santo Antônio Abade, em Cuzco, no Peru, foi fundada em 1597. Nelas a ocupação

²³ América Espanhola ou América Hispânica são as denominações dadas aos países da América Latina que foram colônias do império espanhol. Atualmente, esses países estão distribuídos na América do Sul, Central e América do Norte. Os limites territoriais que dariam origem à América espanhola começaram a ser traçados dois anos após a descoberta, em 1494, com a assinatura do Tratado de Tordesilhas. Esse acordo previa a divisão de todos os novos territórios descobertos e também os que seriam descobertos entre os reinos de Portugal e Espanha.

espanhola estava contemplada, “[...] assegurando o objetivo de difundir o cristianismo nos diferentes territórios espanhóis. Em termos profissionais, a função dessas universidades era a de preparar a aristocracia colonial” (Pereira, 2008, p. 56-57).

As questões curriculares nessas universidades, segundo Janotti (1992), eram as mesmas da Universidade de Salamanca, ou seja, ensinava-se Gramática, Artes, Direito Canônico, Direito Civil e Teologia, o que demonstra que havia a preocupação em oferecer o mesmo tipo de educação para os colonizados.

A expansão das universidades continuou no século XVII, acompanhando o processo de ocupação territorial em Córdoba, na Argentina em 1613, Javeriana, na Colômbia em 1622, Yucatán, no México em 1624, São Francisco Xavier de Chuquisaca, na Bolívia em 1624, São Carlos, na Guatemala em 1676, San Cristóbal de Huananga, no Peru em 1677, dentre outras (Rossato, 1998). Após dois séculos e meio, a Espanha havia fundado na América várias universidades, muitas das quais ainda existentes hoje. Nem todas eram coloniais, porém tinham o mesmo grau de desenvolvimento ou importância,

Na América inglesa, a mais antiga instituição de ensino superior foi criada em Massachusetts em 1636, recebendo, depois, o nome de seu mecenas, o pastor John Harvard. Após isso, seguiram-se o College of William and Mary, na Virgínia, fundado em 1693, e vários outros ao longo do século XVIII, a partir do Yale College de 1701 (Pereira, 2008). Para a autora, as instituições da América inglesa se intitulavam como Colleges e tinham laços estreitos com a religião presbiteriana.

No século XIX, essas instituições passaram, gradualmente, a serem denominadas universidades, pelo aumento de sua abrangência e a introdução de cursos de pós-graduação. No Canadá, havia colégios jesuítas desde o século XVII, em uma situação semelhante à do Brasil. As universidades canadenses mais antigas datam no século XIX (Pereira, 2008).

Para a autora, no final do século XVIII, todos os países americanos já tinham suas universidades menos o Canadá e o Brasil. “[...] O Canadá, embora tenha tido suas primeiras universidades apenas no século XIX com a Universidade de Dalhousie, em 1818, e a Universidade MacGill, em 1821, no final desse mesmo século, já contava com catorze universidades” (Pereira, 2008, p. 57). Nesse sentido, levaria algum tempo ainda para o Brasil ter as suas primeiras universidades, acontecendo somente na segunda década do século XX.

Sobre a história do ensino superior no Brasil, vale ressaltar que até a Independência do país, em 1822, os/as estudantes, em sua maioria, graduavam-se na universidade de Coimbra, em Portugal, cuja origem era medieval (Jezine, 2002). Nesse período, o Brasil contava com aproximadamente 3.000 bacharéis formados também na França e na Inglaterra, além de Portugal, onde estudaram, por exemplo, José Bonifácio de Andrada e Silva, o Patriarca da Independência; José Carlos Lisboa, responsável pela abertura dos portos brasileiros; e José Correia Picanço, fundador da Faculdade de Medicina de Salvador. Para a autora, devemos a bacharéis diplomados na Europa a disseminação de escolas superiores isoladas no Brasil, no final do século XIX.

Jezine (2002) afirma que, com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, houve uma completa modificação na vida colonial. Não era mais permitido enviar os estudantes para Coimbra, portanto a solução foi modificar, também, a estrutura do ensino, de modo que pudesse preparar os futuros quadros dos primeiros cursos superiores, que tinham a preferência pelas escolas especializadas que pudessem atender às necessidades para o bem-estar da Corte na Colônia. Portanto, a prioridade era atender às necessidades específicas da Corte e da administração colonial, garantindo a formação de profissionais qualificados para desempenhar funções estratégicas. O acesso era restrito a um grupo seletivo de estudantes que eram todos homens e brancos e, geralmente, vinham de famílias abastadas e influentes.

Com a Independência do país, não aconteceu mudança estrutural no ensino, mas houve um crescimento significativo das escolas superiores isoladas, por interesse das autoridades. O Governo Português fundou, entre 1808 e 1810, a Real Academia Naval, a Real Academia Militar no Rio de Janeiro e as faculdades de Medicina -- criadas por influência do médico pernambucano Correia Picanço²⁴ -- em Salvador (Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia) e no Rio de Janeiro (Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Em 1827, com o Brasil já independente, foram fundadas as primeiras faculdades de Direito, nomeadamente a Faculdade de Direito do Recife da Universidade Federal de Pernambuco, com sede em Olinda; e a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, que se tornaram polos da intelectualidade do Império (Teixeira, 1988).

²⁴ José Correia Picanço foi um médico luso-brasileiro, aclamado "Patriarca da Medicina Brasileira". Iniciou carreira em sua capitania natal, Pernambuco, e no ano de 1789 obteve o título de Doutor em Medicina pela Universidade de Paris (Teixeira, 1988).

Nesse sentido, a expansão do ensino superior não contribuía para a melhoria da qualidade de vida da população, apenas cumpria uma função de distanciamento, tendo em vista que a universidade não era acessível a todos os brasileiros, servindo como instrumento de solidificação das ordens vigentes em territórios específicos (Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pernambuco) e não como agente de transformação social do país. Após a independência do Brasil, as universidades latinas passaram a reforçar a forma de estruturar o ensino superior em faculdades isoladas com a função de outorga de título para o exercício de profissões e qualificações com conhecimento dado pelo Governo Imperial (Pereira, 2008).

Para a autora, o nome universidade no Brasil só passou a ser utilizado referindo-se aos conjuntos de escolas superiores implementados na época. Havia já uma larga tradição de ensinos superiores isolados, e foi sobre esta tradição que se constituíram as primeiras universidades no país. Assim, as universidades brasileiras foram precedidas por escolas profissionais, que só se efetivaram no século XX. Dessa forma, compreendemos que as universidades da América Latina, nesse período, não deixaram de ser o espaço privilegiado para a formação das elites governamentais.

Ainda no século XX, em 1920, foi criada a primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, pela necessidade diplomática de conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica, ao fazer uma visita ao país (Souza, 2012). Na época, o Brasil contava com cerca de 150 escolas isoladas e mais uma universidade existente, a Universidade do Paraná. Essas universidades não passavam de aglutinações de escolas isoladas.

Em 1931, o Governo Provisório de Getúlio Vargas promoveu uma ampla reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos, o primeiro ministro da Educação do país, autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito. No documento era determinado que:

[...] a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (Oliveira, 2002, p. 3).

Segundo Fávero (2006), alguns pontos da implementação das universidades brasileiras devem ser destacados. Entre eles, durante esse período, foi dada grande

importância à criação de uma faculdade de Educação²⁵ nas universidades, com o objetivo de formar professores especialistas, que trabalhariam no ensino secundário, preocupação do ministro da Educação e Saúde Pública (designação utilizada na época), ocupado por Gustavo Capanema. Outro ponto que se destaca é a integração das escolas ou faculdades que funcionavam de forma isolada à nova estrutura universitária, dependente da administração superior (Oliven, 2002).

Nessa perspectiva, Teixeira (1989) afirma que o caráter efêmero do ensino superior se deve ao fato de este ter sido órfão de um verdadeiro projeto de universidade desde o seu surgimento. Mesmo após um breve renascer do projeto de universidade nos anos de 1930, esse nível de ensino sofrera um processo de indiscriminada expansão nos anos de 1940 a 1950, nos moldes perversos das escolas profissionalizantes que priorizavam a forma fragmentada, técnica e instrumental de ensino, novamente, para atender à qualificação das elites e sustentar o poder dominante (Souza, 2012).

Na década de 1950, as Instituições de Ensino Superior se expandiram com a federalização de instituições estaduais e privadas reafirmando o modelo tradicional de ensino no país. Entre 1960 a 1980, buscou-se uma tentativa de recuperação no atraso dessa expansão do ensino superior no Brasil. Essas lacunas deixaram inúmeros resquícios, especialmente a com expansão desordenada favorecendo, em maior parte, a elite do Brasil (Fávero, 2006). Por fim, as transformações que ocorreram no sistema de ensino superior brasileiro nos últimos trinta anos são parte de um processo mais amplo de modernização no qual os segmentos médios da sociedade são significativos e seus sistemas educacionais são minimamente estruturados. Esses moldes de educação não eram diferentes quando se tratava do surgimento da extensão universitária.

2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

No final do século XVIII, as universidades se consolidaram na Europa após inúmeras transformações sociais “[...] resultantes das guerras, da reforma, do iluminismo, pelo estabelecimento dos Estados Nacionais, da Revolução Industrial, da

²⁵A criação da Faculdade Nacional de Filosofia foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939). Essa faculdade tinha como propósito formar professores para atuar na educação básica, bem como desenvolver estudos e pesquisas nas áreas de Educação e Filosofia.

Revolução Francesa, além do desenvolvimento tecnológico” (Fagundes, 1985, p. 16). Houve, nesse período, a propagação das instituições de ensino superior, surgindo, de acordo com Jezine (2006), universidades protestantes, calvinistas, anglicanas, entre outras.

Nesse contexto, a extensão universitária tem sua gênese durante esse período na Inglaterra, quando as universidades eram obrigadas a variar suas atividades com o intuito de atender às demandas geradas na/pela Revolução Industrial, com um ensino disciplinar e efetivamente essencial para as pretensões da época (Zen, 1980; Gurgel, 1986; Botomé, 2001). Comentando sobre a universidade inglesa nesse período, Fagundes (1985) salienta que ela foi forçada

[...] a diversificar suas atividades, visando, por um lado, preparar técnicos e, por outro lado, dispensar um mínimo de atenção às pressões das camadas populares, cada vez mais expressivas e mais reivindicativas. Foi nesse contexto que surgiu, pela primeira vez, a extensão como atividade da Universidade enquanto instituição. Porém, será na Universidade americana que a extensão encontrará um espaço propício para o seu desenvolvimento e sua consolidação (Fagundes, 1985, p. 18).

No continente americano, especificamente nos Estados Unidos, é que a extensão universitária impulsionou suas atividades com o oferecimento de cursos para os sujeitos que almejavam melhorar seu grau de instrução. Tavares (1997) comenta que, nesse período, o Estado Americano concedeu terras para a criação de centros de educação superior em áreas rurais, destinando recursos para o desenvolvimento da pesquisa, capacitando esses centros de ensino à prestação de serviços para a comunidade, realizados na forma de cursos rápidos. “Em 1914 foram implantados programas permanentes de apoio aos agricultores, registrando-se o deslocamento de especialistas às regiões a serem atendidas, o que intensificou o relacionamento entre Universidade e comunidades rurais” (Tavares, 1997, p. 30).

Em relação à extensão universitária, Cunha (1986, p. 204) nos lembra de que a primeira instituição a oferecer experiências de extensão universitária, no Brasil, foi a Universidade de São Paulo, que “[...] sem constituir uma unidade com os corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais [...], gratuitos, abertos a quem quisesse” participar da extensão, sobre os mais variados temas. Porém, o modelo norte-americano, que se baseava na prestação de serviços comunitários rurais, é o mais difundido no Brasil, estreitando os laços entre a universidade e a comunidade através da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG em 1920.

Nasce, assim, um ideário de extensão universitária, com o modelo norte-americano de transferência de conhecimentos. Essa abordagem de ensino muitas vezes enfatiza a transmissão de informações do/a professor/a para o/a aluno/a, com o/a professor/a ocupando o papel central e o/a aluno/a atuando como um/a receptor/a passivo/a do conhecimento.

Isso nos remete a Freire (1996). Para ele, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (p. 25). Portanto, ao contrário dos pressupostos freirianos, no país, as primeiras experiências com a extensão universitária aconteceram mais por um ato de vontade de um segmento da comunidade acadêmica do que em função ou a partir dos interesses e necessidades da população.

Nesse contexto, essas experiências em extensão universitária se desenvolveram mediante os cursos de extensão, veiculadores de conteúdos da cultura da elite (Rocha, 1986). A extensão universitária, nesse período, pode ter sido influenciada por fatores históricos e sociais, como a herança elitista das instituições de ensino superior que, por muito tempo, passou a ser acessível apenas a uma minoria privilegiada. Além disso, é possível que os cursos de extensão tenham sido concebidos a partir das áreas de conhecimento mais tradicionais e associados à elite, o que acabou direcionando os conteúdos oferecidos nesse contexto.

No percurso histórico da extensão universitária, as intencionalidades políticas e os caminhos metodológicos nem sempre foram os mesmos, pois cada período conferiu as diversas posturas (formas, propostas e objetivos) diante das situações sociais e econômicas vigentes. Para Crisostimo e Silveira (2017), o problema deriva de diferentes utilizações da extensão universitária e a discussão sobre ciência, educação e tecnologia no Brasil ao longo dos anos.

Em alguns períodos, a extensão centrava-se na ideia de que a função das universidades era apoiar o mercado e as empresas. Em outros momentos, tinha a função de ajudar a sociedade brasileira, por ações imediatas, a ser menos pobre, mais saudável e menos desigual. Trata-se de uma visão que, em medida considerável, distorce o papel da universidade e dos projetos de extensão ao longo da história.

Na visão de Habermas (1993), a universidade e a extensão universitária precisam e podem ultrapassar a estreiteza técnica e instrumental que predomina, não subestimando esse aspecto, mas ampliando o seu sentido. Para o autor, a universidade carrega em si o gérmen da racionalidade comunicativa e do argumento fundamentado.

Isso posto, ela, também, nutre a unidade dos conhecimentos e entendimentos construídos ao longo da história humana. Requer não apenas uma racionalidade mais ampla, vinculada à totalidade do mundo da vida dos sujeitos envolvidos, mas também à coordenação da ação de atores sociais, sempre em ação comunicativa.

Portanto, trata-se de conceber a universidade como uma instituição pedagógica e viva, a qual nutre um processo específico de interação com os legados culturais e com as novas possibilidades de conhecimentos. Nessa concepção, “[...] a universidade deve a sua ligação interna com o ‘mundo da vida’ à força totalizante da ciência” (Habermas, 1993, p. 116).

Diante desses apontamentos, acreditamos que um dos caminhos para se pensar a complexidade da universidade de forma mais humana, com excelência acadêmica e profissional, é pela via da extensão que possibilita a formação do profissional que se credencia, cada vez mais, na sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. Assim, dando continuidade à pesquisa sobre o ensino superior, abordaremos, no próximo item, a reflexão sobre a extensão universitária no Brasil, sua historicidade, legalidade, tensões e desafios a serem enfrentados.

2.2.1 Historicidade e legalidade da extensão universitária

Na efervescência de 1920, a partir da criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), influenciados pelo Movimento de Córdoba²⁶, inicia-se uma implementação na relação entre universidade e sociedade, com propostas de extensão que favorecessem a divulgação da cultura a ser conhecida pelas classes populares.

Nessa configuração, é possível identificar que a extensão universitária no Brasil seguia por dois caminhos: um por meio de cursos ofertados por intelectuais autônomos que visavam a difundir e aproximar os conhecimentos das universidades à população, envolvendo algumas instituições, como a Igreja, os partidos, dentre outros, buscando, cada qual à sua maneira, oferecer contrapontos às consequências mais nefastas do capitalismo; e outro com ênfase no desenvolvimento de ações nas comunidades

²⁶Na América Latina, as reivindicações do Manifesto de Córdoba, de 1918, conclamavam à abertura e à sensibilidade das universidades para os problemas sociais vividos pela população em geral. Nessa conjuntura, começaram as primeiras aproximações com a sociedade por meio da ideia de uma universidade popular, de forma a redimir seu distanciamento de um grupo social que não tinha acesso a ela (Merlo, 2019).

caracterizadas pela prestação de serviços, objetivando a “[...] mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica, no sentido da transferência de tecnologia, mediada pela aproximação da universidade com o setor empresarial” (Merlo, 2019, p. 16).

Contudo, a primeira referência legal no país da extensão universitária surge no Estatuto das Universidades Brasileiras, no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931), normatizado por meio da oferta de “[...] cursos e conferências destinados à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos” (Nogueira, 1999, p. 59-60).

Logo, a concepção de extensão presente nesse documento definia a extensão como a forma de a universidade elevar o nível cultural da população. É apresentada como cursos e conferências com aspectos educacionais e/ou utilitários, objetivando a difusão de conhecimento e a solução de problemas sociais. Portanto, o conceito da extensão ficava reduzido à ideia da transmissão do conhecimento.

Apesar da intenção de institucionalizar a extensão, a partir do Estatuto supracitado, este atua como uma via de mão única. Isso porque estabelece para a universidade o dever de difundir os conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva dos sujeitos, porém sem explicar o que seriam esses conhecimentos úteis e para quem ou a qual coletivo eles se destinariam (Merlo, 2019).

No vapor da década de 1950²⁷, com o ritmo acelerado do desenvolvimento, no país, impulsionadas pela industrialização e pelo crescimento econômico, várias transformações ocorreram, tanto no campo econômico, com a industrialização e urbanização, quanto no sociocultural, com o avanço da educação e cultura na expansão do ensino superior e de novos movimentos artísticos e culturais, como o cinema, a música e a literatura.

Emergiu, assim, a tomada de consciência por diversos contextos da sociedade, com destaque para a situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. “Vale considerar que a efetiva incipiência institucional não impediu que a extensão universitária tivesse importante papel na luta pela transformação social do Brasil no âmbito das reformas estruturais, que se deram nos anos 1950 até 1964”

²⁷Na década de 1950, o desenvolvimento do Brasil compôs o imaginário no qual o país pretendia seguir na direção de um futuro promissor, moderno, progressista e pleno de possibilidades.

(Merlo, 2019, p. 18). Nesse período, o movimento estudantil²⁸ brasileiro contestou o papel da educação e a reprodução das desigualdades da sociedade.

Surge a primeira visão de mudança na concepção da extensão, com ações concretas para as classes populares, não de forma assistencial, e sim com a intenção de conscientizar essas classes sobre seus direitos. Citem-se, por exemplo, as campanhas de alfabetização de adultos de cunho popular, como o Método Paulo Freire, com uma prática educativa que conscientizava sobre a realidade social brasileira.

Para Gadotti (2017), a universidade brasileira despertou para o seu compromisso social bem tardiamente, muitas vezes influenciada pelos movimentos sociais, com a participação do movimento estudantil. “Destaque-se, nesse período, o trabalho de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife [...]” (Gadotti, 2017, p. 1). Dirigido por Freire, a extensão cultural tinha a dimensão da democratização da cultura, e, conseqüentemente, iniciava-se uma revolução cultural na universidade potencializando um grande e abrangente processo de comunicação.

Contudo, no início da década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçou o caráter unilateral da extensão como uma forma de difusão do conhecimento. Ao estabelecer essa nova definição, eliminou a ideia de cooperação com a sociedade, deixando de aludir à possibilidade de a extensão se relacionar com o ensino e a pesquisa.

Nesse sentido, surgiram experiências para aproximar a universidade da comunidade, procurando propagar as ideias desenvolvimentistas, com a prestação de serviços sociais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024, de 1961, a extensão foi prevista pela oferta de cursos, de forma institucionalizada (Brasil, 1961) com uma rápida referência à extensão como um conjunto de atividades que as universidades poderiam executar na forma de cursos, aperfeiçoamentos e especializações. Segundo a Lei nº. 4.024 de 1961:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

²⁸O movimento estudantil foi um dos principais focos de resistência contra a ditadura militar no Brasil, entre 1964 e 1979. Os estudantes protestavam contra a repressão, a privatização e reivindicavam melhores condições de ensino e justiça social (Angotti; Souza, 2024)

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Apesar das publicações e ideias oferecidas na época pelo Movimento Estudantil e pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) sobre uma reforma universitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não apresentou inovação significativa para o ensino superior e nem para a extensão (Fávero, 2006). A função operacional da extensão concebida pelo Estado era marcada pelo caráter assistencialista das conferências e com cursos descontextualizados do ensino e da pesquisa.

Com isso, no período de 1960 a 1964, estudantes brasileiros, promovendo atividade de extensão desvinculada das propostas universitárias e da legislação, organizaram-se em campanhas de alfabetização da população adulta e na difusão da cultura popular, conscientizando a população para libertar-se das condições impostas pelo sistema. Foram criados e difundidos, nos Centros Populares de Cultura (CPCs) e nos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), outras ações de alfabetização que ganharam destaque. Aqui citamos as 40 horas de Angicos²⁹.

No Serviço de Extensão Universitária, da Universidade de Recife, foi que Paulo Freire manifestou com clareza a efetiva integração da universidade com a extensão. Em seu discurso, Paulo Freire (1963, p. 1) afirmava:

[...] dirigimos nossas palavras, tentando numa síntese, fundamentar o Sistema de Educação em que está contido o método eclético, com que estamos conseguindo, quase resultados mágicos, mas que, na verdade, não são mágicos, porque fundamentados em princípios de ordem científica, filosófica. Esta satisfação resulta sobretudo de que este trabalho feito em Angicos, feito em Natal, feito em João Pessoa, feito em Recife, é um trabalho que traz a este sertão do Rio Grande do Norte, a Universidade do Recife. A Universidade do Recife, consciente da sua tarefa a cumprir, renuncia ao saber exotérico e alienado que caracteriza ainda a universidade brasileira.

Como diretor do projeto, relacionava essa integração com as grandes questões nacionais, ampliando o que já vinha sendo feito pelos estudantes com a luta do Movimento Estudantil. De fato, é com Paulo Freire que a universidade descobre e desenvolve instrumentos que a aproximam da população, tanto diante da ação concreta de alfabetização, quanto na elaboração de metodologias de interação entre o saber

²⁹As **40 Horas de Angicos** alfabetizaram cerca de 300 adultos em **40 horas**, utilizando-se de práticas educacionais orientadas por Paulo Freire, estando presente nas lembranças, nos silêncios e nos esquecimentos dos participantes, que denunciaram a extinção dos vestígios, como a destruição dos espaços que foram os círculos de cultura.

técnico-científico e as culturas populares, de que é exemplar manifestação no livro “Extensão ou Comunicação?”, de 1969, escrito no Chile, no qual Paulo Freire discute as bases de uma comunicação efetiva entre o saber agrotécnico e os camponeses chilenos. Também o conceito de extensão é criticado por suas implicações unilaterais e invasivas para dar lugar a uma prática, a uma cultura, necessariamente, dialogal, educativa e comunicativa, vale dizer:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe [...]. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demonstra uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a qual está submetido seu ato. [...] conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 1977, p. 27).

A crítica do autor enfatiza que a extensão se caracterizava como uma necessidade de conquista por parte de quem oferece os serviços, fato que o coloca numa posição de opressor, considerando o outro como um absoluto ignorante que necessitava receber seus conhecimentos mais qualificados (Freire, 1968).

Como um ato de transferência de conhecimento e de invasão cultural, com técnicas novas ou imposição e forma de proceder, a extensão, nesse formato, pode provocar atitudes negativas na população, como desconfiança e possível recusa parcial ou total das ações que pretendemos desenvolver, sentindo a ameaça de perderem a originalidade de sua cultura ou, até mesmo, de serem totalmente destituídos de sua cultura (Freire, 1968). Se a extensão segue esse caminho, não pode ter como intuito promover a educação dos envolvidos, sejam eles sujeitos da universidade, sejam da comunidade, pois, assim como o ensino-aprendizagem, a extensão deve acontecer na prática da liberdade.

Com Paulo Freire, a extensão universitária constituiu suas mais significativas referências e práticas, a partir da sua denúncia do conceito de extensão, obrigando os que quiseram continuar a usar o termo a uma radical reconceitualização. Porém, com o golpe militar de 1964³⁰, tivemos um retrocesso, quando Paulo Freire foi exilado e

³⁰O Golpe Civil-Militar de 1964 é o nome que se dá à articulação golpista que, entre 31 de março e 9 de abril de 1964, realizou a tomada de poder, subvertendo a ordem existente no país e dando início à Ditadura Militar, regime ditatorial que se estendeu no Brasil de 1964 até 1985 e foi caracterizado por censura, sequestros e execuções cometidas por agentes do governo brasileiro. Durante o golpe realizado em 1964, o presidente então empossado, João Goulart, foi destituído de seu cargo (Valle, 1999).

essas iniciativas foram redirecionadas pelo governo autoritário para solidificar a ideologia governista e tornar a população subalterna.

Após o Golpe de 1964, um Estado autoritário assume o controle das ações dos estudantes, que são convidados a participar da nova ordem, abalizada pelo discurso do desenvolvimento e modernização com segurança e controle. Esse Estado se utilizava da mão de obra estudantil para prestação de serviço, caracterizando a principal forma como a extensão era entendida (Sousa, 2010).

Em contrapartida, a extensão universitária, durante o período da ditadura, ganhou maior projeção a partir do momento em que se tornou parte da política nacional, com novas concepções, novas práticas e novas representações. Gonçalves e Santos (2015) contribuem no sentido de que, na verdade, responsabilizar os estudantes universitários pelo serviço comunitário era uma maneira perspicaz de direcionar e controlar o trabalho dos estudantes a favor da nação, preservando e reestruturando a ordem do país.

Cabia, então, à extensão universitária, por meio do serviço comunitário, realizar essa tarefa articulando a concepção de desenvolvimento do Brasil. “Essa apropriação estatal das ações populares gerou uma nova concepção que passou a permear a Extensão Universitária, além da difusão de cultura, conhecimento e técnica, agora cabia também a ela o serviço comunitário” (Gonçalves; Santos, 2015, p. 277). Nessa perspectiva, os extensionistas deveriam desenvolver atividades por meio de projetos de caráter assistencial e com rigoroso controle político e ideológico, permanecendo pautado na oferta de cursos e atividades especiais estendidos à comunidade a serviço do Estado.

A extensão universitária vinha adquirindo esses contornos por meio do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária³¹ (Crutac), do Projeto Rondon³²

³¹O Crutac foi instituído na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1965. Seu objetivo era proporcionar uma atuação dos estudantes universitários nas comunidades rurais, levando a cabo a proposta de combate à pobreza e à suposta subversão, com base nos pressupostos desenvolvimentistas e na Doutrina de Segurança Nacional do governo militar (Merlo, 2019).

³²O Projeto Rondon nasceu de uma proposta debatida no I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, realizado no Rio de Janeiro, em outubro de 1966. O objetivo era aproximar os jovens das comunidades que habitavam o interior do país, pois era de interesse manter os estudantes universitários sob proteção ideológica, com segurança nacional.

e do Campus Avançado³³, com o objetivo de promover melhorias das condições de vida da população sem, contudo, questionar o modelo de desenvolvimento implantado e suas consequências para as comunidades. Sobre o projeto extensionista dos governos militares, Germano (2005, p. 138, grifo do autor) nos lembra que ele

[...] floresce no auge do autoritarismo (1967 – 1974) e começa a entrar em declínio a partir da segunda metade da década de 70. Dessa forma, o Crutac perdeu a importância e se desmoralizou enquanto campo de estágio para os estudantes universitários. O Projeto Rondon, por sua vez, com a crise econômica e com a crise de legitimidade do Estado, teve deslocada a sua atuação para as periferias das grandes cidades e acabou sendo extinto pelo Governo da chamada 'Nova República'.

O projeto Campus Avançados se constituiu por mais tempo em 22 campi no país. Para garantir que as universidades assumissem esses projetos de extensão em sua estrutura institucional universitária, algumas medidas foram tomadas no âmbito das Políticas Educacionais. O Decreto-lei nº. 252, de 1967, estabeleceu em seu art. 10, que “A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes” (Brasil, 1967). Como é possível perceber, o decreto associava a extensão universitária ao serviço da comunidade externa.

De forma a reestruturar as universidades, foi editada a Lei nº. 5.540/68³⁴ que, no seu art. 40, propõe que a extensão universitária deve propiciar aos discentes a oportunidade de participação em programas que visam ao desenvolvimento geral das comunidades (Brasil, 1968). Nesse sentido, a ideia é que a extensão universitária deixe de ser um campo de atuação de docentes e passe a ser uma ação discente de transferência de conhecimento, portanto de caráter assistencialista.

Em 1974, foi formada, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma Coordenação de Atividades de Extensão (Codae) que, no ano seguinte, foi responsável pela elaboração do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, de caráter nacional (Vieira, 2014), significando um avanço no que diz respeito às questões desse setor, apesar da conjuntura histórica de repressão.

³³O Campus Avançado foi considerado pelo Ministério de Educação e Cultura como o único programa do Projeto Rondon completamente integrado à extensão universitária. Tinha como característica a presença constante de universitários e professores, executando atividades que visavam ao desenvolvimento de determinada região, com atividades vinculadas aos currículos das universidades e supervisionadas por seus departamentos.

³⁴Na Lei nº. 5.540/68 também foi instiuido o Ato Institucional Número Cinco (AI-5). Esse Ato foi o mais duro dentre os 17 atos institucionais decretados pela ditadura militar nos anos que se seguiram ao golpe de estado de 1964 no Brasil.

O MEC, então, com esse plano, assumiu definitivamente a competência para pensar a política de extensão universitária no país, acompanhando as iniciativas de extensão, incentivando o intercâmbio entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e traçando as diretrizes e normas para o setor. Esse documento incentiva a participação de discentes e docentes nas atividades extensionistas, trazendo um novo conceito de extensão universitária, que estende sua área de atendimento às organizações, a outras instituições e populações, recebendo delas informações no sentido de retroalimentar os componentes do ensino e da pesquisa (Gurgel, 1986).

A década de 1980 foi marcada por uma nova postura da universidade em relação ao processo democrático vigente e ao fortalecimento da categoria docente. Ainda não se falava de políticas públicas, expressão que vai se generalizar depois do fim da ditadura, como uma forma de avanço da luta democrática, ampliando o reconhecimento dos sujeitos de direitos, que passaram a incluir os direitos ambientais, a abrangência dos direitos humanos, a explicitação dos direitos de crianças, adolescentes e idosos, a universalização da atenção à saúde e lutas contra as discriminações de gênero, étnico-raciais, homofóbicas e de sexualidade.

Diante desse contexto, as universidades iniciaram discussões e propostas que perpassavam pela institucionalização e reformulação da extensão. Como afirma Reis (1992), a partir de 1985 ocorreram as eleições para diretores das universidades pelo voto direto, portanto as pessoas mais comprometidas com a aproximação entre a universidade e as demandas da comunidade foram eleitas para o cargo de reitor e novas iniciativas extensionistas surgiram. Nas discussões, configurava-se a importância da extensão universitária para a transformação da universidade em uma instituição verdadeiramente comprometida com a mudança social, do ponto de vista emancipatório, democrático e popular.

Nesse período, buscava-se enfatizar que a sociedade e a universidade deveriam manter uma relação dialógica e orgânica, com a sociedade a par daquilo que é produzido e ensinado na universidade e esta cumprindo sua missão social. Freire (1977) corrobora essas ideias no sentido de pensar a extensão não como mera transmissão de conhecimentos, acrítica, mas capaz de mobilizar reflexões e encontros de saberes no processo de construção de novos conhecimentos, por isso a proposta de Paulo Freire em substituir o termo extensão por comunicação.

Nas diversas regiões do país, registravam-se movimentos e eventos que discutiam a extensão universitária como prática acadêmica que possibilitava interligar

o ensino e a pesquisa com as demandas sociais. Assim, em 1987, foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (Forproex) com o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, ocorrido em Brasília. Sousa (2010) afirma que questões frequentemente discutidas nos encontros do fórum eram sobre conceituação, institucionalização e financiamento da extensão universitária. Essa extensão começou a ser percebida como um processo que articulava o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que estavam surgindo.

Assumiu-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implicou a adoção de medidas e procedimentos que redirecionaram a própria política das universidades, inclusive a questão do financiamento. As metas da organização da extensão universitária passaram a ter como propostas a fonte de recursos dos órgãos federais e estaduais de educação e das próprias universidades.

Contudo, nesses fóruns, existia uma necessidade de conhecer e entender a extensão universitária que muitas vezes proporcionava atividades que estavam desvinculadas da vida acadêmica. Foi, então, que nas primeiras reuniões, o conceito de extensão foi definido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (Forproex, 1987, p. 11),

[...] como processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade [...]. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

No nosso entendimento, a extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade e nas experiências formativas, a oportunidade da elaboração das práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes devem ter um aprendizado submetido à reflexão teórica e experienciais. Função esta que acontece a partir da troca de saberes/conhecimentos sistematizados com o popular, construindo, assim, um espaço de diálogo no qual a universidade cumpre sua missão de oportunizar elementos para o pensar, elaborar, partilhar as experiências, saberes e conhecimentos.

Para Freire (1968), em uma concepção de diálogo permanente, o conhecimento não é só histórico, ou somente epistemológico, ele é também dialógico. O autor considera que é no diálogo que se constrói e se muda o mundo. Essa concepção faz-

se na dialética, que só existe quando ocorre o diálogo, somando, compartilhando e confrontando o conhecimento de todos os/as envolvidos/as.

Nessa perspectiva, Faria (2000) identifica três núcleos no conceito proposto pelo Fórum Forproex: o primeiro refere-se à extensão como uma atividade acadêmica que faz parte do processo formativo dos/as estudantes; o segundo, a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa proposta pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988); e um terceiro que procura articular a universidade com a sociedade em uma tentativa de fortalecer seu compromisso com as transformações sociais.

A LDBEN/96 (Brasil, 1996), em resposta aos comandos da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) a respeito da indissociabilidade extensão, ensino e pesquisa institui que a universidade tenha, como uma de suas finalidades, promover a extensão aberta à participação da população, bem como estabelecer a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo.

Como reflexo, ampliou-se a possibilidade de dar unidade nacional aos projetos que estavam em vigor nas diferentes universidades brasileiras, além da garantia de recursos financeiros destinados à sua execução. Isso possibilitou o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como também uma atividade acadêmica, mas também como uma concepção de universidade cidadã, viabilizando a interferência na solução dos problemas sociais existentes no nosso país (Nogueira, 2005).

No contexto mais atual, a extensão universitária passou por transformações e, a partir dos debates desenvolvidos nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais de Forproex, realizados em 2009 e 2010, “[...] o fórum apresentou um novo conceito que define a extensão universitária perante o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa” (Forproex, 2012, p. 15).

Nesse ponto, encontramos a importância dos aprendizados que se dão por meio da extensão universitária, visando a estabelecer transformações necessárias à sociedade. Isso porque, se considerarmos a afirmação de Freire (1977), de que existir humanamente é pronunciar o mundo, a extensão universitária possibilita essa pronúncia com base em ações que colocam os sujeitos em relação com o outro a partir do mundo e com o mundo.

Por meio dessas relações, sempre baseadas em práticas e atitudes, a universidade vivencia o mundo além de seus muros, ouve a sociedade, dialoga com

saberes diferenciados, inova a partir das demandas necessárias ao mundo da vida e faz a comunicação do conhecimento (Freire, 1977).

Em 2012, a Política Nacional de Extensão Universitária aprovada no XXXI Encontro Nacional do Forproex, realizado em Manaus (AM), passou, então, a ter cinco diretrizes para orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, de forma ampla e aberta. Essas diretrizes são, também, o aporte para a parte empírica desta tese. São elas:

- a) interação dialógica;
- b) interdisciplinaridade e interprofissionalidade;
- c) indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão;
- d) impacto na formação do estudante;
- e) impacto e transformação social.

Para a década de 2010/2020, após amplas discussões durante três anos (2009, 2010, 2011), a Política Nacional de Extensão Universitária reafirmou os objetivos pactuados ao longo da existência do Forproex. Enfatizamos que a Meta 23 – 2011/2020 – tinha como perspectiva garantir, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país reservados para a atuação dos alunos em práticas extensionistas (Forproex, 2012).

Recentemente, a Resolução CNE/CES nº. 7, de 2018 (Brasil, 2018), definiu que os cursos de graduação têm o dever de promover a curricularização da extensão³⁵, ou seja, nas universidades, as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil, as quais, deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. Contudo, nessa resolução, não há uma compreensão definida de como a implementação dessa carga horária será efetivamente realizada nos cursos, o que torna desafiador assegurar que tal resolução seja de fato cumprida pelas universidades.

As estruturas da concepção dessas diretrizes de extensão, se fossem definidas da forma evidente e objetiva, seriam benéficas não só para a sociedade acadêmica, mas também para a comunidade, pois promoveriam a interação dialógica por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões sociais a partir da contribuição na formação integral do/a estudante. Isso deve ocorrer por meio das

³⁵Vale ressaltar que a discussão sobre a curricularização da extensão será apresentada posteriormente, instituída também no currículo do Cefd.

interações dialógicas e das experiências formativas entre os sujeitos participantes do projeto.

Isso posto, compreendemos que a disseminação de diferentes conhecimentos, a partir da extensão universitária, objetiva difundir experiências não somente no âmbito educacional, mas também em toda a sociedade, de modo que as ações transcendam o mero transmitir a favor da valorização da pessoa humana, para um sujeito que, pelas relações com outros sujeitos, transforma o mundo (Freire, 1993). Portanto, faz-se necessário entender a extensão universitária em diálogo constante entre universidade e sociedade, ampliando as possibilidades para a busca de soluções sociais.

Nesse sentido, o contexto das universidades e sua relação com a sociedade integra um conjunto de sistemas que interagem e se influenciam mutuamente, havendo interconectividade entre os sujeitos e suas relações com o ambiente (Nogueira, 2005). Inserida nesse movimento, a extensão universitária tem trabalhado em estreita parceria com as comunidades, compreendendo a aproximação como condição essencial de suas práticas. Tais ações se sustentam no princípio do compartilhamento, da troca de saberes e da interação entre os sujeitos.

Assim, reafirmar que a extensão universitária pode se constituir como um organismo legítimo para além do acompanhamento e da implementação de políticas públicas significa também retomar sua concepção formativa como “[...] processo interdisciplinar, educativo, científico, político e cultural que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (Forproex, 2012, p. 42).

O processo educativo, cultural, científico e político da extensão universitária pressupõe o fazer mediador da relação da universidade com os setores sociais em uma dimensão formativa, problematizadora e crítica. Porém, esse conceito, compreendido em toda sua complexidade, pode ser visto de uma forma reduzida e limitada, dependendo do modelo teórico dos que desenvolvem as ações extensionistas.

As ações da extensão universitária devem romper com o modelo bancário de educação (Freire, 1968) tendo uma atitude crítica diante de sistemas de uma educação vertical. A concepção de extensão pautada por Freire (1977) permite pensar em uma formação que seja o contraponto à razão instrumentalizada e homogeneizante imposta pelo imperativo da eficiência e adaptação às demandas mercadológicas.

A experiência do diálogo e da intercomunicação, proposta pelo autor, está na base da transformação da realidade e, conseqüentemente, deve sustentar as ações de

extensão. O diálogo deve surgir como encontro e como uma forma de problematizar o próprio conhecimento e sua relação com a realidade concreta, para melhor se compreender, explicar e transformar a sociedade (Freire, 1977). O autor assinala o equívoco que há em pensar a extensão apenas como uma comunicação de um sujeito a outro, pois essa comunicação deve ser realizada na comunicação e intercomunicação de todos/as os/as envolvidos/as com o propósito do pensado, e nunca por meio da extensão do pensado de um sujeito até o/a outro/a que apenas ouve (Freire, 1977).

Nesse sentido, uma ação de extensão que esteja pautada em um modelo apenas de transmissão está centrada na ideia de invadir o espaço histórico-cultural dos sujeitos, sobrepondo sobre eles suas concepções e valores. Um sentido que pressupõe manipulação, conquista e superioridade.

Para Deus (2020, p. 76), o grande desafio da extensão universitária na relação linear com a sociedade, “[...] é encontrar motivações docentes e discentes para atuarem em atividades que não sejam apenas dentro de salas e laboratórios [...], mas que permitam a ampliação destes espaços”. A autora aponta ainda que a universidade também é um local de disputa de poder. Com isso, a universidade, especialmente a pública, não deve ser neutra.

Logo, entrar na lógica do mercado capitalista e não alterar os currículos com o intuito de transformação social é decorrência dessa visão de neutralidade. É necessária uma instituição que tenha como missão produzir conhecimento e formar sujeitos competentes para atuar na sociedade, não se colocando “[...] na condição de neutralidade quando a sociedade exige posicionamentos e necessita de novas propostas curriculares para sair do lugar de escola profissionalizante” (Deus, 2020, p. 77).

Como possibilidades, Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009) destacam a criação de projetos sociais relevantes para solucionar os problemas no país, não deixando de assegurar direito de acesso de todos ao ensino superior gratuito e de qualidade. Os autores afirmam que as universidades devem superar o modelo implantado ao longo dos séculos, instrumental e tecnicista, rejeitando os reducionismos inerentes à linearidade e fragmentação do saber. Dessa forma, devem buscar construir modelos interdisciplinares e engajados de processos educativos, culturais e científicos que visam à transformação social.

A extensão universitária, para ser compreendida como um caminho em relação ao ensino e à pesquisa na luta necessária para garantir a busca da mudança social em

direção à justiça, à solidariedade e à democracia, precisa se apoiar no documento firmado pelo Forproex (2012, p. 5-6), que assegura, em sua Política Nacional de Extensão, os seguintes objetivos da extensão universitária:

1. Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
2. Conquistar o reconhecimento, por parte do poder público e da sociedade, para a extensão universitária como dimensão relevante da atuação da Universidade integrada a uma nova concepção de universidade e a seu projeto político institucional;
3. Contribuir para que a extensão universitária interfira na solução dos grandes problemas sociais do país;
4. Conferir uma certa unidade aos programas temáticos que se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
5. Estimular atividades de extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;
6. Criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
7. Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país;
8. Defender um financiamento público transparente e unificado destinado à execução das ações extensionistas em todo território nacional, viabilizando a continuidade dos programas e projetos das universidades;
9. Priorizar as práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais (habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição da renda, entre outras) relacionadas com as áreas de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, saúde, meio ambiente, tecnologia e produção e trabalho;
10. Estimular a utilização das tecnologias disponíveis para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis;
11. Considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais;
12. Inserir a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista;
13. Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade;
14. Valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade;
15. Atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional, especialmente a latino-americana.

Diante desses apontamentos, a universidade e os/as professores/as em formação não podem deixar de ter uma escuta das diferentes demandas da sociedade. “[...] Talvez seja possível dizer que a transformação é a essência da extensão. Este movimento nos convoca [...] a reconhecer o seu papel real e o seu objetivo na estrutura da universidade [...]” (Deus, 2020, p. 78), principalmente no cumprimento de ser o local de formação e pesquisa de professores que buscam um mundo mais humanizado.

Portanto, em nosso entendimento, refletir sobre a interligação entre extensão, ensino e pesquisa no contexto da formação inicial e continuada, especialmente na formação de professores/as, implica também considerar os processos de reflexão sobre a práxis profissional que ocorrem ao longo do percurso universitário. Logo, faz-se mister um tratamento aprofundado do objeto de estudo, conforme proposto por Freire (1996), que defende a promoção de um aprendizado crítico por meio do conhecimento da realidade e da cultura. Na próxima seção buscaremos analisar as contribuições dos programas de pós-graduação já produzidos que vão ao encontro dos processos formativos inclusivos pela via da extensão universitária, enfatizando a sistematização do saber acadêmico e a reflexão crítica.

3 OS PROCESSOS FORMATIVOS INCLUSIVOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O QUE NOS DIZEM OS ESTUDOS

Iniciamos nossos caminhos de pesquisa nesta seção promovendo um mapeamento crítico, no intuito de “olhar para trás” e identificar o que vem sendo produzido academicamente sobre o escopo deste estudo. Pautamos nossa investigação em produções acadêmicas de teses, dissertações e artigos científicos que abordam sobre a constituição de conceitos, sentidos, significados, desafios e/ou tensões, congruências e/ou divergências atribuídas às ações extensionistas em Educação Física, destinadas a pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a revisão de literatura ou revisão bibliográfica é amplamente utilizada nos estudos acadêmicos, haja vista a possibilidade que tais estudos apontam na busca por melhor compreender como vem se estabelecendo a produção acadêmica nesse campo/área de conhecimento, bem como indicar as suas possíveis congruências e/ou divergências até um dado momento histórico e cultural (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020).

Destarte, almejamos compreender como se constitui o desenvolvimento das pesquisas e a construção do conhecimento e como se delineia a promoção de novas investigações a partir desse cenário. Buscamos, também, produzir uma análise crítica sobre as tendências, congruências e divergências subjacentes aos estudos e, por fim, analisar as possíveis articulações desses estudos com as diretrizes extensionistas, com destaque para: a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade e a indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão.

O acompanhamento permanente das produções científicas é fundamental e não deve ter uma terminalidade. Ao contrário, deve apresentar uma continuidade, traduzida pela tessitura paralela à sua construção, identificando e explicitando o percurso das pesquisas. Assim, o processo de construção do conhecimento é revelado para possibilitar a integração de resultados, identificar duplicações e lacunas na área com o objetivo de estimular a produção de novas investigações.

Esse tipo de pesquisa está sendo cada vez mais usado pelos/as pesquisadores/as da área da educação não somente para integrar os textos desses trabalhos, mas também são utilizados nos grupos de pesquisas das universidades para compor a escrita de textos, artigos, dentre outros. Em nosso entendimento, os estudos de revisão de literatura permitem introduzir outra compreensão daquilo que já foi

produzido, debatendo o já sabido, reconhecendo-o, mas não se limitando a ele. Ao buscar outros estudos com a mesma temática da pesquisa, cria-se a possibilidade de movimentos formativos e consolida-se cada vez mais o campo de pesquisa. Portanto, nessa metodologia, é necessário um rigor científico sistematizado do estado da arte despendido na pesquisa para conduzir a busca, exploração, seleção, categorização, análise e construção do texto final do estado da arte (Santos; Morosini, 2021).

Nesse contexto, conforme as autoras, para se conhecer e planejar o percurso da pesquisa, é necessário que o/a pesquisador/a se aproprie dos conhecimentos anteriores sobre o que vem sendo produzido pelo campo científico, para que se possa inovar e viabilizar a escrita do texto. Para isso, a pesquisa do tipo estado da arte contempla a constituição do conhecimento científico desse campo, pois leva em conta as produções de teses e dissertações e, também, de artigos publicados em periódicos e eventos científicos. Assim, o estado da arte de um determinado tema possibilita estabelecer intercâmbio com outras áreas do conhecimento, analisando como a temática é abordada em suas contradições, os desafios, as contribuições e lacunas que precisam ser preenchidas com novos estudos (Silva; Souza; Vasconcellos; 2020).

A fim de construir um embasamento teórico para a defesa desta tese, buscando comprovar a sua visibilidade e reconhecer as contribuições deste estudo, interessa-nos saber o que já foi produzido cientificamente no campo da Educação Física em termos de experiências formativas em projetos de extensão universitária para pessoas com deficiência.

3.1 O CAMINHO DO ESTADO DA ARTE

A pesquisa nesta seção se configura como um estado da arte de caráter exploratório, almejando identificar e interpretar, pela abordagem quanti-qualitativa, o lócus desta tese. Gatti (2002) considera que dados sobre quantidade e qualidade podem aparecer nas pesquisas, na medida em que, de um lado, a quantidade é um significado, um valor que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e, do outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si. É exploratória, pois visa ao aprofundamento de um determinado fato ou realidade, necessitando de esclarecimentos e delimitações que, posteriormente, possibilitem um estudo mais minucioso (Gil, 1999).

Como existem pesquisas ainda em construção, que buscam analisar e descrever a realidade das ações de extensão na perspectiva inclusiva, optamos pela realização de um estudo exploratório. Quanto aos procedimentos técnicos, são qualificados como bibliográficos por serem elaborados a partir de fontes publicadas. Para Bonin (2006), a pesquisa bibliográfica é a etapa que implica utilizar estratégias diversificadas de investigação sobre as pesquisas elencadas, a fim tentar descobrir com que frequência ocorre um evento, sua natureza, suas características, causas e relações com outros fatos.

Para análise dos dados, utilizamos duas técnicas de pesquisa: a bibliométrica³⁶ (Macias-Chapula, 1998), auxiliando na verificação de alguns aspectos da comunicação científica, e a análise de conteúdo (Bardin, 2004) com a pré-análise, exploração do material, interpretação e categorização dos resultados.

Como caminho metodológico, iniciamos nossas primeiras aproximações buscando as teses e dissertações de acesso digital indexadas na área da Educação Física. Nesse sentido, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³⁷ (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³⁸ serviram de base para esses mapeamentos. Isto é, acreditamos a princípio que, nesses bancos, podemos encontrar aquilo que constitui o *corpus* sobre o qual é elaborada a síntese integrativa desta tese.

Na sequência, buscamos as teses e dissertações nos Repositórios Institucionais³⁹ (Marcondes; Sayão, 2009) das universidades federais nas capitais do país, incluindo o Distrito Federal, a fim de padronizar e qualificar a busca. A escolha dos bancos de dados pesquisados permitiu-nos acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, desde os estudos que são promissores até aqueles que se esmaecem ao longo do tempo e ficam esquecidos (André, 2009).

³⁶Bibliometria é utilizada para gerar indicadores de atividade também chamados de indicadores de produção e indicadores de impacto ou de citação (Macias-Chapula, 1998).

³⁷BDTD é uma biblioteca digital, lançada em 2002 pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas 132 instituições de ensino e pesquisa do Brasil que utilizam esse banco. Também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico

³⁸Banco de Teses e Dissertações da Capes que consiste em uma plataforma. Tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, além de disponibilizar informações sobre estatísticas acerca desse tipo de produção intelectual.

³⁹Repositório institucional é um ambiente digital voltado ao armazenamento, à divulgação, ao acesso e à preservação da produção de uma instituição. É o instrumento oficial para coleta, organização e disseminação de todo o conhecimento produzido nas universidades.

Nessa busca, é necessário ter um olhar crítico a fim de identificar as fragilidades metodológicas e teóricas, de modo que se forem observadas e corrigidas, irão contribuir para o reconhecimento científico da área aumentando a sua credibilidade pela comunidade acadêmica. Portanto, o estudo de revisão é de extrema relevância para a construção de sentido sobre o campo investigado com olhar necessário para as ações extensionistas e as experiências formativas em Educação Física, destinadas a pessoas com deficiência.

Mediante os baixos resultados encontrados na BDTD e Capes, com duas teses e duas dissertações, inserindo os critérios de inclusão e exclusão, sentimos necessidade de iniciar também a busca *online*, filtrando os periódicos eletrônicos na Plataforma Sucupira (Portal de Periódicos da Capes)⁴⁰ e na biblioteca virtual *SciELO*⁴¹ (*Scientific Electronic Library Online*). Optamos pela área de avaliação da Educação Física, utilizando os periódicos classificados em estratos superiores A1, A2, A3, A4, B1 e B2, no quadriênio de 2017-2020, segundo a avaliação do sistema *Web-Qualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os artigos foram encontrados nos *sítes* oficiais dos seguintes periódicos científicos da Educação Física brasileira: Movimento (UFRGS); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE); Extensio: Revista Eletrônica de Extensão; Práxis Educativa; Conexões (Unicamp); e Revista Ciência em Extensão. Esses periódicos foram selecionados de acordo com a sua classificação no *Webqualis* da Capes (2017-2020), delimitando o nosso corpus de análise aos que estão ranqueados nos estratos superiores A1, A4, B1 e B2. A opção pelos estratos superiores se deve aos rigorosos processos de seleção desses periódicos científicos, nos quais circulam o que há de mais avançado no campo da Educação Física brasileira (Martins, 2015).

⁴⁰O Portal de Periódicos Capes fornece, por meio do seu site, acesso a diversos conteúdos em formato eletrônico, como textos disponíveis em mais de 45 mil publicações periódicas, nacionais e internacionais, e diversas bases de dados que reúnem trabalhos acadêmicos e científicos. Possui acesso livre e gratuito a professores, pesquisadores, alunos e funcionários de instituições vinculadas ao projeto. Trata-se de plataforma *online*, que tem por objetivo assegurar a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país (Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 12 de fev. de 2023).

⁴¹Biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Organiza e publica textos completos de revistas na Internet, assim como produz e publica indicadores do seu uso e impacto para o desenvolvimento de uma metodologia para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação de publicações científicas em formato eletrônico, cuja primeira fase foi realizada entre fevereiro de 1997 e março de 1998 (Disponível em <https://old.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023).

A seleção das teses, dissertações e artigos ocorreu, inicialmente, com a leitura flutuante⁴² dos títulos e resumos nesses cinco veículos de comunicação científica. Quando não se mostravam suficientes para esclarecer a pertinência da publicação aos critérios estabelecidos, partíamos para a leitura na íntegra do texto para a elaboração de síntese preliminar.

Por fim, conduzida pelos indicadores de análises científicas e de associações temáticas, compusemos a nossa análise da seguinte maneira: a) Informações dos veículos de comunicação científica — nome, ano da publicação, procedência institucional e geográfica; b) Informações dos autores dos textos — nome, título do texto, orientadores/as das pesquisas; c) detalhamento dos textos — tipos de textos, metodologias, objetivos e resultados. Nosso objetivo era organizar e elaborar a categorização e análise das conclusões preliminares (Romanowski; Ens, 2006).

3.1.1 O percurso nos veículos de comunicação científica: teses, dissertações e artigos

Iniciamos nossos caminhos realizando um levantamento de um estado da arte com as palavras-chave: **“Educação Física”**; **“extensão”**; **“formação”**; **“deficiência”**; **“deficiente”**; **“inclusão”**.

Na busca, utilizamos a investigação na área da Educação Física, em teses e dissertações na BDTD e Capes. Nos repositórios institucionais, a busca de teses e dissertações ocorreu na área da Educação Física, Ciência do Movimento Humano ou Ciência do Movimento, de acordo com cada universidade. Isso posto, percebemos que não havia padrão de busca organizacional nesses locais, ou seja, os procedimentos de pesquisa eram diferentes, de acordo com a proposta e autonomia de cada universidade para construir os programas de extensão, ensino e pesquisa.

Para a busca dos artigos científicos no Portal de Periódicos da Capes e na biblioteca virtual *SciELO*, investigamos a área de avaliação da Educação Física.

Nos cinco veículos de comunicação científica, utilizamos:

- Critérios de inclusão:

- a) textos nacionais, ou seja, todos descritos em português;

⁴²A leitura flutuante compõe a etapa de Pré-Análise, com o objetivo de estabelecer o primeiro contato entre o pesquisador e os materiais que serão analisados (Bardin, 2011).

- b) pesquisas que apresentam experiências formativas em projetos de extensão;
- c) pesquisas na perspectiva inclusiva.

- Critérios de exclusão:

- a) textos em língua estrangeira;
- b) textos que não apresentam as experiências formativas em projetos de extensão;
- c) textos que não abordam a inclusão/público com deficiência;
- d) textos não adequados ao objetivo da pesquisa;
- e) pesquisas duplicadas;
- f) trabalhos incompletos.

A busca se realizou até fevereiro de 2023.

Mapeamos teses e dissertações na BDTD e Capes:

- Utilizamos o descritor direto **“Extensão”**, combinando com a área de Educação Física e com os descritores: **“Educação Física, extensão e deficiência”**; **“Educação Física, extensão e deficiente”**, **“Educação Física extensão e formação”** e **“Educação Física extensão e inclusão”**.

Apresentamos na Tabela 1 as teses e dissertações encontradas na BDTD e Capes utilizando os critérios de inclusão para a busca:

Tabela 1 – Relação de descritores e bases de pesquisa

DESCRITORES	Teses e dissertações encontradas na BDTD	Teses e dissertações encontradas na CAPES
Extensão	348	224
“Educação física” AND extensão AND deficiência	17	2
“Educação física” AND extensão AND deficiente	4	0
“Educação física” AND extensão AND formação	94	25
“Educação física” AND extensão AND inclusão	18	6

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Mapeamos teses e dissertações nos repositórios Institucionais (nas buscas, utilizamos o mesmo procedimento):

- Descritor **“extensão”**, apresentado na Tabela 2;
- Descritor “extensão” relacionando com outros descritores que fazem relação com a pesquisa, ou seja, **“extensão e deficiência”**; **“extensão e deficiente”**,

“extensão e formação” e “extensão e inclusão” apresentados na Tabela 2.

Encontramos:

Tabela 2 – Mapeamento nos repositórios das Universidades Federais das Capitais

UNIVERSIDADE	ÁREA	EXTENSÃO	EXTENSÃO + DEFICIÊNCIA	EXTENSÃO + DEFICIENTE	EXTENSÃO + FORMAÇÃO	EXTENSÃO + INCLUSÃO
UFSCAR	CIÊNCIAS DA SAÚDE: EDUCAÇÃO FÍSICA	11	0	0	0	0
UFRGS	CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO	0	0	0	0	0
UFSC	EDUCAÇÃO FÍSICA	97	2	0	14	2
UNESC	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UNICAMP	EDUCAÇÃO FÍSICA	52	0	0	3	0
USP	EDUCAÇÃO FÍSICA	72	2	0	15	3
UFGD	CIÊNCIAS DA SAÚDE: EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UFRJ	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UFF	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	0	0	0
UFRN	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UFES	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UNIRIO	NÃO APRESENTA	-	-	-	-	-
UGMG	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UFCSPA	NÃO APRESENTA	-	-	-	-	-
UFPR	EDUCAÇÃO FÍSICA	49	0	0	0	0
UFSC	EDUCAÇÃO FÍSICA	61	0	3	11	1
UFG	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UFMS	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO	0	0	0	0	0
UFMT	CIÊNCIAS DA SAÚDE: EDUCAÇÃO FÍSICA	1	0	0	0	0
UFBA	EDUCAÇÃO FÍSICA	290	4	1	53	10
UFPI	EDUCAÇÃO FÍSICA	13	0	0	6	2
UFC	EDUCAÇÃO FÍSICA	89	1	0	11	0
UFAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	10	1	0	2	2
UFPB	CIÊNCIAS DA SAÚDE: EDUCAÇÃO FÍSICA	4	0	0	0	0
UFPE	EDUCAÇÃO FÍSICA	20	0	0	1	0
UFMA	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UFSE	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UFRN	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UFAM	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0

UFTO	EDUCAÇÃO FÍSICA	21	0	0	3	0
UNIFAP	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0
UFPA	EDUCAÇÃO FÍSICA	13	0	0	3	0
UNIR	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Dos resultados obtidos, realizamos a leitura dos títulos de todos os trabalhos. Nos que tinham alguma relação com esta tese, fizemos a leitura dos resumos.

A busca realizada nos três bancos de teses e dissertações selecionados, BDTD, Capes e repositórios institucionais com os critérios de inclusão e exclusão, resultou no quantitativo apontado na Tabela 3.

Tabela 3 – Relação de descritores e bases de pesquisa

DESCRIPTORES	BDTD	CAPES	REPOSITÓRIOS
Extensão	348	224	808
“Educação física” AND extensão AND deficiência	17	2	10
“Educação física” AND extensão AND deficiente	4	0	4
“Educação física” AND extensão AND formação	94	25	122
“Educação física” AND extensão AND inclusão	18	6	18

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O primeiro levantamento em teses e dissertações nos três veículos de comunicação científica resultou em duas teses e duas dissertações elencadas para a leitura integral utilizando os critérios de inclusão e exclusão para a leitura dos textos. Porém, devido ao baixo número de pesquisas encontradas nesses três veículos de comunicação científica, consideramos necessário realizar a busca também em periódicos científicos, para melhor contemplar o que se tem produzido na área de Educação Física sobre as experiências formativas em projetos de extensão universitária na perspectiva inclusiva.

Artigos científicos mapeados no Portal de Periódicos de Capes e na biblioteca virtual *SciELO*:

- Inicialmente, selecionamos o escopo de busca em artigos, marcando todos os campos (resumo, título, periódico, dentre outros). Aplicamos os filtros ativos em

periódicos revisados por pares que contemplassem as áreas de Educação Física, educação e atividade física. Para manter o padrão de buscas, adicionamos o campo “**Extensão**”, combinando com a área de Educação Física e com os descritores: “**Educação Física AND extensão AND deficiência**”; “**Educação Física AND extensão AND deficiente**”, “**Educação Física AND extensão AND formação**” e “**Educação Física AND extensão AND inclusão**”. Após a busca realizada nos dois periódicos científicos, Capes e *SciELO*, resultou no quantitativo apontado na tabela 4:

Tabela 4 - Relação de descritores no portal de periódicos e na biblioteca virtual

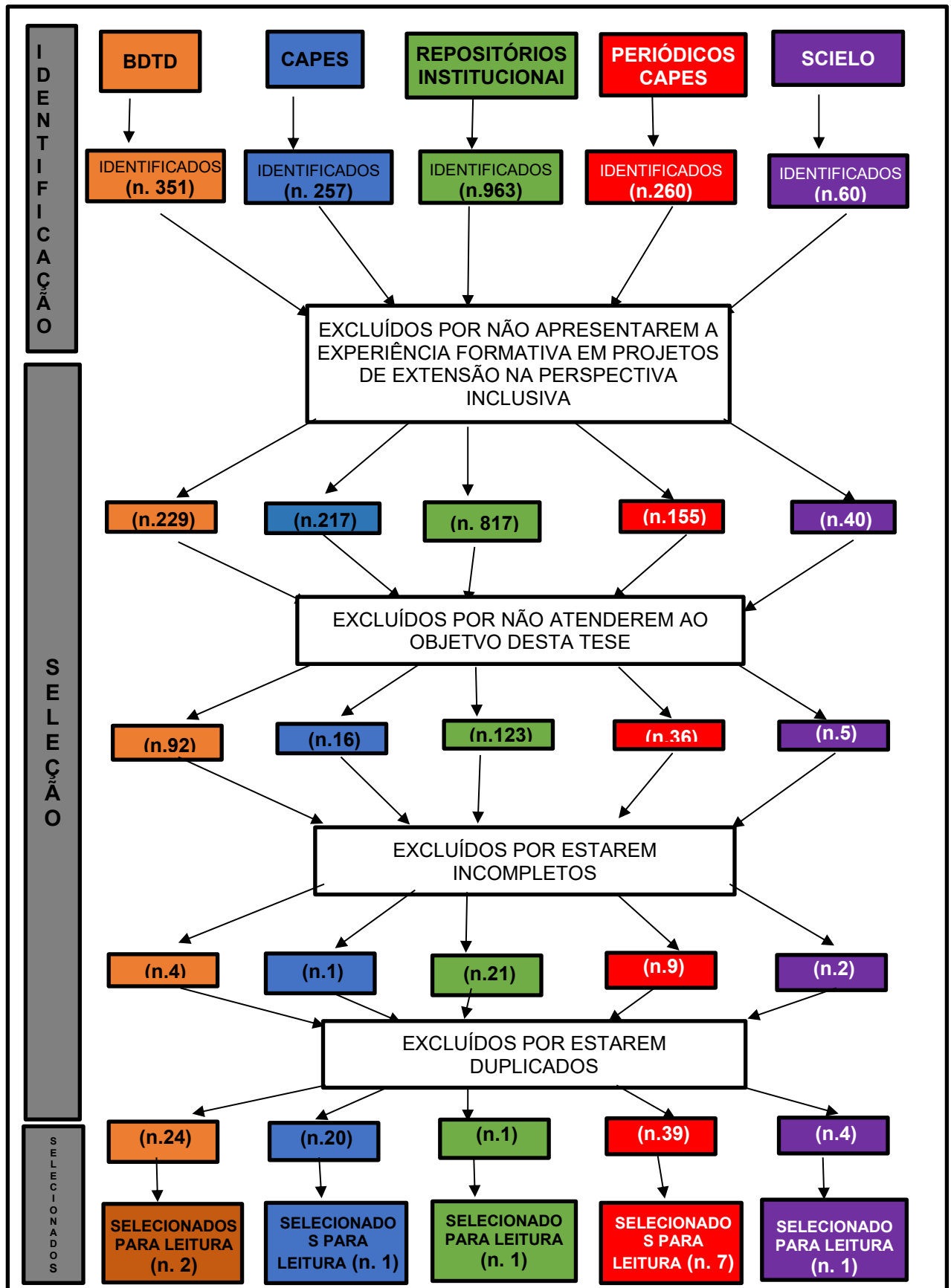
DESCRITORES	Periódicos da CAPES	SciELO
Extensão	185	48
“Educação física” AND extensão AND deficiência	9	2
“Educação física” AND extensão AND deficiente	5	0
“Educação física” AND extensão AND formação	54	9
“Educação física” AND extensão AND inclusão	7	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Após a leitura dos títulos e resumos, o Portal de Periódicos da Capes resultou em 7 artigos selecionados com os critérios de exclusão e inclusão, para a leitura na íntegra. Na biblioteca virtual *SciELO*, foi contemplado apenas 1 artigo com os critérios de inclusão e selecionado para a leitura na íntegra.

Dessa forma, no Gráfico 1, estão expostos a identificação, a seleção, as teses, as dissertações e os artigos excluídos e selecionados nos cinco veículos de comunicação científica: BDTD, CAPES, REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS, PERIÓDICOS DA CAPES E *SCIELO*.

Gráfico 1 – Levantamentos de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.2 PRODUÇÃO DAS ANÁLISES DOS TEXTOS CIENTÍFICOS: INTERPRETANDO OS RESULTADOS

Com o propósito de entender e interpretar como se constitui a construção do conhecimento sobre a Educação Física inclusiva em contextos extensionistas, bem como compreender como a área da Educação Física está localizada, desenvolvemos a construção de uma bibliografia anotada e sistematizada no Quadro 1. Nessa sistematização, buscamos facilitar a visualização dos materiais encontrados e a valorização do trabalho de pesquisadores/as sobre o tema desta pesquisa nas últimas décadas. Utilizamos o Microsoft Excel para identificar o nome dos/as autores/as, tipo de texto, ano de publicação, título da pesquisa e as informações dos veículos de comunicação científica com o nome da instituição e/ou da revista, além da procedência institucional e geográfica. Entendemos que esse método de análise com técnicas estatísticas simples e quantitativas que investiga a produção científica possibilita o avanço de novas investigações no campo no mapeamento bibliométrico, contribuindo, assim, para o entendimento dos textos e para a difusão do conhecimento dos processos formativos inclusivos na extensão universitária (Macias-Chapula, 1998).

Quadro 1 – Textos científicos localizados nos bancos de dados

Nº	Autor(es)(as) Ano	Tipo	Título	Revista ou IES/Caráter/Região
1	MUNSTER, Mey de Abreu Van 2004	Tese	ESPORTES NA NATUREZA E DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA	Universidade Estadual de Campinas/ Estadual/ Região Sudeste
2	FERNANDES, Luciano Lazzaris; RODRIGUES, Luiz Alberto; VASCONCELOS, Mariana Pereira; SCHERER, Roger Lima 2011	Artigo	PROJETO SÁBADO NO CAMPUS: ESPORTES ADAPTADOS E O GOALBALL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	Extensio: Revista Eletrônica de Extensão./Universidade Federal de Santa Catarina/Região Sul
3	BARBOSA, Luiz Roberto 2012	Dissertação	A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA EM AÇÕES JUNTO A INSTITUIÇÕES VOLTADAS PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FASE ADULTA	Universidade Federal de Santa Catarina/ Região Sul

4	GARCIA, Michelly de Menezes; VILETE, Aron de Oliveira Pereira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; CHICON, José Francisco 2012	Artigo	A PRÁTICA DA GINÁSTICA GERAL PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A EXPERIÊNCIA DO LAEFA /CEFD/UFES	Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP/Estadual/Região Sudeste
5	TERRA, Alessandra Matos 2013	Dissertação	CORPOS QUE DANÇAM NA DIVERSIDADE E NA CRIAÇÃO	Universidade de Brasília/Federal/Região Centro-Oeste
6	CASTRO, Eliane Mauerberg-de; TAVARES, Carolina Paioli; PANHAN Ana Carolina; IASI, Thayná Cristina Parsaneze; FIGUEIREDO, Gabriella Andreetta; CASTRO, Marcela Rodrigues de; BRAGA, Gabriella Ferreira, PAIVA, Ana Clara de Souza 2013	Artigo	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA INCLUSIVA: IMPACTO NA APTIDÃO FÍSICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Revista Ciências em Extensão/UNESP/Estadual/Região Sudeste
7	FRANK, Robson; SCHONE, Ângela; BORELLA, Douglas Roberto; STOCH, Jalusa Andréia; HARMICH, Gabriela Simone; DUARTE, Anne Caroline; BOARO, Darlan 2013	Artigo	PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: INICIATIVAS DO PROGRAMA UNIAFA – ATIVIDADES AQUÁTICAS E SEUS BENEFÍCIOS	Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP Estadual/Região Sudeste

Nº	Autor (es)(as) Ano	Tipo	Título	Revista ou IES/Caráter/Região
8	SALERNO, Marina Brasiliiano 2014	Tese	A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO COM A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DISCENTE	UNICAMP/ Universidade Estadual de Campinas/ Região Sudeste
9	PENA, Luís Gustavo de Souza; COSTA E SILVA Anselmo de Athayde; CAMPOS Luis Felipe Castelli Correia; GOUVEIA Rafael Botelho; ALMEIDA, José Julio Gavião, DUARTE Edison; ARAÚJO, Paulo Ferreira; GORLA, José Irineu 2014	Artigo	O “RUGBY” EM CADEIRA DE RODAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Revista Brasileira Educação Física Esporte/ Universidade Estadual de Campinas/ Região Sudeste
10	SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; BONFAT, Daniela Lima; SILVA, Erineusa Maria da; CHICON, José Francisco; FIGUEIREDO. Zenólia Christina Campos de 2017	Artigo	O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE NOS DIZEM OS EGRESSOS?	Revista Práxis Educativa Universidade Estadual de Ponta Grossa/Região Sul
11	DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; CASTRO, Josilene Maria da Cunha; CÂNDIDO Maria Lorena de Assis; HENRIQUES Lara Toledo 2020	Artigo	EQUOTERAPIA COMO AÇÃO EXTENSIONISTA DE INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR	Revista Brasileira Educação Física Esporte/USP- Universidade de São Paulo/Estadual/ Região Sudeste
12	CARVALHO, Ingrid Rosa; CHICON, José Francisco; KLEIN, Joyce; PESSOA, Daiane Matheus; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de 2020	Artigo	A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO HIP HOP PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA	Revista Movimento/ UFRGS/Região Sul

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

No Quadro 1 foi possível identificar as pesquisas publicadas e/ou defendidas no período de 2004 a 2020 com 12 trabalhos selecionados, configurados em ordem temporal. Foram identificadas as características das pesquisas elaboradas em território brasileiro, cuja temática trata das experiências formativas de projetos de extensão universitária na perspectiva inclusiva.

3.2.1 Interpretação dos resultados quanto ao fluxo temporal e tipologia das publicações nos veículos de comunicação científica

Nas pesquisas elencadas, percebemos que, apesar de não delimitarmos um marco temporal nas buscas pelas plataformas de acesso, foram identificados 12 trabalhos a partir do ano de 2004 até 2020. Desse total, 16,66% (dois textos) são teses, uma de 2004 e outra de 2014; 16,66% (dois textos) são dissertações, uma de 2012 e outra de 2013; e 66,66% (oito textos) são artigos científicos publicados. Em 2011, 2012, 2014, 2017, foram publicados um artigo em cada ano; em 2013 e 2020, dois artigos em cada ano. O estado da arte sobre a produção de pesquisas científicas com o lócus desta tese indicou um número baixo de teses, dissertações e artigos científicos que tratam sobre o tema nesse período de busca.

Nessa perspectiva, temos, como hipótese, a forma com que são descritos os títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos, pois os descritores aparecem ou não nas pesquisas, ou seja, acreditamos que devem existir mais pesquisas na área de Educação Física que tratam de questões que fazem relação com as experiências formativas em projetos de extensão na perspectiva inclusiva, porém elas não aparecem na busca. Por isso, faz-se necessária a elaboração atenta do título, resumo e palavras-chave em consonância com o objeto do estudo, para não comprometer os movimentos formativos futuros. Para Santos e Morosini (2021), precisamos de um rigor científico para conduzir a busca e seleção dos textos de forma a contribuir para o reconhecimento científico da área.

Compreendemos que um dos principais fatores que permite impulsionar o crescimento social, político e econômico do país é o desenvolvimento científico nos sistemas nacionais de pós-graduação (Castro et al., 2019). A busca por esses sistemas aumentou, consideravelmente, a partir Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), especificamente na área da Educação Física,

apresentando um crescimento substancial da oferta de cursos de mestrado e doutorado e, conseqüentemente, o aumento da produção de teses e dissertações (Castro et al., 2019; Molina Neto et al., 2006).

Atualmente, sabemos que a avaliação da produção científica nos programas de pós-graduação é feita de forma quantitativa por meio do sistema Qualis Capes, visto que os trabalhos em forma de artigo têm sido o indicador mais valorizado (Tani, 2007). Outro item adotado pela Capes compreende o fator de impacto, que é a divisão do número de citações em artigos publicados nos dois anos anteriores pelo número total de itens citáveis nesses mesmos anos (Manoel; Carvalho, 2006).

Nesse sentido, diante dos resultados apontados na Tabela 4, acreditamos que, apesar de muitos artigos serem resultados de teses e dissertações, a predominância de artigos científicos em detrimento de teses e dissertações encontradas nesse fluxo temporal se deve ao fato de que, quantitativamente, os artigos possuem indicadores mais bem pontuados pelo sistema Qualis Capes, e o tempo de produção nesses veículos científicos é menor para artigos.

Para Gabardo, Hachem e Hamada (2018) as revistas científicas precisam estar bem classificadas no Sistema Qualis Capes para atrair os/as pesquisadores/as e artigos de maior impacto. Para isso, algumas revistas cobram valores altos dos pesquisadores/as, entrando na lógica do sistema capitalista.

Acreditamos que as publicações que não estão nesse sistema podem perder relevância e prestígio. Conseqüentemente, pesquisadores/as priorizam periódicos bem avaliados como referência e meio de divulgação, reforçando um mercado restrito e cíclico que limita a adoção de novos instrumentos de disseminação científica. Outro ponto a destacar são as organizações e mudanças na classificação do Sistema Qualis Capes para o quadriênio de 2025 a 2028, a ser concluída em 2029. É uma preocupação da comunidade acadêmica no que se refere às perspectivas referentes aos rumos e ao futuro dos periódicos brasileiros que não são discutidos no âmbito acadêmico. Portanto, faz-se necessário refletir sobre como são qualificados os cursos, artigos, teses e dissertações com a comunidade científica.

Entendemos que os programas de pós-graduação são espaços de formação de pesquisadores e não deveriam ter a publicação de artigos científicos como atividade-fim. É evidente que a pesquisa precisa estar vinculada à pós-graduação, na qual o/a estudante ingressa em um ambiente formativo, com foco no processo e na socialização da ciência. Porém, muitos programas de pós-graduação tendem a enfatizar demais a

pesquisa e a produção científica, em uma atividade que não deveria perder de vista seu caráter essencialmente formativo e de propagação do saber. É essencial, portanto, que os programas de pós-graduação encontrem um equilíbrio entre a pesquisa e a formação. A valorização da pesquisa como parte do processo formativo implica reconhecer a importância da experiência prática, do debate acadêmico e da construção coletiva do saber, elementos que são cruciais para a formação de pesquisadores que não apenas publiquem, mas também que contribuam de forma significativa para a sociedade (Sousa et al., 2021).

Em relação a nossa busca, no Gráfico 2 apresentamos o modo como se estabeleceu a produção nesses veículos de comunicação científica, durante o período 2004 a 2020, relacionando a quantidade de trabalhos acadêmico-científicos com o ano em que foram publicados.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Percebemos que a maior concentração de produções acadêmico-científicas das ações extensionistas na perspectiva inclusiva se concentrou no período de 2011 a 2014. É importante ressaltar desse período que o documento final do XXIX Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em maio de 2011, considerou: “A incorporação curricular definitiva das ações de extensão, reconhecendo seu potencial formativo inserindo-as de modo qualificado no projeto pedagógico dos cursos” (Forproex, 2011, p. 2).

Por sua vez, na carta de Brasília, elaborada no XXXII Encontro do Fórum, um ano depois, foram definidas as seguintes recomendações:

A necessidade de ampla discussão sobre a extensão [...] com vistas a estabelecer marcos normativos para viabilizar a ação institucional da extensão universitária, em consonância com previsão específica de recursos pedagógicos e financeiros, para atender a expansão dessa modalidade. Estabelecimento de critérios para que a extensão também possa ser contemplada na concorrência às Bolsas de Internacionalização oferecidas pelos órgãos governamentais (Forproex, 2012, p. 2).

A partir desses elementos, foi possível perceber que o Fórum desempenhou um importante papel na articulação e interlocução para defesa e fortalecimento de ações da extensão e, conseqüentemente, na produção de textos científicos. Além disso, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em vigor desde 2008 (Brasil, 2008) e o Decreto n.º 7.611, que está em vigência desde novembro de 2011, contemplam a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2011). Esses preceitos legais também podem ter influenciado a produção científica de pesquisas de ações extensionistas na perspectiva inclusiva com a maior concentração temporal entre os anos de 2011 e 2014.

3.2.2 Interpretação dos resultados quanto à localização geográfica e universidades dos textos selecionados

Na Tabela 5 apresentamos as produções científicas encontradas em território brasileiro dos textos selecionados, separadas por região geográfica e universidades nas quais os veículos de comunicação científica foram publicados.

Tabela 5 – Publicações científicas em universidades distribuídas no Brasil

Região	Teses	Dissertações	Artigos
NORTE	0	0	0
NORDESTE	0	0	0
CENTRO-OESTE	0	(1) UNB	0
SUL	0	(1) UFSC	1(UFSC); (1) UEPG; (1) UFRGS
SUDESTE	(2) UNICAMP	0	(3) UNICAMP; (1) UNESP; (1) USP

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Identificamos, na Região Sudeste, o maior quantitativo de produções científicas, especificamente no Estado de São Paulo com 58,33% das publicações (duas teses e cinco artigos); seguido pela Região Sul com 33,33% das publicações (uma dissertação e três artigos), com destaque para o Estado de Santa Catarina com três produções científicas e uma produção científica no Estado do Rio Grande do Sul. A região Centro-Oeste foi identificada com 8,33% das publicações (uma dissertação), especificamente no Distrito Federal. Não foram encontradas produções científicas nas Regiões Norte e Nordeste do país.

Para Cabral et al. (2020) a maioria dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* estavam concentrados nas Regiões Sul e Sudeste nas últimas décadas, com destaque para São Paulo. Esse crescimento se deve tanto à ampliação de vagas quanto à criação de novos cursos. Entre 1987 e 2018, o número total de cursos aumentou 419%, passando de 1.246 para 6.477. Embora esse crescimento tenha acontecido em todo o país, é importante ressaltar que o mesmo não se deu de maneira simétrica quando se analisa do ponto de vista territorial.

Rodrigues (2020) considera que a educação superior no Brasil tem sido influenciada pela mercantilização desde a reforma de 1969, que abriu espaço para o setor privado. Com o avanço do neoliberalismo na década de 1990, as privatizações se intensificaram, incluindo no ensino superior. Nos cursos de Educação Física, o crescimento na pós-graduação brasileira começa na área da biodinâmica, também no eixo Sul e Sudeste do país. Nos anos 2000, programas como Reuni⁴³, Prouni⁴⁴ e Fies⁴⁵ impulsionaram a expansão dos cursos nas universidades públicas, mas também as matrículas, beneficiando principalmente instituições privadas subsidiadas pelo Estado. Vale ressaltar que, em consonância com o crescimento econômico, o eixo Sul e Sudeste sempre foi um eixo privilegiado na gestão política, na gestão econômica e, consequentemente, os estados do Norte e Nordeste sofrem o efeito dessas desigualdades da gestão política no Brasil.

⁴³O Reuni, ou Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, é um programa do Governo Federal que visa a ampliar o acesso e a permanência no ensino superior.

⁴⁴O Prouni é um programa do Ministério da Educação que oferece bolsas de estudo em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

⁴⁵O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Governo Federal que financia o ensino superior em instituições privadas. O FIES é gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC)

Nesse aspecto, compreendemos que o Brasil enfrenta diversos desafios no tocante ao incentivo às atividades de pesquisa e ao desenvolvimento por parte do setor privado e da internacionalização das universidades (Cruz; Chaimovich, 2010). Para os autores, particularmente no âmbito do sistema científico, é imprescindível fomentar a difusão não só nos grandes centros urbanos do Sul e Sudeste, mas, principalmente, nos centros menos privilegiados na gestão política e econômica de outras regiões como o Norte e Nordeste do país.

Considerando a região do Estado de São Paulo, especificamente a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ficou evidente, em seu fomento de produções científicas, que essa região possibilitou a valorização do potencial da extensão universitária com vistas a ampliar sua interação com a sociedade. Dessa forma, a predominância das pesquisas nas Regiões Sul e Sudeste pode ser atribuída “[...] à grande confluência de programas de pós-graduação no estado de São Paulo [...]” (Caimi; Luz, 2018, p. 672), demonstrando a desigualdade de distribuição e aprovação não só dos cursos de pós-graduação, mas também de incentivo à formação continuada na perspectiva inclusiva em determinadas regiões do país, se comparadas com outras.

3.2.3 A orientação acadêmica nos veículos de comunicação científica em projetos de extensão na perspectiva inclusiva

As orientações acadêmicas e/ou publicações dos textos selecionados, assim como o local de atuação dos/as professores/as doutores/as foram identificados nos oito artigos, nas duas teses e nas duas dissertações analisadas por meio do currículo lattes, apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Orientação acadêmica nos veículos de comunicação científica

Nº	Autores(as) Ano	Título	Orientação/publicação acadêmica/local de atuação
1	MUNSTER, M. A. 2004	ESPORTES NA NATUREZA E DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA	Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP
2	FERNANDES, L. L. et al. 2011	PROJETO SÁBADO NO CAMPUS: ESPORTES ADAPTADOS E O GOALBALL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	Prof. Dr. Luciano Lazzaris Fernandes - Universidade Federal de Santa Catarina
3	BARBOSA, L. R. 2012	A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA EM AÇÕES JUNTO A INSTITUIÇÕES VOLTADAS PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FASE ADULTA	Prof. Dr. Luis Moretto Neto - Universidade Federal de Santa Catarina
4	GARCIA, M. M. et al. 2012	A PRÁTICA DA GINÁSTICA GERAL PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A EXPERIÊNCIA DO LAEFA /CEFD/UFES	Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá - Universidade Federal do Espírito Santo
5	TERRA, A. M. 2013	CORPOS QUE DANÇAM NA DIVERSIDADE E NA CRIAÇÃO	Profa. Dra. Dulce Filgueira de Almeida - Universidade de Brasília
6	CASTRO, E. M. et al. 2013	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA INCLUSIVA: IMPACTO NA APTIDÃO FÍSICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Profa. Dra. Eliane Mauerberg de Castro - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
7	FRANK, R. et al. 2013	PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: INICIATIVAS DO PROGRAMA UNIAFA – ATIVIDADES AQUÁTICAS E SEUS BENEFÍCIOS	Prof. Dr. Douglas Roberto Borella - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE
8	SALERNO, M. B. 2014	A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO COM A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DISCENTE	Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo - Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP
9	PENA, L. G. de S. et al. 2014	O “RUGBY” EM CADEIRA DE RODAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Prof. Dr. José Irineu Gorla - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP
10	SÁ, M. G. C. S de et al. 2017	O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE NOS DIZEM OS EGRESSOS?	Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá - Universidade Federal do Espírito Santo
11	DAXENBERGERA. C. S. et al. 2020	EQUOTERAPIA COMO AÇÃO EXTENSIONISTA DE INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR	Profa. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger - Universidade Federal da Paraíba
12	CARVALHO, I. R. et al. 2020	A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO HIP HOP PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA	Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.- Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O Quadro 2 aponta os/as professores/as permanentes indicados/as pela instituição em que atuam. Apresentamos, no Gráfico 3, a quantidade de orientações e/ou publicações acadêmicas por Unidade Federativa.

Gráfico 3 – Quantitativo de orientação acadêmica por Estado



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Em relação ao local em que essas pesquisas científicas foram produzidas, diferente do tópico anterior **3.2.2**, o Quadro 2 e Gráfico 3 nos revelam o maior quantitativo de orientações e/ou produções acadêmicas partindo do Estado de São Paulo, com três orientações na Unicamp e uma partindo da Unesp, totalizando 33,33% das produções nos veículos de comunicação científica. Na sequência, o Estado do Espírito Santo aparece com três produções, todas partindo da Ufes, com o total de 25% das produções, porém a Unicamp e a Ufes se igualam no quantitativo de produções com três em cada uma dessas instituições. Com 16,33%, partindo da UFSC, visualizamos duas produções. Da Unioeste, UNB e UFPB observamos orientações e/ou produções científicas em 8,33% cada uma, com o quantitativo de uma orientação em cada instituição. Vale aqui destacar que surge uma orientação e/ou produção científica da Região Nordeste do país, região que não aparece nas produções científicas do tópico **3.2.2** devido à diferença na gestão política e social existente, quando comparado com a Região Sul e a Sudeste, como já relatamos.

Outro destaque surge no momento em que visualizamos o currículo lattes dos/as professores/as doutores/as orientadores/as e/ou contribuintes dos textos elencados e verificamos que 58,33% (7 professores/as), constatando que estão vinculados/as a um ou mais projetos de extensão universitária na perspectiva inclusiva e 41,33% (5

professores/as) não possuem vínculo com projetos de extensão nessa perspectiva. Isso posto, percebemos que a baixa produção científica que vai na direção do lócus desta tese pode estar relacionada, também, com o fato de que quase metade dos/as professores/as não possuem vínculo com projetos de extensão na perspectiva inclusiva.

3.3 ANÁLISE DOS TEXTOS CIENTÍFICOS: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS SOCIALMENTE IMPLICADAS NOS PROJETOS DE EXTENSÃO/ENSINO/PESQUISA

Sabemos que o objetivo de uma pesquisa tem a intenção de esclarecer aquilo que o pesquisador pretende desenvolver, desde os caminhos teóricos até os resultados a serem alcançados. Para Marconi e Lakatos (2002, p. 24), “[...] toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”.

Iniciamos nossas análises, nos 12 textos selecionados (APÊNDICE A), considerando não apenas o conteúdo e a metodologia empregada, mas também a implicação social nos projetos e a articulação com os processos inclusivos, com as diretrizes extensionistas e a maneira como essas informações podem ser compartilhadas com a comunidade acadêmica e aplicadas na sociedade.

Salientamos que, dentre os textos analisados, nenhum utilizou explicitamente como referência a abordagem freiriana e registra-se uma ausência de citações e referências bibliográficas do autor. No entanto, quando nos referimos aos conceitos freirianos como categoria de análise, encontramos algumas aproximações dignas de serem investigadas. Essas categorias surgem na tentativa de articular os objetivos específicos da pesquisa no contexto dos textos selecionados. Nesse sentido organizamos as categorias de análise da seguinte forma: 3.3.1 O que dizem as pesquisas quanto a contribuição nos processos formativos inclusivos em ações extensionistas; 3.3.2 Aproximações com os conceitos freirianos; o que dizem as pesquisas quanto aos limites, desafios e/ou divergências no conteúdo dos textos encontrados: as ações de extensão e diálogos com o pensamento freiriano; 3.3.3 O que dizem as pesquisas selecionadas quanto à articulação com as diretrizes extensionistas.

3.3.1 O que dizem as pesquisas quanto à contribuição nos processos formativos inclusivos em ações extensionistas: aproximações com os conceitos freirianos

Os processos formativos nas universidades proporcionam experiências diversas e visam ao desenvolvimento humano, científico e social. Eles são fundamentais na formação de profissionais comprometidos com a realidade social, capazes de gerar transformações positivas em seu ambiente de atuação.

Ao realizarmos a busca identificando o lócus deste estudo, percebemos que, das 12 pesquisas elencadas, cinco estudos (41,66%) tinham por objetivo qualificar os processos formativos dos/as estudantes nos projetos de extensão na perspectiva inclusiva. Contudo, 58,33% das pesquisas encontradas (7 pesquisas) objetivaram outros aspectos, como a melhoria da qualidade de vida e construção de identidade dos participantes do projeto, além de pesquisas voltadas para discutir a proposta pedagógica realizada no projeto de extensão.

Considerando a importância da formação em projetos que visam à indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, no nosso entendimento, faz-se necessária a realização de mais pesquisas que revelem os processos formativos de discentes e egressos/as que participam de projetos de extensão universitária na perspectiva inclusiva. Compreendemos que esse procedimento e abordagem podem facilitar a troca de experiências, assimilando, revendo valores e prioridades que permitam que os sujeitos envolvidos se identifiquem como seres de sua própria história, proporcionando consequentes mudanças das condições de vidas, superando, assim, problemas sociais encontrados na própria comunidade.

Enfatizando os processos formativos, Fernandes et al. (2011) consideram que a oportunidade dos/as alunos/as da graduação de participar de projetos de extensão ligados ao paradesporto aumenta a possibilidades de especializar-se para melhorar a práxis futura. Nesse sentido, o projeto é um campo riquíssimo para o desenvolvimento de pesquisas, visto que fortifica o aprendizado, desenvolve uma consciência de professor/a e/ou pesquisador/a e contribui diretamente nas atividades para a inclusão social, também melhorando a qualidade de vida dos/as atletas.

Por outro lado, na dissertação de Barbosa (2012), verificamos que a universidade apresenta poucos projetos ligados à inclusão de pessoas com deficiência, com destaque para o Centro de Desportos da UFSC, apresentando iniciativas de ordem geral, que podem incluir as pessoas com deficiência em suas atividades. Portanto, esta

pesquisa permitiu constatar que existe uma necessidade de maior engajamento, por parte dos/as docentes, para atuar com esse público, sendo necessário um movimento de sensibilização e mobilização da comunidade acadêmica, para que iniciativas que integram universidade e sociedade promovam ações efetivas para uma real inclusão social.

Sabemos que a práxis tem uma relação que se estabelece entre o modo como é interpretada a realidade e a consciência dessa compreensão, levando a uma ação transformadora. “[...] A consciência se plenifica na palavra e na ação [...]. A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social [...]” (Streck; Redin; Zitskoski, 2017, p.326). Através da consciência crítica, acreditamos que futuros/as professores/as serão capazes de refletir sobre a ação educativa buscando ouvir as pessoas, participando dessa realidade, discutindo-a, e colocando como perspectiva a possibilidade de mudar essa realidade.

Garcia et al. (2012) ressaltaram que a efetiva contribuição dos/as professores/as e monitores/as, como mediadores/as, na atividade de ginástica geral para pessoas com deficiência, por meio da relação dialógica, favoreceu o processo de formação dos/as monitores/as envolvidos/as. Nessa mesma perspectiva, os artigos de Frank et al. (2013), Pena et al. (2014) e Sá et al. (2017) consideram que os/as estudantes da graduação envolvidos/as no projeto de extensão puderam desenvolver o conhecimento no trabalho com alunos/as com diferentes deficiências, além de oportunizar a troca de conhecimentos, a fim de preparar os/as acadêmicos/as para futuras atuações em instituições de ensino, bem como alicerçar o processo de inclusão de alunos/as com deficiência nos espaços sociais.

Os/as autores/as consideram que um projeto de extensão pode oferecer atividades sistematizadas e embasadas cientificamente pela articulação com a pesquisa na qual a intervenção tende a produzir maiores benefícios a todos/as os/as participantes. Sá et al. (2017, p.369) reforçam esse aspecto afirmando que a existência de um laboratório de pesquisa, ensino e extensão possibilita experiências formativas aos discentes, considerando “[...] a articulação entre os conhecimentos teórico-práticos necessários à formação profissional na perspectiva inclusiva”.

Na tese de Salerno (2014), a autora constatou que, nas três universidades pesquisadas, o propósito era oferecer para à comunidade projetos de extensão envolvendo a pessoa com deficiência, proporcionando também aos estudantes de graduação um espaço de estudos e práticas, realizando a discussão de elementos

pontuais. Esse procedimento possibilita que eles/elas possam unir esses conhecimentos aos obtidos nas demais disciplinas, com a reflexão das atividades oferecidas e propostas para serem acrescentadas e renovadas para grupos de pessoas com e sem deficiência.

Compreendemos que o/a homem/mulher são seres históricos e culturais, capazes de construir sua própria história por meio da participação ativa e coletiva no mundo. Os processos formativos dialógicos que acontecem nos projetos de extensão universitária com a mudança da consciência ingênua para a consciência crítica permitem a transformação dos/as participantes e o meio em que vivem. Isso requer a formação de um ser humano guiando suas ações pela reflexão, pelo ato de educar para a liberdade, combatendo a alienação e promovendo o desenvolvimento das potencialidades humanas (Freire, 1996). Assim, os/as homens/mulheres humanizam-se ao assumir sua responsabilidade frente às mudanças sociais.

3.3.2 O que dizem as pesquisas quanto aos limites, desafios e/ou divergências no conteúdo dos textos encontrados: as ações de extensão e diálogos com o pensamento freiriano

A partir da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), reconhecemos que muitos avanços aconteceram em relação aos processos inclusivos. Com referência à extensão universitária, os avanços surgiram com a Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012), que reafirma a importância dos projetos de extensão principalmente para a formação humana. Objetiva uma integração entre a comunidade e a universidade, com vistas à transformação de nossa realidade social.

Contudo, compreendemos que se faz necessário avançar, pois, em alguns estudos selecionados, percebemos ainda um enfoque biológico da deficiência, baseado no paradigma médico, distanciando-se das questões psicossociais, reforçando, algumas vezes, a ideia de que esse é um problema a ser tratado. Outro aspecto a ser considerado é que, em 41,66% das pesquisas elencadas (5 estudos), a extensão universitária faz pouca ou nenhuma relação com os saberes que são aflorados durante a intervenção, na formação inicial e continuada dos/as professores/as na perspectiva inclusiva.

Com isso, dos doze estudos selecionados, conforme evidenciados nos itens anteriores, encontramos em seis: Munster (2004), Garcia et al. (2012), Barbosa (2012),

Mauerberg-de Castro et al. (2013) e Frank et al. (2013), algumas lacunas que nos permitem pensar que ainda há um longo caminho a percorrer em relação aos processos inclusivos na extensão universitária, pois o envolvimento dos/as docentes e discentes em atividades voltadas a esse público ainda é incipiente.

Os autores enfatizam que a efetiva contribuição dos processos inclusivos na extensão universitária, em uma relação dialógica com os/as participantes externos no processo de ensino-aprendizagem e com os diferentes segmentos da sociedade (universidades, escolas, academias, dentre outros), deve ser receptiva e preparada para essa mudança de paradigma.

Em nosso entendimento, a universidade é um espaço no qual os/as discentes e egressos/as têm à sua disposição métodos científicos para que possam produzir conhecimentos coerentes e relevantes com aquilo que a sociedade lhes demanda. “Ao praticar esta função, a universidade passa a assumir seu compromisso social e o estudante começa a compreender sua própria responsabilidade” (Wagenberg, 2006, p.30).

Nesse sentido, compreendemos que a extensão deve ser oferecida à comunidade universitária como espaço de realização de ações com a sociedade, transformando o saber acadêmico para constituição de uma proposta com responsabilidade social e inclusiva (Ribeiro, 2011). Concordamos com a autora, pois, para nós, a extensão universitária deve ser um espaço de extensão, ensino e pesquisa de forma indissociável, na qual, docentes, discentes e egressos/as compartilham experiências em uma relação dialógica e horizontal, valorizando o potencial das pessoas na busca de uma educação libertadora.

Na tese de Salerno (2014), a autora faz uma reflexão sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência que se apresenta de forma complexa e multifacetada, pois esse público, por muito tempo esteve à margem da sociedade. A aproximação dos/as graduandos/as e professores/as de Educação Física com essas pessoas pode causar ansiedade em decorrência do desconhecimento, desde a forma de recepção e tratamento até o modo de adequar atividades para esses grupos.

Portanto, dois estudos selecionados, Salerno (2014) e Sá et al. (2017), consideram que a graduação, dentro de sua estrutura e carga horária, não consegue oferecer todas as experiências na perspectiva inclusiva, nas mesmas proporções em todas as áreas, cabendo também ao/a graduando/a, como agente de sua formação, buscar elementos necessários para complementar seu conhecimento.

Logo, algumas questões precisam ser revistas, como: a reorganização curricular das universidades, com disciplinas comuns, estágios supervisionados, projetos de extensão, ensino e pesquisa voltados para a temática inclusão; a fragmentação teoria e prática; o tempo reduzido destinado às disciplinas sobre inclusão; a pouca aproximação entre a universidade e o campo de atuação profissional, preferencialmente, em contextos inclusivos, dentre outros, para que se tenha uma formação voltada para a transformação social.

Entendemos que essa reorganização curricular deve conter disciplinas voltadas para a inclusão, para os direitos humanos e a para as questões sociais, promovendo uma formação que permita aos estudantes desenvolverem uma visão crítica e integrada sobre a inclusão em suas áreas de atuação. A aproximação entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática profissional deve ser intensificada por meio de projetos de extensão universitária e estágios supervisionados voltados para a inclusão e a transformação social. Portanto, a pesquisa deve estar alinhada às demandas das comunidades.

Cruz e Glat (2014) ressaltam que a abordagem excessivamente específica do tema inclusão escolar, tratada em uma disciplina na graduação de forma isolada, sem conexão com outras áreas, é um fator que ajuda a explicar a desarmonia existente no nosso sistema educacional. Destacamos também que as disciplinas relacionadas com a inclusão muitas vezes têm a carga horária reduzida, o que limita o aprofundamento dos conteúdos. Portanto, é necessário ampliar o tempo dedicado a esses temas e distribuí-los de forma contínua ao longo da formação, evitando que sejam abordados de maneira superficial ou isolada. A universidade precisa fortalecer sua conexão com os contextos sociais em que seus/suas futuros/as profissionais irão atuar. Essas mudanças visam a formar profissionais capazes de agir como agentes de transformação social. Nessa perspectiva, ao promover uma educação crítica e comprometida com a extensão, o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, a universidade se torna uma força motriz para a construção de uma sociedade justa.

No artigo *O “rugby” em cadeira de rodas no âmbito da universidade*, de Pena et al. (2014), e no artigo *Equoterapia como ação extensionista de inclusão social e escolar*, de Daxenberger et al. (2020), os/as autores/as consideram as propostas importantes, pois as duas modalidades nas universidades estão em contato direto com o ensino e a pesquisa nas disciplinas oferecidas e, com a extensão, pela oportunidade do contato com a comunidade. Porém, seria necessário um aporte financeiro muito grande para

desenvolver essas atividades em outros espaços, como escolas, clubes, praças, dentre outros, porque há limites para a sua execução, o que se torna um grande desafio para a inclusão social.

Nesse aspecto, com o propósito de refletir, e sanar, sobre as lacunas existentes referentes às experiências formativas na perspectiva inclusiva, Freire (1979) contribui no sentido de que a interação dialógica, como ação da extensão, deve ser estendida dentro da universidade e em âmbito acadêmico de modo geral. Isso se faz como “[...] via de mão de mão dupla [...]”, ou seja: “[...] da Universidade para a sociedade e da sociedade para a Universidade” (Forproex, 2012, p.17).

Dessa forma, é fundamental acreditar que a universidade tem o papel de transformar a vida das pessoas por meio do acesso aos conhecimentos gerados no seu âmbito ao conjunto da sociedade. Diante do exposto, acreditamos que a extensão universitária ocupa um papel central nessa tarefa, transformando a realidade e sendo transformada por ela. Cabe, portanto, à universidade, como órgão formador, estimular a construção de espaços e ambientes capazes de propiciar momentos de reflexão e ação para essa realidade.

3.3.3 O que dizem as pesquisas selecionadas quanto a articulação com as diretrizes extensionistas

A extensão universitária é a ação da universidade na comunidade, que deve ser compreendida como uma prática acadêmica responsável pela articulação entre as atividades de ensino e de pesquisa, e também considerar as demandas da sociedade, sendo, portanto, capaz de produzir conhecimentos significativos para a redução das desigualdades sociais (Brasil, 2006).

Nesse sentido, trazemos, neste tópico, os principais conceitos, sentidos, significados e congruências e/ou divergências da extensão universitária relacionados em cinco eixos: a) Interação dialógica; b) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; c) Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; d) Impacto na formação do/a estudante; e) Impacto na transformação social. Esses eixos operam nas diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de extensão universitária, pactuadas no Forproex (2012), e que vão delinear a parte empírica desta tese, além de dialogar com os pressupostos freirianos (Freire, 1968, 1979, 1982) e com os elementos da pesquisa ação (Barbier, 2007), que são a base teórica-metodológica deste estudo.

a) Interação dialógica

De acordo com o Forproex (2012), uma interação dialógica nos projetos de extensão universitária deve ser marcada pelas relações de troca de saberes e experiências entre universidade e comunidade, com vistas a modificar o discurso da hegemonia acadêmica pela ideia de interação com a sociedade. Ou seja, não se trata mais de oferecer à sociedade o conhecimento produzido pela universidade, mas de constituir um conhecimento novo com a comunidade, a fim de superar a desigualdade e a exclusão social, tendo em vista uma sociedade justa, ética e democrática. Com isso, é necessária a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em destaque também a contribuição dos sujeitos não universitários em sua produção e difusão.

Nessa direção, dos doze estudos selecionados para a nossa análise, dois textos (16,66%) evidenciam a interação dialógica nos processos formativos da extensão universitária na perspectiva inclusiva.

Garcia et al. (2012) consideram que as ações, no âmbito teórico-metodológico da Pesquisa Ação Colaborativa, mediadas pela relação dialógica, aumentam a possibilidade de envolver todos/as (professores, estagiários, pesquisadores/as, alunos/as e familiares em geral) para atuarem de maneira compartilhada nos “[...] saberes e fazeres pedagógicos [...] que se materializam nos círculos reflexivos, em que os sujeitos envolvidos no processo de intervenção pedagógica são coprodutores de conhecimentos” (Garcia et al., 2012, p. 44).

É importante ressaltar que, para Freire (1979), é possível uma educação de qualidade, desde que todos/as estejam envolvidos no processo e engajados na luta por uma educação transformadora. O acesso ao conhecimento se dá quando todos/as ensinam e aprendem com suas próprias experiências e histórias de vida.

Com os projetos de extensão, também é possível realizar uma formação mais específica dos/as professores/as, dos/as acadêmicos/as e da comunidade atendida, sendo necessário direcionar-nos em virtude dos objetivos almejados por todos/as por meio do diálogo. Assim, os/as estudantes e/ou bolsistas que se identificam com o projeto de extensão buscam “[...] através de sua formação nas disciplinas do Curso de Graduação em Educação Física, identificar pontos positivos para o desenvolvimento da atividade” (Fernandes et al., 2011).

Isso posto, a dialogicidade nos projetos de extensão deve acontecer com os sujeitos coparticipantes que apresentam reciprocidade entre si, desde a construção do

planejamento das propostas até a intervenção e avaliação das aulas e do projeto. Gadotti (2017) contribui na mesma direção, pois, para ele, na comunicação, não há sujeitos passivos. Nesse sentido, a educação é comunicação.

Sob esse aspecto, concordamos com Freire (1979), quando diz que a dialogicidade é a essência do ato educativo. Para tanto, torna-se indispensável a participação de todos/as os/as envolvidos/as na problematização dos saberes a fim de despertar a curiosidade epistemológica na busca da transformação social.

b) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade⁴⁶

Na extensão universitária, a proposta interdisciplinar, segundo Goulart e Oliveira (2015), fortalece as ações extensionistas favorecendo a pesquisa, a execução, a análise e a possível mudança de conteúdo a partir de diferentes áreas do conhecimento imbricadas entre si, com uma visão mais holista, destinadas a apreender a complexidade do todo. Para as autoras, a “[...] interdisciplinaridade e interprofissionalidade preveem a interação entre diferentes áreas do conhecimento de forma a superar as visões generalistas e especializadas acerca da complexa realidade social [...]” (Goulart; Oliveira, 2015, p. 19), possibilitando que a extensão universitária realmente ocorra de modo transformador.

Na busca realizada nos doze trabalhos selecionados, percebemos que os aspectos da interdisciplinaridade e interprofissionalidade estavam presentes em quatro textos (33,33%). Muster (2004), em sua tese, reuniu, em um programa interdisciplinar e interprofissional, os esportes na natureza no âmbito acadêmico, estabelecendo uma proposta metodológica compatível com os princípios filosóficos e fazendo a reaproximação do homem em sua relação com a natureza. Dessa forma, a autora considera os esportes da natureza como um conjunto de práticas às quais são atribuídas diferentes denominações. Diferem dos esportes tradicionais quanto à motivação, condições de prática, objetivos e meios para seu desenvolvimento e, assim,

⁴⁶O conceito de interdisciplinaridade, de acordo com Japiassu (1976), considera como principal característica a interação entre diferentes disciplinas com a construção de novos conhecimentos que poderão ser agregados a cada uma dessas várias áreas. A interdisciplinaridade deve considerar também o conhecimento das experiências dos sujeitos, pois é por meio delas que muitos aprendizados ganham significado. Já o conceito de interprofissionalidade, de acordo com Batista (2012), está vinculado à noção do trabalho em equipe, marcado pela reflexão sobre os papéis profissionais, pela resolução de problemas e pela negociação nos processos decisórios, a partir da construção de conhecimentos, de forma dialógica e com respeito às singularidades e às diferenças dos diversos núcleos de saberes e práticas profissionais.

passam a utilizar a natureza não apenas como cenário, mas como parceira para pessoas com deficiência.

O apoio universitário à inclusão das pessoas com deficiência, a partir de projetos de extensão, pode trazer para o espaço acadêmico, de acordo com Barbosa (2012), uma riqueza de situações e vivências que promovam maior reflexão não apenas sobre o seu papel administrativo da universidade como entidade transformadora de ações e mentes, mas também de forma a transcender sua ação para a ação individual de alunos/as, professores/as e funcionários/as, contribuindo, assim, com ações de responsabilidade social de forma direta e/ou indireta pela interdisciplinaridade e interprofissionalidade.

No estudo de Pena et al. (2014), os autores consideram que, por meio do projeto de extensão *Atividades Motoras e Esporte Adaptado*, os/as estudantes estabelecem relações com a teoria discutida em sala de aula e complementam inter-relações com outras disciplinas em suas vivências práticas. Nesse sentido, as atividades práticas e a relação com as outras disciplinas devem permanecer durante todo o processo de formação dos/as alunos/as, trazendo a extensão universitária como proposta, de modo a favorecer o processo de relações entre teoria e prática, auxiliando na formação de um profissional mais autônomo e crítico.

As ações interdisciplinares e interprofissionais do projeto de extensão para o atendimento de pessoas com deficiência devem se caracterizar como atividade curricular. Nesse sentido, procuram ampliar a participação de profissionais de diferentes áreas, nas quais os/as graduandos/as podem contribuir e aprender com os aspectos históricos e conceituais de outras disciplinas, de modo a colocar em prática seus conhecimentos acadêmicos, com atividades relacionadas com a responsabilidade social para a construção de uma sociedade inclusiva (Daxenberger et al., 2020).

Dessa forma, compreendemos que essas ações apontam para a importância dos movimentos extramuros, aproximando os/as estudantes, professores/as e comunidade acadêmica para o contato com o meio externo, que retroalimenta o processo de aprendizagem de todas as pessoas envolvidas, de pesquisa e de ações de extensão universitária.

c) Indissociabilidade extensão - ensino - pesquisa

O princípio da indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a

aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos/as estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. Dentre a busca realizada no estado da arte com os doze trabalhos elencados, notamos que em quatro textos (33,33%) estavam presentes a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa como um importante princípio para a formação docente. Dessa forma, no projeto de extensão, o/a profissional em formação podem estabelecer relações com a teoria, com o ensino e com a pesquisa, realizando reflexões que serão fundamentais para a aquisição de saberes essenciais na futura atuação docente (Pena et al., 2014).

Como ambiente de pesquisa, o projeto “Atividade Motora Adaptada a Pessoas com Deficiência Visual”, relatado na tese de Munster (2004), reúne as principais vertentes discutidas no meio acadêmico, promovendo a efetiva articulação entre extensão, ensino e pesquisa. Nesse sentido, confirma a responsabilidade social da universidade como um serviço de extensão à comunidade e congrega o ensino, uma vez que os/as alunos/as da faculdade de Educação Física possuem possibilidade de atuar como monitores/as no projeto e, conseqüentemente, vivenciar os conteúdos ministrados em uma perspectiva interdisciplinar, com incentivo à pesquisa retratado em vários projetos científicos que se utilizam desse espaço para o seu desenvolvimento.

Sá et al. (2017) e Carvalho et al. (2020) consideram que o projeto de extensão do Laefa/Cefd/Ufes visa a contribuir para a formação de discentes e egressos/as a partir da indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa na perspectiva inclusiva. Esse projeto potencializa e ressignifica as diversas formas de acesso ao conhecimento, possibilitando a troca de experiências entre os sujeitos participantes do projeto em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, formando indivíduos autônomos e com independência necessária para se inserir no mundo.

Para os/as autores/as, a existência do laboratório de extensão, ensino e pesquisa se constitui como um grande diferencial na formação de discentes e egressos/as, “[...] haja vista as diversas possibilidades formativas que esse espaço oportuniza [...], sem desconsiderar a articulação entre os conhecimentos teórico-práticos necessários à formação profissional na perspectiva inclusiva” (Sá et al., 2017, p. 369).

Portanto, entendemos que, na ação de extensão universitária, todos/as devem ser envolvidos/as, e o espaço da sala de aula deve se transformar em todos os espaços, dentro e fora da universidade. No projeto de extensão, tanto o/a aluno/a como

a comunidade deixam de ser receptores de conhecimento para se tornarem participantes do processo de ensino e pesquisa. Projeto sustentado principalmente em metodologias participativas, no formato pesquisa-ação (Barbier, 2007), que priorizam a participação dos sujeitos sociais por meio do diálogo, aproximando-se dos valores e princípios que orientam as comunidades, contribuindo, assim, para sua transformação em direção a uma sociedade justa.

Para tanto, é preciso que os/as envolvidos/as na ação tenham nítidos os problemas sociais sobre os quais pretendem atuar; o sentido e os fins dessa atuação; do método analítico, teórico e conceitual a ser utilizado; e das atividades a serem desenvolvidas, com uma educação como prática da liberdade no campo das ciências, das tecnologias, das artes, da cultura, das relações sociais e dos direitos humanos (Freire, 1979).

d) Formação dos/as discentes e egressos/as

Os processos formativos na extensão universitária buscam desenvolver a constituição de conhecimentos nos/as estudantes, professores/as e membros da comunidade envolvidos, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade justa e democrática. Esses processos formativos podem ocorrer por meio de diversas atividades, como cursos, oficinas, projetos de pesquisa, programas de voluntariado, entre outras. Com essas atividades, os/as participantes têm a oportunidade de conceber novos conhecimentos, habilidades e valores, bem como de compartilhar suas próprias experiências e saberes (Dias Sobrinho, 2012).

Para Salerno (2014, p. 9) “[...] as universidades possuem a função fundamental de iniciar a formação profissional na graduação ampliando a compreensão dos estudantes sobre a área escolhida, oferecendo-lhes espaços para experimentação [...]”. Segundo a autora, o papel formador dessas instituições deve oferecer espaço para contextualizar situações que incitem a busca pela solução de problemas encontrados, estreitando a relação teoria e prática que tanto distanciou os/as graduandos/as dos espaços onde atuarão. A autora complementa sua análise sobre a extensão universitária, considerando-a

[...] como um elemento relevante na formação dos profissionais da Educação Física, haja vista, que temas complexos que compõem as disciplinas da graduação dificilmente conseguirão oferecer o aprofundamento necessário, por este motivo percebemos que a formação é algo constante e dinâmico, pois se complementa à medida

que estudos são feitos e paradigmas são superados (Salerno, 2014, p.81).

Frank et al. (2013) consideram que a vivência das atividades extensionistas favorece o maior aprendizado para discentes e egressos/as envolvidos no projeto. Nesse contexto, é notório afirmar que as trocas de experiências nos projetos são de grande “[...] importância na formação de profissionais conscientes e capacitados para desenvolver em outras instituições seu trabalho de forma autônoma, significativa e coerente com as necessidades dos participantes” (Frank et al., 2013, p. 200-201).

Sá et al. (2017, p. 358) enfatizam que a relação entre teoria e prática abordada em projetos de extensão, na perspectiva inclusiva, contribui para a formação mais humana, reflexiva e autônoma de discentes e egressos/as, partindo do propósito “[...] de que refletir sobre a própria prática significa uma ação constante, sistemática e rigorosa de pensar sobre aquilo que se faz, antes, durante e, principalmente, após a ação, num movimento dialético no sentido da ação-reflexão-ação”.

Compreendemos que o processo formativo na perspectiva inclusiva deve se centrar em uma filosofia de ensino na/pela/com a diferença e em oportunidades de cooperação, em que os sujeitos ensinam e aprendem mutuamente. Para Castro (2013), independentemente da presença de uma deficiência, alunos/as podem atuar como apoio educacional ao/a outro/a, trocando experiências coletivamente.

Nessa perspectiva, constatamos que foi enfatizada a formação dos/as discentes e egressos/as em quatro textos (33,33%), do total de doze textos selecionados. Apesar dessa análise estatística demonstrar que não são todos os trabalhos que priorizam esse aspecto, entendemos que os processos formativos inclusivos na extensão universitária podem contribuir para a formação de profissionais mais preparados e comprometidos com as demandas da sociedade, estimulando a reflexão crítica sobre os problemas sociais e buscando soluções coletivas e participativas. Com isso, a extensão universitária deve cumprir um papel fundamental na formação de sujeitos mais conscientes e engajados com as questões sociais e políticas de nosso tempo.

e) Impacto na transformação social

A diretriz da transformação social reafirma, na extensão universitária, o mecanismo pelo qual se estabelece a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora voltada para os

interesses e necessidades da população e propiciadora do desenvolvimento social, regional e de aprimoramento das políticas públicas (Forproex, 2012).

Além disso, a extensão universitária pode contribuir para a formação de uma cultura participativa e colaborativa, que valorize a troca de saberes e a construção coletiva de soluções. Freire (1996) defende a importância de uma educação que não se limite à transmissão de conhecimentos, mas permita que os sujeitos sejam protagonistas de sua própria formação e da transformação social.

Dos doze textos selecionados no estado da arte, a diretriz extensionista que menciona o impacto na transformação da sociedade foi identificada em dois textos (16,66%). Na dissertação de Terra (2013), a autora afirma que o projeto de extensão deve ser um espaço que potencializa a ação social de cada sujeito em seu processo de experimentação criativa, respeitando e apresentando caminhos para que todos/as participem ativamente da proposta. Nesse sentido, “[...] não devem ser conduzidos ao fazer, mas sim estimulados a fazer, utilizando a diversidade de corpos presentes” (Terra, 2013, p. 118).

No estudo de Daxenberger et al. (2020, p. 32-33), os/as autores/as afirmam que “[...] o ser humano é único e singular; e pela simples condição de ser humano, está sujeito ao reconhecimento da dignidade humana como condição social básica para sua existência e vida”. Dessa forma, para os/as autores/as, a importância da tríade, ensino pesquisa e extensão, deu a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação e, assim, favorecer a responsabilidade social ampliando a visão dos/as universitários/as para uma sociedade mais humana, respeitando a diversidade.

Nesse contexto, entendemos que a extensão universitária tem um papel importante na construção de uma sociedade justa e democrática, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos e para a valorização da participação e da colaboração. Também é importante compreender que não é apenas sobre a sociedade que se almeja conceber a transformação com a extensão universitária. A própria universidade, como parte da sociedade, também deve se modificar, ser transformada de modo a produzir saberes capazes de mudar as consequências do neoliberalismo, da alienação cultural e de todas as mazelas que os acompanham (Forproex, 2012).

3.4 ALGUMAS REFLEXÕES ATRAVERSADORAS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PRODUZIDAS NOS PROJETOS DE EXTENSÃO DOS TEXTOS SELECIONADOS

Iniciamos esta seção, realizando uma pesquisa do tipo estado da arte (Silva; Souza; Vasconcellos; 2020), com mapeamento crítico, identificando a produção acadêmica de teses, dissertações e artigos científicos de ações extensionistas em Educação Física, destinadas a pessoas com deficiência. Com esse propósito, analisamos os conceitos, sentidos, significados, desafios e/ou tensões, congruências e/ou divergências desses estudos, a fim de criar movimentos formativos e entender como vem se estabelecendo a produção acadêmica nesse campo/área de conhecimento.

Em síntese, o estado da arte, a partir da busca realizada, aponta-nos que, apesar de haver uma grande quantidade de projetos de extensão na área de Educação Física nas universidades do país, faz-se necessário que as publicações de artigos, teses e dissertações se atentem para os critérios de metodologias estabelecidos como estado da arte, pois, caso contrário, não são identificados e não são selecionados nas buscas.

Nesse sentido, encontramos uma escassez de publicações de pesquisas científicas que investigam os processos formativos que abordam a inclusão nas ações extensionistas. Esse cenário é preocupante, pois a pesquisa científica é fundamental para a compreensão aprofundada das práticas extensionistas em Educação Física e para o desenvolvimento de estratégias efetivas para a inclusão de pessoas com diferentes necessidades e habilidades (Daxenberger et al., 2020).

Portanto, é necessário que se incentive a produção de pesquisas de ações extensionistas em Educação Física, destinadas a pessoas com deficiência, com essa abordagem metodológica, para que os projetos de extensão possam ser cada vez mais embasados em evidências científicas e, consequentemente, mais efetivas na promoção da inclusão (Fernandes et al., 2011).

Em relação às pesquisas científicas encontradas, notamos que, principalmente no período de 2011 a 2014, ocorreu o fortalecimento das ações da extensão pelo Forproex (2012), além da implementação de políticas públicas inclusivas, a partir do final da década de 1990, influenciando a produção de textos científicos na área da extensão universitária na perspectiva inclusiva.

Contudo, acreditamos que a predominância de artigos científicos, em detrimento de teses e dissertações apontadas nesse período de busca, deve-se à pontuação nos indicadores do sistema Qualis Capes e ao tempo de produção nesses veículos científicos, que é menor para artigos.

Dessa forma, concordamos com Souza et al. (2020) quando dizem que existe uma valorização excessiva de indicadores acadêmicos, como a quantidade de publicações estimulando um comportamento padrão dos pesquisadores por meio de rotinas reconhecidas como eficientes e legitimadas para assegurar o acesso aos indicadores de desempenho das universidades, priorizando, assim, a publicação de artigos em periódicos científicos.

Entendemos que o sistema Qualis Capes de avaliação atual, que favorece principalmente a análise formal de dados, é mais quantitativo do que qualitativo. Os/as pesquisadores/as acabam priorizando periódicos bem avaliados como referência, reforçando um mercado restrito e limitando a adoção de novos instrumentos de disseminação científica. É fundamental que o processo avaliativo da qualidade da produção intelectual seja realizado sempre a partir de uma perspectiva dialógica e crítica, considerando o impacto significativo que tem na comunidade científica, tanto dentro quanto fora das universidades e entre diversas áreas do conhecimento (Souza et al., 2021).

Outro ponto a ser destacado é a diminuição de publicações científicas, a partir do ano de 2015, no Brasil. Essa perda de divulgação do conhecimento científico, das produções intelectuais coincidiu com o encolhimento do orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, que reduziu quase metade dos recursos de 2015 até 2022 com a gestão do ex-presidente Bolsonaro. Parte desse problema deveu-se à ausência de uma agenda política estruturada para o incentivo à pesquisa e à inovação no país nesse período. Assim, as universidades públicas começaram a sofrer um grande processo de restrições, além de uma estrutura complexa e engessada no sistema de pós-graduação e pesquisa implantado no Brasil (Souza et al., 2020).

Em relação à localização geográfica dos textos trabalhados, identificamos a maior concentração nas Regiões Sudeste e Sul do país, indicando divergências nas questões de distribuição de recursos e de estrutura da pós-graduação brasileira, com a concentração de cursos e atividades nessas regiões, visto que a maior parte das atividades é gerida e financiada com recursos públicos (Colombo, 2018).

Na perspectiva geopolítica, faz-se necessário um estudo mais ampliado para entender como se deram as expansões das universidades públicas no Norte e Nordeste do país e, conseqüentemente, a pós-graduação, porque isso é um retrato da desigualdade política e social (Colombo, 2018). É importante que sejam produzidos estudos que busquem compreender e analisar por que há uma disparidade tão grande das produções científicas das regiões Sul e Sudeste das demais regiões do País.

No que se refere à orientação acadêmica dos textos encontrados nos projetos de extensão, na perspectiva inclusiva, concentrou-se mais na Região Sudeste do país, especialmente na Ufes e na Unicamp, visto que, nas duas universidades, os/as professores/as orientadores/as possuem vínculo com projetos de extensão na perspectiva inclusiva, contribuindo para a maior publicação de pesquisas partindo desses lugares.

Nas análises de conteúdos dos textos, identificamos que, apesar de selecionarmos pesquisas em Educação Física cujos projetos de extensão são realizados na perspectiva inclusiva, visando a qualificar os processos formativos dos/as estudantes, a maioria das pesquisas encontradas objetivam outros aspectos, como a melhoria da qualidade de vida, construção de identidade, dentre outros.

Quanto à contribuição nos processos formativos inclusivos em ações extensionistas e as aproximações com os conceitos freirianos (Freire, 1967; 1977; 1993; 1996; 1997; 2001; 2006), as pesquisas selecionadas apontam que a efetiva participação dos/as professores/as, discentes e egressos/as, como mediadores/as nas aulas para pessoas com deficiência, por meio da relação dialógica, favoreceu a formação dos/as envolvidos/as. Assim, os processos dialógicos que transformam a consciência ingênua para a consciência crítica possibilitaram as transformações dos/as participantes/as e do meio em que vivem (Freire, 1967). Esse processo visa a formar estudantes que priorizam a reflexão e a educação para a liberdade, lutando contra a alienação e incentivando o desenvolvimento do potencial humano.

Apesar de alguns avanços em relação aos projetos de extensão tendo em vista a uma formação mais humana, com uma integração entre a comunidade e a universidade, vimos que ainda existem muitas lacunas, pois identificamos, em alguns estudos, o foco na deficiência do sujeito, reforçando a ideia de que é um problema a ser tratado. Portanto, algumas questões precisam ser revistas, de modo a ampliar a visão inclusiva na comunidade acadêmica, como a reorganização curricular das universidades, o oferecimento de projetos de extensão na perspectiva inclusiva, a

desfragmentação entre teoria e prática, a maior aproximação entre a universidade e a sociedade, dentre outros, para que se tenha uma formação realmente voltada para a transformação social (Cruz; Glat, 2014).

Sabemos que, na atualidade, os objetivos da extensão no Brasil podem ser traduzidos pelo ideal de socialização e construção do conhecimento, de forma conjunta e colaborativa com a comunidade e a universidade. Dessa forma, as diretrizes que orientam a formulação e implementação das ações universitárias também serviram para categorizar as pesquisas selecionadas nesta seção: Interação dialógica; Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; Impacto na formação do estudante; Impacto na transformação social (Forproex, 2012).

Nesse sentido, concordando com o Forproex (2012), entendemos que, após as reflexões fomentadas nesta seção, a produção desta tese se faz necessária, pois, para conceber o conhecimento junto a sociedade, é necessário privilegiar os espaços de comunicação e troca de experiências e saberes acadêmicos e populares com o objetivo de enfrentar as questões sociais que assolam o país, de modo a integrar os conhecimentos das diversas áreas do saber acadêmico e da prática profissional, com vistas a enriquecer as vivências e os resultados das ações de extensão para alcançar uma maior unidade entre teoria e prática.

Logo, é necessário oportunizar aos estudantes o contato com a realidade local, utilizando metodologias participativas para melhorar a compreensão dos saberes e a aproximação com as comunidades, além de incorporar à pós-graduação ações de extensão, fortalecendo a produção acadêmica.

Nesse sentido, percebemos que a extensão universitária não apenas permite que a universidade cumpra seu papel social, mas também contribui para a formação de profissionais mais comprometidos e conscientes. De acordo com Freire (1989), os sujeitos devem constituir relações com os/as outros/as e com o mundo a partir da compreensão, libertação, sensibilidade e conscientização. Portanto, é essencial abordar a formação de professores/as das práticas educativas que envolvem os desafios e as perspectivas da atuação profissional, visando a uma formação que empodere os/as futuros/as docentes e que seja capaz de promover a construção de conhecimentos socialmente relevantes. Para nós, isso significa investir em atividades que considerem a importância devida aos três pilares: extensão, ensino e pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Um dos desafios mais complexos para quem realiza uma pesquisa científica é selecionar e delimitar, de forma cuidadosa e coerente, a abordagem metodológica que melhor se adequa aos objetivos do estudo. Isso porque pesquisar inclui teoria e prática de forma a compreender e intervir na realidade em um só movimento (Demo, 1995). Essa decisão não se limita apenas à escolha das técnicas para a coleta de dados, mas também requer uma justificativa detalhada e fundamentada dos métodos utilizados na sua análise. Essa fase do trabalho demanda sensibilidade, precisão e um compromisso ético e intelectual com a essência do fenômeno investigado, pois cada escolha metodológica implica consequências éticas, epistemológicas e de interpretação (Bauer; Gaskell, 2008).

Como destaca Demo (1995), produzir ciência exige coragem para dialogar com a dúvida, com o erro e com a necessidade contínua de revisitar e aprimorar conceitos, métodos e interpretações. Trata-se, portanto, de uma atividade humana inacabada, que demanda sensibilidade, rigor e ética, especialmente quando o objeto de estudo envolve processos formativos, práticas educativas socialmente implicadas e sujeitos historicamente vulnerabilizados.

A compreensão de que a realidade social é marcada por contradições, ambiguidades e sentidos plurais orienta a opção por uma abordagem nas ciências sociais em sintonia com a perspectiva crítica de Pedro Demo (1991). Segundo o autor, “[...] a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico” (p. 18), o que implica reconhecer que o conhecimento científico não se encerra na mera descrição do visível. Ao contrário, exige abertura para captar as sutilezas, tensões e complexidades que atravessam os fenômenos sociais. O olhar investigativo precisa, portanto, deslocar-se para além das aparências e buscar compreender o que se esconde nos silêncios, nas lacunas, nos gestos e nas contradições das práticas humanas.

Essa postura investigativa aproxima-se de uma atitude hermenêutica, que, conforme nos ensina Demo (1991, p. 22), é “[...] a arte de descobrir a entrelinha para além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além da palavra”. Ao adotar essa perspectiva, reconhecemos que as experiências formativas dos sujeitos envolvidos no projeto do Laefa/Cefd/Ufes não podem ser capturadas unicamente por meio de técnicas objetivas de coleta de dados, mas requerem escuta atenta, diálogo e

interpretação cuidadosa das dimensões subjetivas, simbólicas e sociais que constituem a humanização dos sujeitos.

Assim, compreendemos que a metodologia não se restringe a um conjunto fixo e estanque de procedimentos, mas constitui a base sobre a qual se sustentam as escolhas, interpretações e análises ao longo de toda a pesquisa. É ela que define os critérios para organizar os dados empíricos e as informações construídas de forma compartilhada no campo investigativo. Nesse percurso, reafirmamos a necessidade de manter uma flexibilidade metodológica, não como sinal de fragilidade, mas como expressão de respeito à complexidade da realidade estudada e de compromisso com a coerência ética, epistemológica e política que orienta este trabalho (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999).

Ao assumir essa postura, reconhecemos que os caminhos metodológicos, assim como o objeto deste estudo que investigamos, são atravessados por utopias, esperanças, contradições e pela aposta ética na transformação social.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DO TIPO DE PESQUISA

Com o objetivo de conhecer e problematizar as experiências formativas socialmente implicadas no/com o projeto em tela, considerando a natureza das questões que orientam este estudo, já discutidas nas seções iniciais, optamos por trilhar um caminho metodológico de caráter híbrido. Essa escolha se justifica pela complexidade do fenômeno investigado, que exige tanto a compreensão aprofundada de um contexto singular quanto a implicação direta dos sujeitos e da pesquisadora no processo de transformação social. Nessa direção, fundamentamo-nos na pesquisa de natureza qualitativa, ancorada no estudo de caso (Stake, 1995; Lüdke; André, 2013), ao mesmo tempo em que mobilizamos os princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação existencial (Barbier, 2007), formando um desenho investigativo que conjuga análise e práxis.

Essa opção encontra respaldo na potencialidade da pesquisa qualitativa em captar, de maneira aprofundada, as múltiplas camadas que compõem o fenômeno investigado, conforme nos auxilia Demo (1991, 1995), evidenciando o seu potencial inclusivo produzido em contextos dialógicos e problematizadores. Vale ressaltar que o campo investigado é conduzido, em sua essência, pelos princípios teórico-metodológicos da Pesquisa-Ação Existencial (Barbier, 2007), que orientam

epistemologicamente o projeto de extensão Laefa/Cefd/Ufes. Assim, torna-se necessário articular ambas as perspectivas — estudo de caso e pesquisa-ação — para compreender de modo mais consistente como se constituiu o movimento de produção de dados no e com o campo de investigação. Nos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa assume um caráter híbrido, ao integrar, também, as contribuições da Etnopesquisa Implicada (Macedo, 2012), sobretudo ao adotar conceitos como a escuta sensível, a implicação e a perlaboração⁴⁷, que possibilitaram a construção de sentidos a partir da vivência compartilhada no contexto investigado.

O projeto de extensão Laefa/Cefd/Ufes fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação existencial por compreender que os processos formativos e inclusivos emergem da interação dialógica e crítica com os sujeitos e seus contextos concretos de vida. Trata-se de uma prática educativa de participação coletiva que caminha para que os processos formativos que articulam ação, reflexão e transformação social, reconhecendo que o conhecimento é produzido nas relações vividas e nas experiências compartilhadas (Jesus; Vieira; Effgen, 2014). Ao adotar essa perspectiva, o projeto reafirma seu compromisso com uma formação ética, crítica e implicada, que valoriza a experiência como fonte legítima de conhecimento e aposta no diálogo como caminho para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias.

Nesse aspecto, compreendemos que o campo de pesquisa é vivo, dinâmico e entendemos que novos caminhos e questões podem emergir à medida que nos aproximamos dos participantes e de suas vivências. Essa abordagem pressupõe um contato direto com o ambiente e o objeto estudado (Laefa/Cefd/Ufes) no decorrer do trabalho de campo, reconhecendo o papel de construir soluções dialógicas para os problemas vividos com os sujeitos no projeto de extensão. Enfatizamos o caráter humanizador e emancipatório da pesquisa, alinhado à ideia de ciência implicada, crítica e transformadora, comprometida com a realidade social.

A vantagem de posturas dialéticas está precisamente em colocar o questionamento não apenas no método, mas igualmente na própria realidade, até porque a ideologia não aparece só no sujeito, mas na realidade como tal, por ser histórica e prática. Não somente o método é dialético, sobretudo a realidade é dialética na substância (Demo, 1991, p.35).

⁴⁷A contextualização teórica da escuta sensível, implicação e perlaboração será abordada no tópico 4.5.

Isso posto, a pesquisa qualitativa se caracteriza pela flexibilidade metodológica e pela abertura ao uso de distintas estratégias de produção e análise dos dados, desde que orientadas por um olhar atento, crítico e coerente.

Considerando abordagem dialógica da pesquisa, em consonância com os pressupostos de Paulo Freire (1967, 1968, 1977, 1979, 1996, 2001) de humanização, autonomia, amorosidade e justiça social, a elaboração de dados significativos ocorre a partir da interação recíproca entre a pesquisadora e os/as participantes do projeto, destacando a relevância das trocas de experiências para a compreensão integral do fenômeno.

A pesquisa qualitativa (Ludke; André, 2013; Minayo, 2001) é desenvolvida com um nível de realidade que não pode, ou não deve, ser mensurada quantitativamente, pois trabalha com significados, valores, crenças, atitudes e fenômenos humanos que fazem parte da realidade social. De acordo com os autores, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada. Parte significativa dos processos de caráter emancipatório possui essa natureza qualitativa, relacionada com dimensões políticas, constituída por utopias, esperanças, ideologias, compromissos, influências simbólicas, manifestações artísticas, participação e práticas democráticas. É importante reconhecer que a produção científica nas ciências sociais não pode restringir-se ao que é visível e imediato, mas deve integrar a escuta, o diálogo, a interpretação e o compromisso ético-político com a transformação da realidade investigada (Demo, 1991).

No que tange à intrínseca relação de aproximação que se estabelece durante o estudo, objetivamos “[...] o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002, p. 41). Dessa forma, almejamos conhecer e analisar os processos formativos dos/as discentes e egressos/as a partir de um projeto de extensão que nos propusemos investigar, por meio de uma descrição detalhada e minuciosa da realidade.

Com referência ao estudo de caso, Stake (1995) nos auxilia, pois considera que os/as pesquisadores/as buscam mostrar a peculiaridade do caso, tanto o que é comum quanto o que é particular, e reúnem dados como: a natureza e o histórico do caso (Laefa/Cefd/Ufes); os outros casos pelos quais são reconhecidos e os informantes pelos quais podem ser conhecidos. O resultado geralmente retrata um fato original em

consequência de um ou mais desses aspectos citados. Para o autor, os pesquisadores sempre buscam tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso e, para isso, é preciso fazer parte da discussão corrente.

O caso é sempre bem delimitado e visa à descoberta, devendo levar em conta o contexto e ter seus contornos bem definidos no desenrolar do estudo. Ao se optar pelo uso do estudo de caso, a realidade passa a ser compreendida sob diversas óticas e o conhecimento deve estar em constante processo de construção. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular da realidade que é historicamente situada. Portanto, o direcionamento da pesquisa está na descoberta de novos elementos que emergem durante o processo.

Ao adotar o estudo de caso, inserimo-nos nesse ambiente do projeto, participando da rotina, dialogando com os sujeitos, observando as práticas, analisando documentos e registrando relatos de experiência. Esse envolvimento permitiu-nos compreender como o Laefa/Cefd/ufes pode contribuir para a formação de discentes e egressos/as e como promover o desenvolvimento de uma postura ética, política e reflexiva das pessoas envolvidas.

Logo, observar e fazer parte do contexto torna-se essencial para compreendê-lo, pois todos os dados da realidade são considerados importantes. Coerente com a metodologia que orienta este trabalho, no estudo de caso qualitativo, foi necessário observar de que forma ocorrem os procedimentos no Laefa/Cefd/Ufes, desde o seu estágio inicial, e quais mudanças surgiram durante o processo construído pelos discentes e egressos/as nas suas interações cotidianas enquanto atuaram na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Se o interesse é investigar fenômenos formativos na perspectiva inclusiva no contexto da extensão universitária em que ocorrem, André (1984) enfatiza que os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois, nos procedimentos de análise, possibilitaram descrever ações e comportamentos da equipe de trabalho do Laefa/Cefd/Ufes, captar significados, analisar interações entre os participantes externos e os/as discentes e egressos/as, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto em que se manifestam. Dessa forma, permitiu compreender não só como surgiram e se desenvolveram esses fenômenos, mas também como evoluíram em um dado período.

Nesse sentido, compreendemos como necessária uma pesquisa que se pautou em conhecimentos compartilhados dentro do projeto, considerando o protagonismo dos

sujeitos envolvidos com experiências sociais e saberes horizontalmente valorizados dos/as discentes e egressos/as, apresentando a práxis como opção epistemológica que respeita o cotidiano pelo empenho em, coletivamente, subverter e transformar a realidade relativa, inacabada e histórica. A compreensão é que a pesquisa, como espaço/tempo educativo humano, é interação embebida de experiências sociais complexas, costurada por pessoas conectadas por caminhos multifacetados (Cunha, 2018).

Com esse delineamento inicial, passamos a acompanhar com intensidade o trabalho realizado pela professora Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, orientadora desta pesquisa e coordenadora do projeto de extensão *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*. Esse acompanhamento teve início no contexto da pandemia da Covid-19, período marcado por profundas incertezas e pela interrupção abrupta das atividades presenciais. Ainda assim, tal cenário foi compreendido não como motivo para o afastamento, mas como um chamado ético ao fortalecimento do compromisso social do projeto com seus participantes externos. Diante disso, tornou-se necessário criar e, progressivamente, aprimorar um formato virtual de atendimento, substancialmente distinto do modelo presencial até então adotado, exigindo reorganização pedagógica, metodológica e relacional. Essa adaptação teve como finalidade central preservar o vínculo, a escuta e o contato direto com os participantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos e de direitos, e reafirmando a extensão universitária como espaço de diálogo, cuidado e responsabilidade social, mesmo — e sobretudo — em contextos adversos.

Tal projeto se constitui com objetivos relacionados com a missão de qualquer universidade pública, a tríade extensão, ensino e pesquisa, nos seguintes termos: promover a formação inicial e continuada de professores/as; produzir e socializar conhecimento; e ofertar atendimento a jovens, adultos e idosos com deficiência e autismo e a jovens, adultos e idosos com cegueira e baixa visão. Nas Seções 5 e 6, situaremos com mais profundidade os movimentos produzidos no/com o referido projeto.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa perpassou pelo projeto de extensão *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*, vinculado ao

Laefa/Cefd/Ufes no período de fevereiro de 2022 a julho de 2024. Ressaltamos que o projeto promove atividades relacionadas com as práticas corporais para o atendimento educacional de esporte, saúde e lazer de modo que o público atendido possa aprender e se desenvolver com os conhecimentos e experiência das práticas corporais, na interação com os acadêmicos do Curso de Educação Física e com seus pares, contribuindo para a melhoria da convivência social, autoestima e qualidade de vida. Essa é a razão da necessidade de promover, nas atividades, momentos de diálogo, trabalhar com valores de respeito pelas diferenças/diversidades, colaboração e compreensão de conceitos e regras em que a liberdade de expressão e o reconhecimento da cultura corporal do movimento são elementos centrais.

No período selecionado para o estudo de caso, os atendimentos no projeto aconteciam às quintas-feiras, no horário de 14h às 15h30min, no Centro de Educação Física e Desportos, variando entre espaços do miniauditório, áreas abertas do Cefd, quadra poliesportiva, salas de aulas do Cefd, piscina do Cefd, dentre outros.

Nos dias de intervenção, os professores, bolsistas e estagiários se dividiam em duas equipes, em espaços diferentes do Cefd, atendendo simultaneamente o público que era de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual e Autismo e Adultos e Idosos com Baixa Visão e Cegueira.

Para favorecer a compreensão dos processos inclusivos por estudantes da graduação, da pós-graduação e das áreas afins, era organizado no laboratório um grupo de estudos com encontros semanais, nos quais se discutiam temáticas relacionadas com a Educação Física na perspectiva da inclusão.

No final das intervenções, iniciávamos o momento de reunião na sala do Laefa, entre os/as professores/as, bolsistas e estagiários/as, por meio de um diálogo no qual se apontavam situações que chamaram a atenção, sensações percebidas durante a atuação e avaliação do dia, além do planejamento das próximas intervenções considerando os fatores anteriores. No âmbito do/a profissional em formação, esse era um dos principais momentos do laboratório, pois permitia avaliar e adquirir outras percepções acerca do próprio trabalho desenvolvido para os/as alunos/as, além de estimular a troca de saberes com diferentes pessoas que, por sua vez, possuíam outras percepções e bagagem cultural.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS ASPECTOS ÉTICOS IMPLICADOS

A nossa pesquisa se constituiu com a colaboração de discentes e egressos/as do Curso de Educação Física (Cefd/Ufes) e dos/as participantes externos que frequentam o projeto de extensão *Práticas Pedagógicas de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*:

1) **No âmbito da extensão:** 50 jovens, adultos e pessoas idosas com cegueira, baixa visão, deficiência intelectual e autismo, com idade entre 15 e 75 anos. Esse público era organizado em duas turmas: jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo; e adultos e idosos com cegueira e baixa visão;

2) **No âmbito do ensino:** 40 acadêmicos dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e áreas afins;

3) **No âmbito da pesquisa:** 5 acadêmicos do Curso de Graduação em Educação Física e 6 acadêmicos da Pós-Graduação em Educação Física.

A equipe de trabalho do Laefa/Cefd/Ufes era composta por: uma coordenadora (professora doutora) cuja função era gerenciar toda a equipe; uma professora (egressa, graduada em Educação Física e aluna da Pós-Graduação), responsável por orientar e assessorar a equipe de acadêmicos/as⁴⁸ (4 bolsistas e 3 estagiários/as em formação inicial) que, junto com os/as discentes e egressos/as, sistematizavam o planejamento construído coletivamente nas reuniões; e uma doutoranda (pesquisadora e colaboradora nas demais funções mencionadas), que participou do projeto como pesquisadora, fazendo registros, colhendo e organizando os dados e, ao mesmo tempo, fazendo parte como integrante da equipe de trabalho, participando das intervenções, dos planejamentos e avaliações do projeto. Portanto, foi necessária a implicação da pesquisadora em diferentes momentos vividos cotidianamente de forma coletiva, com os/as participantes.

Isso posto, o processo foi constituído no coletivo, considerando que nesse coletivo existem pessoas com diferentes responsabilidades, de diferentes lugares, com diferentes perspectivas. Assim, essa multiplicidade de singularidades nos auxilia a ampliar a nossa forma de refletir e também de ressignificar. Nesse percurso de

⁴⁸Na equipe de acadêmicos, os/as estudantes da graduação que são bolsistas permanecem mais tempo no projeto. Portanto, o projeto conta com quatro bolsistas que normalmente iniciam quando estão no primeiro ou segundo período e podem permanecer até o último período da graduação. Os/as graduandos/as e estagiários/as das disciplinas vinculados ao projeto permanecem no período de seis meses no Laefa/Cefd/Ufes.

investigar as ações do projeto nos constituíamos também no processo, reconhecendo nossa condição de seres inacabados e inconclusos, que se fazem e refazem na relação com o outro e com o mundo, uma compreensão que nos convoca ao permanente movimento de aprender, refletir e transformar (Freire, 1996).

Vale ressaltar que este estudo foi autorizado pelos participantes da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Seguimos as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução CNS nº 466/2012 e aprovação no Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, sob o nº. 5.677.362 (ANEXO B).

4.4 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Com o intuito de compreender e problematizar o modo como se configuram as experiências formativas fomentadas no projeto de extensão universitária na perspectiva inclusiva do Laefa/Cefd/Ufes, destinado a pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência, foi necessário que a pesquisadora conhecesse e se sentisse parte do grupo pesquisado. Segundo Barbier (2007), o conhecer se estabelece a partir de outros vários planos. O plano das motivações mais profundas do/a pesquisador/a, de suas projeções pessoais, das suas identificações, de seus desejos, de sua trajetória pessoal etc.

Assim, para conhecer e fazer parte do grupo, foi preciso estabelecer relação entre as múltiplas referências que compuseram o conjunto das representações de cada discente e egresso/a envolvido/a no processo. Ou seja, o conhecimento se constituiu a partir da heterogeneidade implícita nas relações e na troca de experiências que se estabeleceu entre todos os sujeitos participantes da equipe de trabalho.

O processo de compreensão e problematização, no que remete às interações entre os sujeitos participantes, pode se apresentar de forma funcional ou imaginária ao mesmo tempo, em uma rede simbólica e dinâmica, inscrito no tempo e no espaço, aberto a alterações no processo de conscientização dos/as pesquisadores/as coletivos (Barbier, 2007). Para isso, como instrumento de coleta de dados, fez-se necessária a escuta sensível de modo a atribuir um sentido à prática ou à situação coletiva. E como procedimento, a pesquisadora podia colocar seu posicionamento teórico à disposição dos participantes, assentada na totalidade complexa do “ser mais” (Freire, 1993).

Nesse aspecto, a conscientização viabiliza transformações que se tornam explícitas a partir do diálogo entre os sujeitos, marcada por uma interação na qual é

importante considerar a pluralidade existente nas relações do homem/mulher com o mundo, quando responde à ampla variedade dos seus desafios (Freire, 2006).

Ao interagir, a pesquisadora e o grupo pesquisado influenciaram-se e essa interação desencadeou vontades, angústias e desejos que foram compartilhados conscientemente, mas, muitas vezes, inconscientemente. Nesse sentido, a **observação participante** foi um instrumento de coleta, visto que uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de aproximação da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa na busca de acompanhar experiências diárias do grupo e compreender o significado que atribuíram à realidade e às suas ações (Ludke; André, 2013). Essa aproximação foi acontecendo aos poucos, com observação e uma escuta atenta no princípio. Na medida em que a equipe foi se sentindo mais confortável com a presença da pesquisadora, foi possível realizar essa inserção de forma mais efetiva, pois a equipe acolhia de maneira significativa as contribuições da pesquisadora no projeto, fazendo com que ela se sentisse parte da equipe. Portanto, viabilizou o entendimento de sua lógica interna, pois permitiu estar junto e registrar os movimentos, os discursos e as ações do grupo, suas relações e o modo como aconteceu a formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva com o projeto de extensão.

Como procedimento de coleta de dados, para registrar todos os movimentos, acompanhamos os/as discentes e egressos/as integrantes do projeto de extensão e observamos todas as produções culturais em seus processos formativos na perspectiva inclusiva. Como ferramentas de coleta, realizamos uma escuta sensível (Barbier, 2007), por meio de **registros audiovisuais** (fotos, vídeos, gravações em áudios) feitos no Laefa/Cefd/Ufes e do **diário de campo**, que se trata de um caderno de anotações utilizado para acompanhar e registrar as ações coletivas do grupo. (Demo, 2012)

Trabalhamos com diários de campo e com o diário itinerante, ou de bordo, e, também, com os diários de campo produzidos a partir dos relatórios de aula dos graduandos/as. Esses procedimentos e instrumentos de coleta foram efetuados durante os planejamentos, avaliações e intervenções nas aulas no projeto, bem como no registro dos dados das reuniões com a equipe de trabalho, coletados no período de fevereiro de 2022 a julho de 2024. No diário de campo da pesquisadora, foram registrados os momentos formativos da equipe, mais precisamente nos âmbitos da extensão, do ensino e da pesquisa, com o intuito de organizar as categorias de análise desta tese. Nos relatos de experiência e avaliações do projeto descritos pelos/as

bolsistas e graduandos/as, buscamos as narrativas que também tinham relação com as possíveis categorias de análise da tese.

Oliveira (2014) destaca a importância do diário como registro, mesmo quando se trata de entrevistas gravadas, pois o diário documentava sutilezas que apenas a transcrição da entrevista não daria conta, como a percepção de expressões de emoção. Além dos registros realizados com o diário de campo e audiovisuais, realizamos uma **pesquisa documental** para coletar informações em relatórios, vídeos, portfólios, memoriais etc., que foram produzidos no Laefa/Cefd/Ufes, também para evidenciar o percurso histórico do laboratório. Trata-se de instrumentos que favorecem a continuidade das atividades do projeto, pois indicam pistas para a sequência das intervenções. Por intermédio dos diários de campo (relatórios), era possível avaliar se as propostas metodológicas previstas nos planos de aula foram alcançadas. Também abordavam os relatos dos desafios dos/as bolsistas/estagiários/as/voluntários/as ou alunos/as durante as intervenções (Gil, 2002).

Com o intuito de compreender e problematizar as ações do projeto em tela e sua articulação com as diretrizes extensionistas e a tríade universitária, assim como as interações sociais instituídas nos/com integrantes do projeto, realizamos, a princípio, uma **entrevista semiestruturada** com os/as discentes e egressos/as, participantes externos e familiares, a partir dos conceitos freirianos, de modo a revelar as categorias no projeto. Organizamos quatro entrevistas: para discentes bolsistas (APÊNDICE B), para egressos/as (APÊNDICE C), entrevista para participantes do grupo BV (APÊNDICE D) e entrevista para familiares dos participantes do grupo JA (APÊNDICE E).

De acordo com Amado e Ferreira (2002), a entrevista semiestruturada constitui-se como um recurso de análise, o qual se legitima como uma fonte histórica, dado seu valor informativo e por incorporar perspectivas ausentes na literatura. Uma entrevista bem realizada pode permitir o tratamento de assuntos pessoais e até íntimos, com temas de natureza complexa e de escolhas individuais (Ludke; André, 2013). Na entrevista, a relação que se cria com o entrevistado é de interação, podendo o entrevistado falar e refletir sobre o tema proposto com base nas informações que ele tem e que, no fundo, é a razão da entrevista.

Por fim, ao fomentar reflexões críticas sobre as potências e os desafios atravessadores das experiências formativas inclusivas, produzidos a partir de ações extensionistas destinadas a pessoas com deficiência, adotamos, como ferramentas,

além da observação participante e do diário de campo, os **registros audiovisuais** (fotos, vídeos, gravações em áudios). Nesses registros foram captados os depoimentos, as narrativas, aproximações, distanciamentos, conversas informais (transcritas pela pesquisadora), dentre outros, no qual a própria pesquisadora fazia parte desse processo, objetivando refletir criticamente, junto aos discentes e egressos/as, sobre os desafios e potências dentro do projeto.

4.5 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS

O processo de produção de dados desta pesquisa caracterizou-se por um movimento dinâmico, espiralado e dialógico, fundamentado na abordagem da Etnopesquisa Implicada (Macedo, 2012) e nos princípios da Pesquisa-Ação Existencial (Barbier, 2007). Esse processo se divide em: 1- Movimento de Inserção e implicação da pesquisadora; 2- Movimento de observação participante e escuta sensível; 3- Movimento de exploração e sistematização dos dados.

Os movimentos espiralares⁴⁹ que aconteceram desde a fase inicial da pesquisa e as transformações que ocorreram durante o processo foram constituídos pelos sujeitos participantes nas suas interações cotidianas. Novos elementos emergiram durante o processo e puderam ser refletidos na conduta do trabalho, mediante a riqueza de informações que se apresentavam nos diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno. Portanto, “[...] conhecer é meditar, é desaprender, primeiramente, para poder compreender. Isto é, perder a informação já adquirida para se tornar receptivo a uma informação potencial” (Barbier, 2000, p.4).

Para compreender e problematizar as experiências formativas inclusivas fomentadas no projeto de extensão do Laefa/Cefd/Ufes, envolvendo jovens, adultos e idosos com deficiência, a produção de dados se constituiu por múltiplas fases e instrumentos articulados em um percurso ético, político e metodologicamente comprometido com os sujeitos e suas práticas sociais. Nesse aspecto, as

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (Oliveira et al., 2009, p. 4).

⁴⁹Os movimentos espiralares na Pesquisa-Ação Existencial funcionam quer como instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo, quer como instrumento de autoformação e formação coletiva (Barbier, 2007).

Portanto, nas práticas sociais o diálogo é essencial para o aprendizado dos sujeitos. Para Freire (1967), o diálogo é condição para a construção de conhecimento, convida a uma postura crítica e envolve uma preocupação em conhecer o pensamento de cada ator/a que participa da situação interativa.

Nessa abordagem, o processo de produção de dados destacou-se pela participação do pesquisador coletivo, composto pelos discentes e egressos/as investigados/as, em diálogo constante com a pesquisadora, aqui concebido como um grupo/sujeitos⁵⁰ envolvidos com a pesquisa, quer sejam provenientes de grupos de pesquisa das universidades, quer sejam sujeitos vinculados/as ao contexto em que a pesquisa se realiza (Barbier, 2007). Esse movimento permitiu uma construção coletiva de sentidos e significados das experiências formativas, ancorada na escuta atenta, na empatia e na abertura ao pensamento criativo e crítico.

O processo de produção de dados se realizou no período de fevereiro de 2022 a julho de 2024. Os registros audiovisuais com as transcrições das gravações realizadas nas reuniões de planejamentos e avaliações, assim como os registros do diário de campo e entrevistas da pesquisadora foram realizados no mesmo período.

4.5.1 Movimento de Inserção e implicação da pesquisadora

Inicialmente, o movimento de produção de dados se ancorou na implicação da pesquisadora, que, ao inserir-se no campo, buscou estabelecer relações de confiança e pertencimento ao grupo pesquisado.

Participávamos do projeto do Laefa/Cefd/Ufes a princípio, voluntariamente. Boa parte dos/as discentes e egressos/as já nos conhecia pela realização do mestrado também no laboratório. Buscamos participar das reuniões de planejamento no início do semestre e semanalmente durante os planejamentos e avaliações das aulas. Além disso, participávamos das intervenções com o grupo JA, auxiliando na condução das aulas, aproximando-nos e fazendo parte do grupo, paulatinamente, a partir de relações de confiança e de troca de experiências que foram se firmando aos poucos.

⁵⁰O grupo/sujeito, conforme descrito por Guattari (1987), refere-se a um grupo em que a transversalidade é ampliada. Esse tipo de grupo se opõe ao "grupo submetido" ou "grupo objeto", cujo funcionamento é regido por leis externas. O autor enfatiza que o grupo, ao se tornar um grupo/sujeito, deve se deslocar para criar realidades.

Para esse propósito nos apoiamos nos conceitos de implicação, sobreimplicação e perlaboração de Macedo (2012) em um envolvimento ético, político e reflexivo, com consciência crítica das próprias implicações nesse processo formativo.

Portanto, Macedo (2012) nos auxilia quando traz o conceito de implicação, sobreimplicação e perlaboração, na tentativa de descrever sobre os acontecimentos dos dados de forma mais distanciada e reflexiva, podendo perceber limites e possibilidades, mas também produções e movimentos. Para o autor, o/a pesquisador/a implicado/a está comprometido/a ética e politicamente com as práxis científicas, levando em consideração a sua história e a relação com a pesquisa.

Porém, de forma mais enfática, Macedo (2012) traz o conceito de sobreimplicação como possível favorecedor de um ativismo ou uma militância cega pelo objeto de estudo, levando muitas vezes à não pesquisa. É um olhar que engessa em virtude desse ativismo e dessa militância cega, todavia o exercício que devemos fazer é perlaborar sobre e com os fatos e acontecimentos narrados, atentos/as ao rigor científico de forma ética e responsável.

Para o autor, a perlaboração aborda os acontecimentos de modo mais distanciado e reflexivo, no qual colocamos nossas implicações em questão, superando visões simplistas e promovendo uma análise mais complexa e crítica. Isso contribui para uma compreensão mais ampla dos fenômenos e possibilita um conhecimento mais substancial e significativo. Para o autor, “[...] *perlaborar* é repensar, reestruturar, tomar distância reflexiva” (Macedo, 2012, p. 49).

Com a nossa inserção no projeto, foi necessário estar socialmente implicada de modo a compreender todos os movimentos produzidos no Laefa/Cefd/Ufes a partir da percepção das pessoas nele envolvidas e da nossa percepção, considerando todos os pontos de vista relevantes. Nesse aspecto, a implicação nos ajudou pois está ligada às condutas sociais construídas nas relações entre diferentes atores e seus contextos culturais. A perlaboração nos permitiu refletir, de forma ética e distanciada, sobre a influência de hábitos, os modos de pensar e perceber compartilhados socialmente, tanto nas interações cotidianas entre a equipe de trabalho, quanto na nossa relação com os/as discentes e egressos/as, reconhecendo que as relações sociais, as instituições e a praxis atravessam e moldam as subjetividades (Barbier, 2007; Macedo, 2012).

4.5.2 Movimento de observação participante e escuta sensível

O movimento de observação participante consistiu no nosso acompanhamento das práticas cotidianas da equipe de trabalho, com registros no diário de campo dos discursos das experiências formativas entre os/as participantes do projeto, dos movimentos nos planejamentos, das intervenções e das avaliações das aulas, além dos registros nos relatórios de aula dos bolsistas.

Por consequência, a escuta sensível surgiu como uma abordagem essencial para acompanhar esse processo e permitiu abarcar a complexa rede de intersubjetividades que se entrelaçaram no contexto pesquisado, criando oportunidades para reflexão e conscientização. Barbier (2000) considera a escuta sensível como uma ferramenta que se utiliza da relação de confiança entre os sujeitos para entender e identificar os imaginários pessoal-pulsional, social-institucional e sacral dos participantes da pesquisa.

Segundo o autor, Imaginário Pessoal-Pulsional refere-se ao universo íntimo, individual e profundo do ser humano, relacionado com suas vontades, desejos e pulsões (como Eros e Tânatos, vida e morte). É a esfera do que é mais íntimo e investido de sentido pessoal, gerando tensões e dualidades que são parte da dinâmica vital permanente. Imaginário Social-Institucional diz respeito ao "produto psíquico coletivo" no âmbito da sociedade, ou seja, as representações, valores, instituições, leis e símbolos compartilhados por um grupo social ou sociedade. Ele designa a inserção da atividade imaginativa individual em um fenômeno coletivo, sendo comum aos membros de um determinado grupo e fornecendo as significações imaginárias sociais que dão coesão às práticas sociais. Imaginário Sacral (ou Espiritual-Filosófico) está ligado a questões espirituais, filosóficas e àquilo que dá sentido à vida, no qual mais se investe o que é íntimo, que é de cada um, mas em uma dimensão mais elevada ou transcendente. Representa a capacidade de ir além do puramente material ou social, buscando um sentido mais profundo para a existência.

Nessa perspectiva, o princípio básico da escuta sensível foi compreender por empatia, ou seja, buscamos sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do/a outro/a para entender as atitudes, comportamentos, sistemas de ideias, valores, símbolos e mitos.

Se quiséssemos compreender, deveríamos, primordialmente, saber escutar/enxergar/perceber as mais sutis manifestações de linguagem. Ou seja, trazer

para a pesquisa um olhar e uma escuta atenta, qualificada, reflexiva e distanciada sobre: o que foi pensado nos momentos de planejamento e avaliação do grupo e durante as intervenções; o que foi pensado e questionado durante os momentos das formações no grupo de estudos; as respectivas formas como os sujeitos ressignificavam as práxis. Portanto, durante a observação participante estávamos sempre com a escuta e o olhar atento às falas da equipe quando percebíamos que determinados discursos ou movimentos seriam importantes para o processo formativo dos/as discentes e egressos/as, registrando esses momentos no diário de campo.

Pontes, Cancherini e Franco (2012, p. 2) contribuem no sentido de que o momento de escuta tem o objetivo de “[...] perceber essa dissonância; de oferecer um espaço/tempo para a significação do momento de formação acadêmica; bem como de propiciar a esses sujeitos condições para refletirem sobre a prática docente que já exerciam”. Isso posto, na escuta sensível, buscamos uma postura empática para captar o universo afetivo, imaginário e cognitivo dos sujeitos (Barbier, 2007), o que é essencial para se compreender as práticas sociais e interações no Laefa/Cefd/Ufes.

4.5.3 Movimento de organização e sistematização dos dados

O movimento de organização e sistematização dos dados se constituiu com os diferentes instrumentos e procedimentos de coleta identificados nos tópicos anteriores. A perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 2004) nos auxiliou nesse momento, no sentido de olhar de uma forma mais geral os dados. Foi um movimento inicial para lidar com os dados e criar uma organização. Portanto, esse método foi especialmente útil para explorar aspectos qualitativos e compreender não apenas o que foi dito, mas também o contexto e como ele foi visto por trás das palavras ou símbolos, permitindo que aprofundássemos a compreensão dos fenômenos estudados por meio da organização cuidadosa do conteúdo presente nos dados coletados.

Seguindo essa organização, em relação ao percurso histórico do projeto em tela, realizamos uma análise de documentos nos relatórios, memoriais, entrevistas, portfólios, vídeos etc., trazendo para a pesquisa os momentos que foram relevantes na história do Laefa/Cefd/Ufes. Para isso, foi necessário ouvir os/as discentes, egressos/as, coordenadores/as e professores/as do Laefa/Cefd/Ufes, buscando esses registros históricos, científicos e pedagógicos, provendo todas as informações importantes de modo a atender os propósitos da pesquisa. As unidades de contexto e

de registro foram utilizadas a partir da observação participante, da análise documental, das entrevistas, dos registros audiovisuais e do diário de campo, tendo em vista compreender o significado das falas e documentos para atribuir sentido aos registros de forma distanciada e reflexiva (Macedo, 2012).

Após a análise de documentos, elaboramos um roteiro com o intuito de realizar as entrevistas semiestruturadas com o objetivo de compreender e problematizar as ações do projeto, sua relação com as diretrizes da extensão universitária, a tríade universitária e as interações sociais dos participantes, em consonância com os conceitos freirianos. As entrevistas foram organizadas com agendamento prévio no final das intervenções para a comunidade externa atendida e para discentes e egressos/as, após o planejamento e avaliação da aula nas quintas-feiras.

Pautada em Barbier (2007) e Macedo (2012), implicadas socialmente no projeto, perlaborando com uma escuta atenta e sensível, iniciamos uma leitura frequente do material com o objetivo de conhecer o seu todo, compreender as falas e captar sutilezas e reflexões nas entrevistas feitas e transcritas, nos registros audiovisuais, nos relatórios de aula e no diário de campo (Oliveira, 2014). Na organização dos dados, seguimos um movimento espiralado, envolvendo leitura e releitura dos materiais coletados, identificando as categorias analíticas e reflexões críticas sobre as potências e desafios das experiências formativas inclusivas. Dividimos as falas por questões geradoras, indo na direção das diretrizes da extensão universitária, da tríade universitária e dos conceitos freirianos de humanização, dialogicidade, amorosidade, autonomia, prática e justiça social (Freire, 1967, 1968, 1977, 1979, 1996, 2001).

Após esse movimento, realizamos a reflexão crítica e distanciada dos dados com a produção de sentidos a partir de uma análise cuidadosa das falas e documentos, com a reinterpretação e ressignificação dos dados coletados.

4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A etapa de análise e discussão de dados refere-se ao momento final do desenvolvimento da pesquisa. Tem a finalidade de apresentar a compreensão dos dados coletados ou construídos, de modo a responder às questões que direcionaram este estudo, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento acerca do tema investigado (Minayo, 2001). Trata-se de uma fase em que estabelecemos uma relação

dialógica com os dados, buscando articular o rigor metodológico ao exercício criativo inerente ao processo investigativo.

Como já mencionamos, o olhar sobre os dados se constituiu com a pesquisa mista, a partir de duas perspectivas teórico-epistemológicas que combina abordagens qualitativas e quantitativas na investigação de um fenômeno. Essas perspectivas também estão em consonância com os fundamentos direcionados aos pressupostos freirianos (1967, 1968, 1996, 1997).

A primeira perspectiva se constituiu a partir da **análise de conteúdos** (Bardin, 2004), para pensar as categorias de análises que mais emergiram do movimento de inserção no projeto e a relação com os objetivos específicos desta pesquisa. Essa abordagem permitiu extrair informações e significados relevantes dos dados coletados a partir de fontes diversas, como entrevistas, textos, imagens, vídeos ou qualquer tipo de material com conteúdo simbólico e comunicativo (Valle; Ferreira, 2025).

Lembramos que a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004) se organiza em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira é a fase em que se organiza o material a ser analisado, sistematizando as ideias iniciais por meio de quatro etapas:

- a) leitura flutuante, momento em que se começa a conhecer o texto;
- b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado;
- c) formulação das hipóteses e dos objetivos;
- d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2004).

Para compreender e problematizar sobre as ações do projeto em tela e sua articulação com as diretrizes extensionistas, a partir dos conceitos freirianos de humanização, dialogicidade, amorosidade, autonomia, prática e justiça social, realizamos uma leitura flutuante e escolha dos documentos nos dados coletados a partir da entrevista semiestruturada, do diário de campo e dos relatórios de aula. Isso envolveu formular hipóteses, elaborar indicadores por meio do recorte de textos e interpretar criticamente o significado das comunicações, seja o que estava claramente expresso, seja o que estava implícito para organizar as categorias (Bardin, 2004).

A articulação do projeto em tela com as diretrizes extensionistas, com a tríade universitária e com os conceitos freirianos no campo da pesquisa foi utilizada para

selecionar, organizar e sistematizar os saberes fomentados no projeto de extensão na perspectiva inclusiva. A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as discentes, egressos/as e participantes do projeto, organizamos os dados com as quatro etapas iniciais da análise de conteúdos, citadas anteriormente. Essa articulação permitiu entender a dinâmica do objeto de estudo na realidade empírica, pois ajudou a estruturar os dados das entrevistas, tornando-os mais compreensíveis, fornecendo uma estrutura organizada para a análise, permitindo a identificação de informações com as questões geradoras, em categorias predefinidas, pensadas para o Laefa/Cefd/Ufes nos âmbitos da extensão, ensino e pesquisa abordada na Seção 6.

A segunda fase se constitui na exploração do material, com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro nos documentos. Além dos materiais encontrados na entrevista semiestruturada, no diário de campo e nos relatórios de aula, consideramos relevante para a nossa análise a exploração dos materiais encontrados nos vídeos e portfólios do Laefa/Cefd/Ufes. Esses materiais revelaram os movimentos do laboratório que consistiam na definição das categorias analíticas para os processos formativos no Laefa/Cefd/Ufes com a extensão, ensino e pesquisa. Portanto, a exploração do material consiste em uma etapa importante, porque esta é a fase da descrição analítica, que diz respeito a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (Bardin, 2004).

Cheptulin (1982) nos auxilia quando aborda o conceito de categoria no contexto da pesquisa em Educação Física. Para o autor, categorias são definidas como formas que refletem as propriedades e relações universais da realidade objetiva, caracterizando-se como graus ou estados do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, seguindo os princípios do método dialético, do conhecimento e da transformação orientada pela realidade. Elas são originárias da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática, representando o processo histórico do conhecimento, no qual o sujeito penetra cada vez mais profundamente no mundo dos fenômenos. As categorias podem ser vistas como formas particulares de conceitos.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2004). Esse movimento se configurou na etapa em que ultrapassamos a organização dos dados e adentramos em um processo de análise crítica e reflexiva, articulando os dados empíricos ao referencial teórico e ao contexto investigado. Consistiu em sistematizar os

dados obtidos de modo a inferir sentidos e interpretar criticamente os processos vivenciados no projeto.

A segunda perspectiva de análise e discussão de dados se configurou de forma mais hermenêutica, por isso interpretativa e, conseqüentemente, qualitativa, com os conceitos de **escuta sensível** (Barbier, 2007) e da **etnopesquisa implicada** com base na implicação, sobreimplicação e perlaboração (Macedo 2012). Entendemos esse movimento do ponto de vista do pertencimento no projeto, das nossas implicações e da necessidade de se afastar para conseguir um olhar mais crítico dos dados.

A escuta sensível (Barbier, 2007), a implicação e a perlaboração (Macedo, 2012) são ferramentas com um caráter qualitativo, que nos ajudou a compreender o modo como foi se constituindo o Laefa/Cefd/Ufes, como também a refletir criticamente sobre as potências e os desafios atravessadores das experiências formativas de discentes e egressos/as, para tratar das dimensões mais subjetivas do projeto em tela.

Essas ferramentas também subsidiaram a compreensão do modo como foram se configurando as experiências formativas fomentadas no Laefa/Cefd/Ufes, assim como ajudaram na reflexão crítica sobre as potências e os desafios atravessadores das experiências formativas dos/as participantes do projeto em tela, pois entendemos que a escuta sensível, a implicação e a perlaboração são ferramentas que enfatizam a atenção cuidadosa aos detalhes e contextos referentes aos dados. Concentra-se na empatia e na percepção dos diferentes movimentos presentes nas informações de forma crítica e reflexiva (Macedo, 2012).

Assim, podemos capturar, de forma qualitativa, aspectos subjetivos, relações implícitas e significados latentes nos dados para compreender, com um certo distanciamento ético, o modo como foi se constituindo o Laefa/Cefd/Ufes, trazendo também as reflexões das fragilidades e concretudes que constituíram as experiências formativas na perspectiva inclusiva de discentes e egressos/as participantes do projeto de extensão do Laefa/Cefd/Ufes.

Nesse sentido, o nosso processo de entrada, constituição e pertencimento, socialmente implicado no grupo de discentes e egressos/as participantes do projeto, forneceu um ponto de partida humano e sensível para entender como o Laefa/Cefd/Ufes foi se constituindo, trazendo à tona as principais produções científicas e pedagógicas, com reflexões críticas e éticas. Nos momentos de planejamento, reuniões e avaliações para as aulas, a pesquisadora era parte da equipe, trazendo

sugestões para as aulas, avaliando e sendo avaliada, ou seja, pertencente e socialmente implicada no grupo.

Nessa abordagem, é importante estar atenta às nuances dos discursos que surgem durante o estudo, de forma crítica e reflexiva, às expressões não verbais e às dinâmicas sociais presentes no ambiente estudado, sem estar sobreimplicada na pesquisa. Assim, a escuta sensível pode fornecer informações ricas sobre a percepção e opiniões dos/as participantes, bem como sobre as relações sociais que influenciam as experiências dos sujeitos.

Com a implicação desta pesquisadora no projeto de extensão, sem estar sobreimplicada, para não ter um olhar engessado e poder perlaborar de forma crítica e reflexiva, foi possível estabelecer uma relação de confiança com o grupo pesquisado. Acompanhamos, registramos e interpretamos as falas e atitudes, com prudência ética e responsável, mantendo a observação da nossa própria subjetividade de forma distanciada. A percepção sobre o movimento em ação se realizou pela escuta sensível e perlaboração, tornando-se, portanto, ferramenta fundamental para a pesquisadora que desejava a autonomia e transformação dos sujeitos pesquisados.

Ao realizar a inter-relação dessas abordagens, acreditamos que podemos obter uma visão mais completa e holística do conjunto de dados, abordando tanto a subjetividade das experiências individuais dos sujeitos, quanto os padrões objetivos presentes nos dados. Isso resultou em movimentos mais abrangentes e implicados da pesquisadora, podendo garantir uma compreensão mais profunda das experiências formativas inclusivas na extensão universitária. Portanto, para melhor compreensão desses movimentos, abordaremos, a seguir, a constituição histórica do Laefa/Cefd/Ufes, a organização dos planejamentos das propostas de ensino, assim como a contextualização da experiência vivida no projeto.

5 O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

O Laefa articula ações de extensão, ensino e pesquisa no Cefd/Ufes e vem se estabelecendo, desde 1994, como um importante contribuinte na formação de profissionais de Educação Física capacitados para atuar com pessoas com deficiência. Fomenta a socialização de saberes significativos sobre a inclusão para discentes, egressos/as, docentes e participantes externos, consolidando-se como espaço de experiências formativas nesse âmbito.

Por meio de ações pedagógicas inclusivas, focadas no desenvolvimento humano dos envolvidos, os projetos ofertados no laboratório têm ajudado a potencializar o conhecimento que permite a autonomia e independência necessárias para que pessoas com deficiência possam se relacionar socioculturalmente (Carvalho et al., 2020).

O percurso histórico do Laefa/Cefd/Ufes tem origem em 1994 com o professor Dr. Sidney de Carvalho Rosadas. Durante a experiência do professor Sidney como docente na Ufes, em um Simpósio Estadual de Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiências, realizado nas dependências do Centro de Educação Física e Desportos em 1989, foi elaborado um documento que permitiu repensar a Educação Física adaptada e iniciar as futuras atividades no Laefa/Cefd/Ufes.

Contudo, um programa de educação física adaptada, para ser consolidado, teria que ser elaborado com extremo cuidado, desde o momento de sua preparação nas intervenções do dia a dia até as providências posteriores às atividades do programa. A problemática da Educação Física para pessoa com deficiência, conforme Rosadas (1994), não poderia ser tratada de forma descontextualizada. Essas pessoas deveriam ser vistas a partir dos problemas que enfrentavam em seu contexto sociocultural, com reflexões no Curso de Educação Física sobre a concepção de homem e de sociedade e com intencionalidade política desvinculada da prática neutra. Portanto, as discussões nas instituições de ensino superior teriam que enfatizar a reformulação de estruturas curriculares visando a “[...] corrigir distorções e possibilitar maior identificação quanto à formação [humana] do educador e seu papel na sociedade” (Rosadas, 1994, p. 47).

Por conseguinte, a partir da mudança na matriz curricular implementada em 1991, a inclusão da disciplina Educação Física Adaptada I foi inserida no sétimo semestre como disciplina de caráter obrigatório, e a disciplina Educação Física

Adaptada II foi incluída com caráter complementar opcional⁵¹ (Rosadas, 1994). Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares de 1991 do CNE/MEC, implementadas pelo Cefd, visavam à formação de um professor de Educação Física que atuasse como educador. Essa reforma curricular, fundamentada na Resolução n° 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE), buscava uma formação inicial que contemplasse uma visão mais ampla da Educação Física, considerando seus traços culturais, sociais e históricos, além dos aspectos biológicos e motores (Brasil, 1987).

Assim, com a finalidade de proporcionar maior envolvimento do corpo discente, docente, de professores de outros cursos comprometidos com a questão da inclusão e de todas as pessoas que queriam se envolver de alguma forma com a leitura dos problemas das pessoas com deficiência, surgiu a ideia do Laefa/Cefd/Ufes.

O professor Sidney de Carvalho Rosadas coordenava o projeto inicial, com o título *Prática Pedagógica de Educação Física em Portadores de Deficiência Mental*. Desde o início, ele idealizava um projeto que priorizava os saberes da experiência de todos/as com a leitura crítica da realidade. O principal objetivo do Laefa/Cefd/Ufes era:

[...] colaborar para o processo de habilitação-vida dessas pessoas, através das possibilidades de produzir conhecimento tão necessário nessa carente área da EF. Procede sua dinâmica discussões da problemática dessas pessoas, incentivo e apoio à pesquisa, promoção de eventos e prática de educação física de base, recreação, lazer e esporte pedagógico, visando também, em suas atividades, proporcionar a integração e apoio às instituições públicas e privadas que tenham também como objetivos, educação e a reabilitação do deficiente (Rosadas, 1994, p. 52-53).

O período de execução do projeto foi a partir do 2° semestre de 1994-1995, com duas sessões semanais. Inicialmente, atendia a crianças de seis a onze anos, “[...] portadores de deficiência mental [...], que recebiam atendimento regular na APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória ES” (Rosadas, 1994, p. 56). O professor contava com a colaboração de oito alunos/as monitores/as que ministravam as aulas e auxiliavam na coordenação do projeto. Após alguns semestres, o projeto do Laefa/Cefd/Ufes passou a atender a adolescentes e jovens com deficiência de ambos os sexos, com faixa etária de 12 a 19 anos, com o total aproximado de 30 pessoas com deficiência intelectual, síndrome de Down e paralisia cerebral.

⁵¹ A grade curricular de licenciatura em Educação Física na Ufes, após as mudanças no currículo em 2014, configurou-se com mais disciplinas voltadas para a área da inclusão: Educação e Inclusão; Educação Física, Adaptação e Inclusão; Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas; Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais; além da Atif Experiência de Ensino em Temáticas Transversais.

Entendemos que o surgimento do Laefa/Cefd/Ufes, apesar dos limites históricos e epistemológicos dos estudos da época, ainda muito baseados nas ciências da saúde, foi produto de um período de significativas mudanças paradigmáticas da Educação Física, pois fomentava também um espaço para a crítica dos aspectos conservadores da sua história (Sá et al., 2019). Nesse percurso, o projeto mantém, até a atualidade, em sua essência e princípio, a busca pela formação humana por meio da dialogicidade e da reflexão coletiva, com vistas à transformação social.

É importante ressaltar que a constituição de um projeto de extensão não deve ser reduzida a treinamento e capacitação dos/as estudantes, ou a uma oferta de atendimentos para a sociedade de forma vertical, sem diálogo. Nesse aspecto, o surgimento do Laefa/Cefd/Ufes veio na contramão de práticas hegemônicas que faziam parte da história da Educação Física, pois fomentava a humanização dos sujeitos e a justiça social. Foi uma ação inovadora naquele período para o desenvolvimento da extensão, ensino e pesquisa na perspectiva inclusiva.

Tal iniciativa corrobora o pensamento de Freire (1977) que defende que a universidade não deve se manter distante da sociedade, mas fazer parte dela. Deve oferecer oportunidades para além do limite de seus muros, ouvindo atentamente a comunidade, promovendo diálogos entre diferentes saberes, com base nas suas necessidades, proporcionando, assim, um espaço de aprendizado e interação no/com o mundo.

A partir de 2008, com a merecida aposentadoria do professor Dr. Sidney Carvalho de Rosadas, o professor Dr. José Francisco Chicon assumiu a coordenação do Laefa/Cefd/Ufes. Em março do ano de 2009, o referido professor implementou e assumiu o projeto de extensão *Brinquedoteca: aprender brincando*, no Laefa/Cefd/Ufes. Com o objetivo de promover a tríade universitária, o projeto destacava o campo de formação (monitoria/estágio) em Educação Física inclusiva para os acadêmicos do Curso de Educação Física e áreas afins; expandiu os serviços de Educação Física à comunidade no atendimento socioeducacional de crianças de três e seis anos com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação; incrementou a prática de pesquisa/estudos (trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses) na área de Educação Física inclusiva.

Ainda no ano de 2009, para somar esforços nesse campo de conhecimento, a professora Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá assumiu a vaga do professor Dr. Sidney Rosadas, fortalecendo as ações do Laefa/Cefd/Ufes em parceria com o

professor Chicon, para o desenvolvimento das atividades de extensão, ensino e pesquisa. Nessa parceria, os dois professores atuaram na coordenação do Laefa/Cefd/Ufes: ela no primeiro projeto do laboratório, com a nova nomenclatura de *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*⁵², e ele com o segundo projeto, *Brinquedoteca: aprender brincando*.

O terceiro projeto do Laefa/Cefd/Ufes surge a partir da experiência da professora Dra. Maria das Graça Carvalho Silva de Sá, no ensino superior privado, quando visitava as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) com os estudantes do Curso de Educação Física:

[...] Ocorre em virtude de um olhar atento e sensível à condição de desinvestimento social que as cuidadoras (mães, irmãs, parentes próximos) dos/as alunos/as com deficiência atendidos na APAE apresentavam. Ficavam todas sentadas no chão conversando livremente, visto que não tinham condições financeiras para voltar para casa e retornar para buscar seus/suas filhos/as. Em frente a isso, assim que tive condições, convidei uma professora para se juntar a nós na criação e oferta de um espaço de escuta e acolhimento dessas cuidadoras (Relato da coordenadora do projeto *Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*, 2024).

Foi, então, que a professora propôs a criação de um espaço no Cefd/Ufes para que os/as cuidadores/as não ficassem com esse tempo ocioso, na espera dos atendimentos. O projeto denominado *Cuidadores que Dançam* surgiu em 2011, utilizando a dança como linguagem, com a professora Dra. Erineusa Maria da Silva, de modo a “[...] proporcionar um momento de descontração, convívio social e aprendizado da cultura e da historicidade [...] ao mesmo tempo que buscava estimular o se (re)descobrir como pessoa, para além de ser cuidadora de filhos/as e parentes com deficiência” (Silva *et al.*, 2019, p. 3).

Nesse contexto, foi organizado e aprovado, em 2012, o *Programa de Extensão Práticas Corporais de Esporte e Lazer para Pessoas com Deficiência e Seus Familiares*⁵³, objetivando agregar os projetos relacionados com a área de Educação Física adaptada, ampliando a oferta de atendimento às crianças, jovens e adultos com deficiência e a seus familiares da região da Grande Vitória.

Esse programa busca cumprir a missão da universidade pública e gratuita, ou seja, promover a inter-relação entre a tríade extensão, ensino e pesquisa, agregando

⁵²Projeto foco deste estudo que será detalhado mais adiante.

⁵³O nome foi alterado no ano de 2024, recebendo o título: Programa de Extensão — Práticas Corporais de Atenção e Cuidado em Saúde para Pessoas com Deficiência e Seus Familiares

os três projetos de extensão do Laefa/Cefd/Ufes: *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência, Brinquedoteca: aprender brincando e Cuidadores que Dançam*. Portanto, coadunam com a proposta do Fórum Nacional de Extensão e a Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, que vislumbram:

[...] garantir que a comunicação do conhecimento seja um elemento inerente ao processo educativo e ao projeto social, possibilitando, através do exercício da extensão como atividade acadêmica, viabilizar a articulação entre a universidade e a sociedade, compreendendo que as interrelações estabelecidas entre os diferentes sujeitos são, sempre, relações educativas, que norteiam o nosso agir no mundo e nos remetem a valores e princípios éticos que fazem emergir a consciência solidária (Forext, 2006, p. 2).

Para qualificar o sistema de mediação pedagógica com os/as participantes e contribuir com o processo formativo dos/as estudantes de graduação, os coordenadores do projeto encontraram, na Proposta Curricular do Curso (PPC), no eixo Conhecimento Advindo da Experiência, a possibilidade de ofertar aos estudantes as disciplinas do Curso de Educação Física: a) Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer (bacharelado); b) Atividades Interativas de Formação (Atif⁵⁴) Experiência de Ensino em Temas Transversais (licenciatura); e c) Oficina de Docência em Práticas Pedagógicas Inclusivas (licenciatura). Eram ofertadas essas disciplinas aos estudantes a cada semestre, trazendo como proposta exercer a docência sob a supervisão dos coordenadores no atendimento aos participantes externos.

Nessas disciplinas, enfatizava-se a importância da leitura da realidade dos sujeitos participantes do projeto, para que os/as estudantes pudessem tecer aprendizagens a partir do pensamento coletivo, debatendo, analisando e refletindo sobre os processos inclusivos a partir do espaço que ocupam, levando às “[...] contribuições construídas nesse espaço vivo, pulsante e esperançoso de uma sociedade menos desigual e mais justa” (Miranda; Neta, 2021, p. 277).

Essa proposta possibilitava aos/as estudantes aprender e ensinar na interação com as diferentes disciplinas que fomentavam temas transversais, abordando assuntos como preconceito, direito ao lazer e à saúde, raça, etnia, gênero, dentre outros, que

⁵⁴Atividades interativas de formação é a unidade curricular que formaliza o tempo institucional para o desenvolvimento de atividades complementares que potencializem o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a “ser professor”, articulando o conhecimento experiencial com reflexão sistemática.

estavam atrelados ao projeto. De forma interdisciplinar e interprofissional⁵⁵, os/as participantes da equipe puderam ter uma visão mais holista, destinada a compreender a complexidade do todo. Essa integração de diferentes áreas do conhecimento pode facilitar a transformação por meio de ações coletivas e integradas, voltadas para atender às necessidades da comunidade (Goulart; Oliveira, 2015).

Concordamos com Miranda e Neta (2012) no que se refere aos processos formativos inclusivos e na inter-relação com os diferentes conhecimentos, pois, para as autoras, é no contato constante com as relações de humanização e desumanização que se constitui o sujeito histórico-cultural, no contexto real e concreto de um programa de extensão a ser visto como possibilidade de se humanizar. Isso porque, “[...] ao aprender, ao ensinar, provocamos mudanças, transformamos a nós mesmos e transformamos o mundo [...]. Para transformar o mundo, começamos pelo espaço em que estamos e atuamos, no espaço da ação/reflexão/ação” (Miranda; Barreto Neta, 2012, p. 278).

Portanto, ao longo desses anos, participaram do *Programa de Extensão Práticas Corporais de Esporte e Lazer para Pessoas com Deficiência e seus Familiares* mais de mil integrantes externos e mais de oitocentos estudantes do Curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado) da Ufes e áreas afins, como Psicologia, Pedagogia, Terapia Ocupacional, dentre outros.

A maioria desses/as estudantes optou por defender monografias ou trabalhos de conclusão de curso e dissertações com estudos desenvolvidos no Laefa/Cefd/Ufes⁵⁶, além de realizar apresentações e publicações de trabalhos em eventos científicos e em revistas bem conceituadas nas diversas áreas envolvidas (Proex-Ufes, 2024). Isso posto, é importante ressaltar que, quando a universidade pública se conecta com a comunidade nos projetos de extensão e traz a comunidade para dentro do campus, ela se torna um agente de transformação social.

⁵⁵A diretriz de Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade nas ações extensionistas se configura na relação entre especialização e compreensão da complexidade dos conhecimentos inerentes às comunidades, setores e grupos sociais (Forproex, 2012). O binômio interdisciplinar/interprofissional sugere o condicionamento crítico, qualificado e abrangente da intervenção social. Está relacionado com a colaboração em equipe, envolvendo a troca de saberes e reflexões acerca do papel profissional e busca encontrar soluções por meio do diálogo entre distintos setores profissionais, respeitando essas diferenças e singularidades (Batista, 2012).

⁵⁶As pesquisas científicas do Laefa/Cefd/Ufes estão acessíveis no link <https://cefd.ufes.br/nepefi>

Diante dessa nova configuração interdisciplinar e interprofissional, intensificaram-se os trabalhos do Laefa/Cefd/Ufes⁵⁷, exigindo melhorias na aquisição de equipamentos e recursos humanos (bolsa de estudos). Nesse sentido, os/as coordenadores/as resolveram transpor os muros da universidade e, em parceria com a Fundação Espírito-Santense de Tecnologia (Fest), que é uma fundação de apoio à Ufes, concorreram ao edital do Programa InterAção da ArcelorMittal (2015) para projetos sociais com o programa de extensão e foram contemplados com esse edital.

O Programa da ArcelorMittal, denominado de InterAção, segue a estratégia de trabalhar em rede interligando os diversos atores e agentes da sociedade. O fortalecimento dessa rede é determinante para garantir a sustentabilidade, de forma contínua e perene, em todas as dimensões: social, econômica, ambiental, política, cultural e espiritual. Reúne vários projetos sociais com enfoque nas áreas de desenvolvimento comunitário, educação, saúde, cultura e esporte. A cada dois anos, a empresa seleciona alguns projetos, concorridos por edital público⁵⁸, que serão contemplados com o apoio financeiro da empresa no biênio subsequente.

Vale evidenciar que esse apoio foi essencial para a continuidade dos projetos ofertados pelo Laefa/Cefd/Ufes a partir de 2015, como também possibilitou a ampliação dos serviços. Nesse mesmo período, durante o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, o Brasil passou por um momento da história nacional em que muitos direitos à educação, em todos os níveis de ensino, foram negados.

Após o Golpe de 2016, com o *impeachment* da Dilma, e com os governos posteriores de Michel Temer e Jair Bolsonaro, vivemos muitos retrocessos quando se tratou da implementação de direitos constitucionais, com restrições à educação e à autonomia universitária. Podemos ir além, pois também “[...] é preciso compreender até que ponto tais arranjos resultaram em mudanças institucionais no momento posterior ao golpe, e dele em diante até os dias atuais” (Silva; Machado; Silva, 2019, p. 8).

Nessa configuração, em um período histórico de muitos desafios para as universidades, o Laefa/Cefd/Ufes necessitou encontrar outros caminhos para garantir a continuidade dos projetos e partir da realidade concreta, “[...] objetiva, que revela

⁵⁷Quando nos referimos ao Laefa/Cefd/Ufes neste tópico, estamos considerando os três projetos de extensão vinculados ao laboratório.

⁵⁸A partir de 2016, o projeto Laefa/Cefd/Ufes foi contemplado em todos os editais, tendo apoio financeiro da empresa até o ano de 2024.

situações-limite para refleti-las, apreendê-las e transformá-las, [pois] a realidade opressora é produto da ação humana, precisa ser desvelada e transformada, [portanto] é tarefa histórica, tarefa dos homens” (Aguilar, 2021, p. 176).

No entanto, percebemos que a universidade sozinha não conseguia contemplar com bolsas de auxílio financeiro todos/as os/as estudantes que gostariam de atuar em projetos de extensão. Foi necessário transcender outros espaços de apoio. A estudante egressa L., em seu depoimento, conta-nos que entrou na graduação e, logo em seguida, tornou-se voluntária do Laefa/Cefd/Ufes e permaneceu como bolsista com o apoio financeiro. Ela relatou em sua entrevista:

[...] eu trabalhava em uma clínica médica como atendente no horário da tarde antes de entrar no Curso de Educação Física. No início, eu cursava dez disciplinas no Cefd/Ufes e somente conseguiria permanecer no Laefa/Cefd/Ufes se tivesse uma bolsa de apoio financeiro, para não ter que trabalhar mais na clínica (Egressa L. 2023).

Em 2016, já com o apoio financeiro da ArcelorMittal, os/as coordenadores/as priorizaram os recursos humanos. De imediato, foram contratadas três professoras de Educação Física (uma para cada projeto – Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada para Pessoa com Deficiência; Brinquedoteca: aprender brincando e Cuidadores que Dançam) e dois/duas bolsistas para cada projeto, aumentando esse quantitativo para seis bolsistas, além da aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos de informática e eletrônicos.

A partir desse apoio financeiro, o Laefa/Cefd/Ufes ampliou o seu atendimento após a percepção de que, em alguns anos atendendo pessoas com deficiência intelectual e autismo com vinte vagas, o projeto necessitava estender o seu atendimento. Com isso passou a beneficiar adultos e idosos com baixa visão e cegueira, de ambos os sexos, com idades que variam entre 19 e 65 anos, com mais 20 vagas.

Essa demanda foi apresentada pela equipe de trabalho do Núcleo de Oftalmologia do Hospital das Clínicas da Ufes, trazendo, como princípio, também a formação inicial e continuada dos/as professores/as. Foram levados em consideração alguns fatores, como campo visual e comprometimento central ou periférico da visão.

A proposta estava apoiada pela definição de baixa visão que o sujeito apresentava desde a capacidade de perceber a luminosidade até o grau em que a deficiência visual interferia no limite de seu desempenho e a cegueira, quando o sujeito

apresenta ausência total de visão até a perda da percepção luminosa (Chicon; Sá, 2012).

Para Fernandes et al. (2011), as práticas corporais destinadas às pessoas com cegueira e baixa visão vêm crescendo no decorrer dos anos devido à conscientização maior dos participantes e da sociedade, que busca adaptar e melhorar a acessibilidade aos locais destinados a essas práticas. Os autores consideram que um projeto de extensão, na perspectiva inclusiva, pode fomentar a inclusão social e melhorar a qualidade de vida dessa população, assim como pode ser um campo rico para o desenvolvimento de pesquisas, visto que fortifica o aprendizado, desenvolve uma consciência de professor/pesquisador/a, além de contribuir diretamente nas atividades do projeto com os/as participantes.

Com essa nova organização do Laefa/Cefd/Ufes, entendemos que as ações extensionistas, por meio de um diálogo contínuo e reflexivo, com troca de experiências, podem se constituir um interessante caminho para que os/as discentes e egressos/as em formação se sintam em condições para mediar os processos de apropriação e ressignificação dos conhecimentos dos seus/suas alunos/as. Para Freire (1977, p. 44):

[...] O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam.

Nesse processo, o projeto visa a fomentar a autonomia desses sujeitos em variados ambientes sociais, com vistas à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva (Sá et al., 2017). Portanto, acreditamos que compreender e interpretar como vêm se configurando as experiências formativas, a partir dos movimentos no Laefa/Cefd/Ufes, demonstra o favorecimento dos processos educativos cada vez mais significativos às diferentes e diversas realidades sociais, sem perder de vista a articulação com a formação humana.

Na sequência, daremos ênfase ao *Projeto Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*, um dos três projetos do Laefa/Cefd/Ufes, por se configurar o lócus desta pesquisa.

5.1. SITUANDO O PROJETO FOCO DESTE ESTUDO⁵⁹

Como já abordamos no tópico anterior, o projeto *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência* teve início com o professor Dr. Sidney de Carvalho Rosadas em 1994, que, em seu processo de graduação, na década de 1970, queria buscar elementos reais para a concretização de um trabalho de pesquisa. Em parceria com outros pesquisadores, tinha como objeto de estudo a inabilidade de professores de Educação Física em relacionar-se com uma população, naquela época, conhecida como “excepcionais”.

Poucos eram os estudos e pesquisas na área de Educação Física adaptada, porém o professor já conseguia relatar que, ao realizar o atendimento para essas pessoas tão diferentes dos padrões corporais e intelectuais evidenciados naquele período, ensinava “[...] a respeitar a vida e ao humano” (Rosadas, 1994, p. 3). Porém, Rosadas (1994, p. 4) relata que esses professores continuavam se

[...] sentindo sós nesta tarefa difícil de ensinar a criança deficiente a se movimentar, e estar consciente de que está se movimentando, e que **seu corpo pode**. Pensávamos em poder contar com mais pessoas para dividir conosco esses momentos tão árduos, mas muito felizes.

A Educação Física adaptada surge, portanto, com o objetivo de dar acesso às pessoas com deficiência, desenvolvendo atividades psicomotoras, esportes, recreação, lazer e técnicas de orientação e locomoção (Rosadas, 1994). Com essa abordagem epistemológica ainda muito instrumental, comportamentalista e balizada pela Ciência da Saúde, as atividades oferecidas nas universidades eram vinculadas ao contexto das práticas corporais em si.

Porém, com a mudança epistemológica no campo da educação e da Educação Física, a partir da década de 80, inicia-se uma compreensão da educação como processo de humanização. Para Freire (1996), esse processo humanizador possibilita a compreensão crítica do mundo, dialogando de forma significativa, situando os sujeitos como agentes de mudança e de engajamento em uma práxis reflexiva e transformadora.

⁵⁹A partir deste tópico, referimo-nos ao Laefa/Cefd/Ufes considerando apenas o projeto *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência* (objeto deste estudo).

Nessa perspectiva, com a chegada da professora Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá no Cefd/Ufes e, na sequência, assumindo a coordenação do Laefa/Cefd/Ufes, o projeto se reconfigurou não mais somente com a finalidade da apropriação das práticas corporais, mas também enfatizando reflexões sobre os direitos sociais dos/as participantes, sobre o acesso às práticas de esporte e de lazer como um direito social, com o foco na inclusão. Entendemos que o processo de humanização no Laefa/Cefd/Ufes é consubstanciado na dinâmica de apreensão e diálogo em relação aos temas que permeiam a realidade. Ou seja, a presença humana no mundo e com o mundo permite conceber trocas de experiências, reflexivas e coletivas, sobre o direito à cultura, educação, lazer etc. (Freire, 1967).

Por isso as ações do Laefa/Cefd/Ufes não tinham uma finalidade que se encerrava na prática. As práticas corporais eram apenas ferramentas de humanização. Portanto, o foco do projeto era a promoção da inclusão pela via da oferta de diferentes práticas corporais.

Diante dessa abordagem, o projeto objetiva:

- a) promover o campo de ensino/pesquisa/extensão no âmbito da formação inicial e continuada de professores de Educação Física, na perspectiva inclusiva, a partir da oferta de práticas corporais de atenção e cuidado em saúde⁶⁰ e lazer para jovens, adultos e idosos com baixa visão, cegueira (BV), deficiência intelectual e autismo (JA), com foco na melhoria da qualidade de vida/saúde desse público, dispondo-se ao acolhimento e vivência de esporte e lazer, tais como: ioga, meditação, ginástica funcional, dança, capoeira, futebol, hidroginástica etc.;
- b) oportunizar aos acadêmicos de graduação e pós-graduação em Educação Física processos de aprendizagens consistentes, críticos e reflexivos, por meio do estudo de aportes teóricos e práticos vinculados ao desenvolvimento de atividades educacionais inclusivas e das práticas corporais de atenção e cuidado em saúde e lazer para pessoas com deficiência;
- c) fomentar o desenvolvimento de projetos de estudos e pesquisas (TCC, IC, dissertações e teses) sobre a área de Educação Física, adaptação e

⁶⁰Vale ressaltar que nossa compreensão sobre saúde, como conceito multidimensional, logo não universal, refere-se a um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, coletivos e individuais que se combinam, de forma particular, em cada sociedade resultando em comunidades mais ou menos saudáveis (Buss, 2003).

inclusão/educação especial, com vistas ao desenvolvimento científico desse campo de conhecimento e ação;

- d) fomentar e socializar a produção de conhecimento na área por meio de publicação em periódicos, livros, capítulos de livros e anais de eventos científicos nacionais e internacionais.

Percebemos que os objetivos do projeto vão ao encontro da perspectiva freiriana pois, para Freire (1996), a educação é vista como um elemento essencial para a prática da liberdade. Por intermédio dela, podemos refletir criticamente e entender de maneira mais profunda o mundo ao nosso redor, reconhecendo a nós mesmos e aos outros e assim nos transformando e transformando os/as outros/as em pessoas autônomas e emancipadas. Essa libertação se concretiza por meio da práxis consciente de sua busca, que envolve o reconhecimento da importância de lutar por ela.

Para dar melhor visibilidade ao projeto em tela, descreveremos a seguir a organização e planejamento da proposta de ensino, contextualizando a experiência vivida no Laefa/Cefd/Ufes.

5.1.1 A organização e planejamento da proposta de ensino

Como ponto de partida, no início de cada semestre, a equipe de trabalho se reunia para traçar o plano de ensino e definir os conteúdos que seriam trabalhados em cada sala: a de participantes do grupo de baixa visão e cegueira (BV); e a de participantes do grupo de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo (JA).

Ao traçar o plano de ensino para os grupos BV e JA, a equipe de trabalho considerava as realidades específicas e as necessidades de cada grupo, buscando um alinhamento com a prática socialmente implicada, promovendo uma educação que fosse relevante, dialógica e transformadora. Isso implicava não apenas a escolha de conteúdos, mas também a adaptação de metodologias e recursos didáticos que respeitassem e valorizassem as experiências e vivências dos sujeitos, proporcionando uma educação que fazia sentido em seus contextos de vida.

Recorremos a Freire (1968) nesse aspecto, pois o autor enfatiza a importância da educação como uma ferramenta para a conscientização e a transformação social, em que a prática pedagógica deve estar intrinsecamente ligada à realidade social dos educandos, buscando a sua emancipação e libertação.

No primeiro momento das aulas os/as participantes externos chegavam nos

espaços da aula e conversavam um pouco contando como estava o seu dia a dia. A equipe procurava saber o que eles/as possuíam de informações referentes aos conteúdos estabelecidos. A partir desse movimento, a equipe buscava compreender as experiências já internalizadas por esses sujeitos em relação aos conteúdos propostos para que as aulas pudessem ser desenvolvidas a partir do conhecimento prévio que possuíam. Isso posto, essa configuração do primeiro momento da aula vai ao encontro dos pressupostos de Paulo Freire, pois

[...] a proposta freiriana requer que os seres humanos sejam capazes de se perceberem como sujeitos capacitados as escolhas e decisões, a epistemologia estabelece uma unidade dialética com a política tal que permite compreender a indissociável relação entre o conhecimento científico e os saberes provenientes da realidade concreta. O conhecimento necessita ser construído a partir do contexto e, sobretudo, com o propósito de nele efetivar modificações que venham a qualificar os seres humanos oprimidos (Freitas; Freitas, 2018, p. 368).

Nesse aspecto, após a organização e planejamento da proposta de ensino para o semestre, as intervenções eram realizadas em duas salas de aulas simultâneas, em três momentos com duração de 25 a 30 minutos em média para cada um. A separação em duas salas justifica-se por se tratar de temáticas e objetivos diferenciados para cada grupo (saúde ampliada para o grupo BV⁶¹ e práticas de juventudes para o grupo JA⁶²). Por exemplo, enquanto o grupo JA se apropriava dos conteúdos de esporte, futebol e dança, o grupo BV se apropriava dos conteúdos de temas transversais, ginástica e práticas orientais.

No período de construção desta tese, participavam do projeto 50 jovens, adultos e pessoas idosas com cegueira, baixa visão, deficiência intelectual e autismo, com idade entre 15 e 75 anos, todos/as da comunidade externa. A equipe de trabalho do projeto era composta por uma coordenadora, uma professora de Educação Física, quatro bolsistas (discentes do curso de bacharelado ou licenciatura em Educação Física), graduandos/as da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer (bacharelado) e voluntários/as (egressos/as, mestrandos/as e doutorandas) com interesse no desenvolvimento de pesquisas e estudos na área.

⁶¹As aulas para o grupo BV tinham o objetivo de promover práticas corporais de atenção e cuidado em saúde para pessoas com baixa visão e cegueira, visando à melhoria da qualidade de vida e a (re)significação de conhecimentos e sensações que possibilitassem a autonomia e a independência necessária para que sujeitos com deficiência se relacionem socioculturalmente.

⁶²As aulas para o grupo JA tinham o objetivo de conhecer e experimentar as práticas corporais juvenis que fomentavam condições de juventude como instrumento de protagonismo e reconhecimento social e de enfrentamento ao olhar preconceituoso que compromete seu desenvolvimento humano e sua qualidade de vida.

Após as intervenções pedagógicas, os/as participantes da equipe com mais experiência também compartilhavam as informações para os/as integrantes que iniciavam sua participação no projeto naquele semestre. Havia uma ação de troca mútua e um diálogo efetivo entre as pessoas, envolvendo a capacidade de compreender por empatia e construir uma relação de confiança no/com o grupo. Percebemos que esse movimento formativo inicial se constituía a partir dos conceitos freirianos de dialogicidade, amorosidade, autonomia, prática e justiça social (Freire, 1968, 1977, 1993, 1996).

É importante enfatizar que a participação, como integrante da equipe de trabalho na organização e planejamento dos conteúdos das aulas, na mediação desse conteúdo junto com os/as participantes externos, realizada de forma colaborativa, assim como os momentos de avaliações, atravessou também as experiências formativas da pesquisadora produzindo reflexões críticas da prática no/com projeto em debate e da própria prática como professora da Rede Municipal de Ensino.

Com essa proposta, o projeto Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência acontecia às quintas-feiras, das 14 às 16 horas. Logo após o processo de intervenção, das 16h às 18h, os/as discentes e egressos/as envolvidos/as realizavam a avaliação e o planejamento da aula seguinte, de modo que todos/as ocupassem todas as funções no projeto em um círculo de cultura⁶³ (Freire, 1968).

Esse momento de reflexão coletiva significava a constituição de um espaço dialógico, horizontal e participativo. O círculo de cultura, mais do que um simples grupo de discussão, representa um movimento pedagógico em que todos os/as participantes são sujeitos ativos no processo de produção de conhecimento, compartilhando suas experiências, saberes e percepções de forma crítica e colaborativa, como demonstrado na imagem a seguir:

⁶³O conceito de Círculo de Cultura, introduzido por Paulo Freire (1968), simboliza um ambiente interativo e colaborativo de ensino, baseado na abordagem educacional libertadora e crítica defendida pelo autor. Nele, todos os participantes estão envolvidos em diálogos, leituras, escritas, discussões e na construção conjunta do seu mundo vivido.

Figura 1 – Reunião de planejamento e avaliação (círculo de cultura)



Fonte: Registro do Nepefi (2025).

No âmbito do/a profissional em formação, esse era um dos momentos mais significativos do laboratório, pois permitia analisar criticamente as práticas desenvolvidas, reavaliar intencionalidades e metodologias e (re)pensar o próprio fazer docente. Além de possibilitar a reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado com o grupo JA e BV, o círculo de cultura fomentava a troca de saberes entre sujeitos com diferentes trajetórias, experiências e bagagens culturais, potencializando o aprendizado coletivo e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

Nessa configuração, as propostas pedagógicas do Laefa/Cefd/Ufes foram constituídas coletivamente para os grupos JA e BV como espaço de diálogo aberto entre a equipe. Esse movimento permitiu a emergência das vozes e experiências de cada um/a, de maneira crítica, horizontal e reflexiva, a partir das demandas que os/as participantes traziam nas aulas durante as avaliações. Considerando esse movimento, elencamos, a partir das entrevistas realizadas, o relato que a aluna egressa e mestranda R. (2024) pontuou sobre a dinâmica de escolha de conteúdos a serem trabalhados no semestre:

[...] Os conteúdos consideravam sempre as demandas que advinham das próprias turmas [...]. Essas demandas eram captadas a partir das avaliações constantes que eram realizadas após cada aula. Essa avaliação era em formato de roda de conversa, onde toda a equipe pontuava suas percepções acerca daquilo que havia sido vivenciado. Muitas vezes, essa captura também se dava na observação das falas de alguns alunos, ou até em seus comportamentos de satisfação ou insatisfação. Para além, eram realizadas

avaliações frequentes, em formato de entrevista, que também ajudavam a balizar nossas escolhas de conteúdos. Essa escolha se dava após a reunião de avaliação geral do semestre, podendo ser reformuladas as propostas também no início de cada semestre.

Percebemos que, nessa relação dialógica que envolve professores/as, estagiários/as, pesquisadores/as e bolsistas, por meio dos círculos de cultura, os participantes da equipe se tornam coprodutores do conhecimento, atuando juntos nos saberes e práticas pedagógicas. Essa abordagem colaborativa possibilitava maior envolvimento e participação de todos/as, contribuindo para uma intervenção pedagógica mais efetiva e significativa (Garcia et al., 2012). Assim, permitia contextualizar as especificidades e conflitualidades sociais, culturais, políticas, históricas e afetivas inerentes a esses sujeitos e também emergir experiências até então ausentes na práxis pedagógica. Portanto, é nessa organização que se fomenta o olhar e escuta sensível do outro, assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo e em colaboração, (re)elaboram o mundo (Freire, 1968).

Entendemos que, a partir desse movimento de círculo de cultura, na escolha de conteúdos e nos momentos de atuação, a equipe se comprometia não somente com o movimento corporal e suas implicações diretas, mas também considerava os aspectos sociais, culturais, afetivos e perceptivos das demandas trazidas pelos participantes externos. Por essa razão, as ações colaborativas planejadas no conjunto de intervenções operaram no compromisso ético-político de promover ações sociais de atenção e cuidado em saúde que corroboraram a produção da sua equidade.

Barbosa (2012) considera a importância de criar condições que permitam o pleno desenvolvimento dos sujeitos, enfatizando que a equidade não se resume a tratar todos de maneira igual, mas a reconhecer e atender às necessidades específicas de diferentes grupos. Nesse contexto, eram ofertados, nas atividades, momentos de diálogo, colaboração, propostas com valores de respeito pelas diferenças nas quais a liberdade de expressão e apropriação da cultura corporal de movimento foi a tônica.

Portanto, as propostas e mudanças temáticas constituídas nas intervenções do Laefa/Cefd/Ufes tinham o compromisso com a problematização partindo de dois pilares: a) o olhar e a escuta sensível e atenta para os/as participantes externos nas suas peculiaridades, ou seja, era necessário sensibilidade e empatia, tomando por base as diferentes formas de linguagens que os/as participantes têm para se expressar; b) a

perspectiva ético-política de resistência ao olhar excludente e capacitista que a sociedade tem para as pessoas com deficiência.

Enfatizamos que o termo capacitismo é definido como uma atitude que desvaloriza ou inferioriza pessoas com deficiência, fundamentando-se em um modelo de capacidade física, intelectual e sensorial considerado padrão pela sociedade. Nessa perspectiva, “[...] ao internalizar esse padrão de normalidade, incita-se uma dificuldade social em valorizar a diferença, o que resulta em perceber as pessoas com deficiência como seres menos humanos ou menos capazes” (Araújo et al., 2024, p. 3-4).

Todavia, a primazia do diálogo e de ações pedagógicas mais horizontais, não bancárias e opressoras, garante a participação cidadã e efetiva de todos/as os/as envolvidos/as em processos verdadeiramente educativos e libertadores, em um contexto que tem como base afetos mútuos, empatia, respeito e cuidado. A responsabilidade social dos processos educativos evidencia, na resistência ao pensamento hegemônico, construído por meio do diálogo, reflexão crítica e afetos, problematizando os processos inclusivos, perspectivando a luta pela liberdade e a transformação social (Freire, 1987, 1968).

Em síntese, a participação, o envolvimento com o coletivo e a práxis garantiam o protagonismo de todos/as. Para além da própria autonomia, individual ou em pequeno grupo, também havia uma percepção coletiva ainda mais ampla, local, de sociedade, de classe, de condição, de gênero e que servia de trampolim para a militância pela libertação (Freire, 1968).

Além das intervenções, a equipe de trabalho percebeu que eram necessários alguns eventos festivos durante o semestre, como festa junina, carnaval, dentre outros. Esses eventos traziam, como proposta para os/as participantes, a vivência de momentos de coletividade, promovendo a interação, afetuosidade e harmonia, com o intuito de experienciar relações socioafetivas e contribuir para o processo de aproximação no/com o grupo. Existiu, ainda, o movimento de construção semanal de mídias digitais para veiculação/divulgação desse trabalho em redes sociais organizados pela equipe.

Para deixar mais evidente esses aspectos formativos, demonstraremos a seguir o cronograma de ações do semestre 2024/1, de forma simplificada, organizado para o grupo BV (Cronograma completo no APÊNDICE A):

Quadro 3 – Cronograma do semestre 2024/1 para o grupo BV

EIXO/CONTEÚDOS	PRINCIPAIS PRÁTICAS	OBJETIVOS CENTRAIS
Dinâmicas de acolhimento	Dinâmicas de integração, rodas de conversa	Promover acolhimento, interação e fortalecimento de vínculos socioafetivos entre os participantes
Práticas orientais (ioga e meditação)	Ásanas da saudação ao Sol e outras posturas; meditação guiada (com e sem óleos essenciais)	Melhorar flexibilidade, resistência, força e percepção corporal; estimular relaxamento, autoconhecimento e bem-estar
Temas transversais – envelhecimento	Reflexões a partir de músicas (<i>Trem-Bala, Andar com Fé, Realidade, dentre outras</i>); discussões sobre envelhecimento e deficiência	Melhorar flexibilidade, resistência, força e percepção corporal; estimular relaxamento, autoconhecimento e bem-estar
Dança circular	Dança circular sagrada, criação coletiva de passos	Favorecer autoconhecimento, cooperação, criatividade e conexão com o outro e com o mundo
Práticas aquáticas	Aquazumba, dinâmicas lúdicas no meio aquático	Promover descontração, expressão corporal, interação e fortalecimento da autoestima em ambiente colaborativo
Eventos culturais/lúdicos	Bailinho, Laefa Circus, Festa Junina	Propiciar momentos de lazer, prazer, ludicidade e acesso à cultura popular, reforçando os laços de convivência e confraternização

Fonte: Portifólio BV 2024/1.

Da mesma forma, demonstraremos a seguir o cronograma simplificado de ações do semestre 2024/1 organizado para o grupo JA (cronograma completo no APÊNDICE A):

Quadro 4 – cronograma simplificado do semestre 2024/1 para o grupo JA

EIXO/CONTEÚDOS	PRINCIPAIS PRÁTICAS	OBJETIVOS CENTRAIS
Esporte: futebol de rua	Jogos lúdicos e cooperativos (futebol com lençol, batata quente musical, chute ao alvo, pênaltis); freestyle; furingo; produção da bola de meia; vivência de regras com árbitro	Promover experimentação lúdica e criativa do futebol de rua; desenvolver habilidades como drible, passe, controle de bola; respeitar regras e incentivar cooperação
Expressões da cultura periférica	Beatbox, hip hop e rodas criativas	Estimular a expressão corporal, vocal e criativa; valorizar manifestações culturais das periferias urbanas
Práticas aquáticas	Aquazumba, dinâmicas lúdicas no meio aquático	Promover descontração, expressão corporal, interação e fortalecimento da autoestima em ambiente colaborativo
Expressão artística (festa junina)	Teatro (“O casamento e o futebol”), dança (quadrilha), vivências teatrais	Favorecer o acesso a manifestações da cultura

		popular; estimular criatividade e expressão artística coletiva
Eventos culturais / lazer	Laefa Circus; Festa Cultural Laefa 2024	Proporcionar momentos de lazer, ludicidade e confraternização; promover acesso à cultura popular e fortalecimento de vínculos sociais
Dimensão socioafetiva e emancipatória	Presente em todas as atividades	Fortalecer autoestima, emancipação, bem-estar e relações socioafetivas entre os participantes

Fonte: Portfólio 2024/1 do grupo JA.

Com os conteúdos organizados e distribuídos no espaço e tempo do cronograma, nesse planejamento de ensino, a equipe elaborava os planos de aula. Entendemos que esse processo do/a aluno/a da graduação de pensar sobre a organização das propostas das aulas possibilitou a direção da apreensão do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. Nessa direção, a participação nos projetos de extensão pode proporcionar discussão e reflexões entre os/as acadêmicos/as, “[...] objetivando oportunizar a troca de conhecimentos, uma vez que a cultura corporal de movimento inclui também as pessoas com deficiência em condições para a prática de atividades físicas” (Frank et al., 2013, p. 200).

O diálogo sobre o movimento avaliativo dos/as professores/as coordenadores/as, professores/as colaboradores/as, bolsistas e voluntários/as ocorria em avaliações e autoavaliações periódicas que aconteciam durante as reuniões da equipe de trabalho. Nesses encontros, todos refletiam e manifestavam suas críticas construtivas em torno da participação de cada um.

Ao final das intervenções, a equipe abria um espaço para que os/as participantes externos pudessem trocar as experiências e as sensações que sentiram durante a aula. Assim, com uma escuta sensível (Barbier, 2007), as informações acerca do desenvolvimento das aulas eram repassadas para que, ao final das intervenções, os/as professores/as, bolsistas, voluntários/as e estagiários/as se reunissem, após os momentos de intervenção para refletir e discutir sobre as propostas a serem desenvolvidas nas intervenções seguintes. Esse movimento fica evidente na fala do bolsista J. em seu relato de experiência:

[...] no Laefa/Cefd/Ufes, principalmente neste semestre, pude ver a importância das avaliações pós-intervenção. [...] pude perceber o quanto esse tempo de

reunião não é somente 'mais uma reunião', mas sim, um momento de reflexão, análise, autocrítica, elogiar e assumir erros para consertar para benefício não só meu, mas de todos/as bolsistas e para o bem e alegria dos/as alunos na próxima aula. Diante disso, essa avaliação [...] agrega muito para minha formação como docente e principalmente como pessoa, pois passo a respeitar a opinião do outro e forço a minha criatividade para planejar uma aula na avaliação diante dos erros ou acertos. [...] Durante uma das avaliações, a professora Graça falou comigo para eu ter mais calma na fala e indagar mais os alunos com a intenção de fazer com que eles/elas participem da aula. Esse fato ocorrido demonstra a importância desse momento de avaliação e a necessidade de ouvir os conselhos e dicas daqueles que têm mais experiência no âmbito da Educação Física e Inclusão [...]. Espero continuar me desenvolvendo como discente, futuro docente e pessoa, assim como aprender, ser ensinado, ensinar, adquirir e receber conhecimento aqui dentro do Cefd, principalmente no Laefa (Bolsista J., 2024).

O relato evidencia a importância da avaliação formativa e dialógica como prática pedagógica no contexto do projeto, destacando seu papel na constituição de uma postura reflexiva, crítica e autocrítica para estudantes em formação. O bolsista reconhece que as reuniões que acontecem após as intervenções não se limitam a uma formalidade institucional, mas configuram-se como espaços de construção coletiva de saberes, favorecendo o aprimoramento profissional, o desenvolvimento pessoal e o fortalecimento da capacidade de escuta, acolhimento e reformulação das práticas pedagógicas.

A partir da observação da professora, o bolsista, com uma escuta atenta, valorizou a troca de saberes em uma interação dialógica com a equipe e reconheceu as próprias limitações como oportunidades de crescimento. Para o bolsista J., essas avaliações contribuem tanto para a qualidade das aulas destinadas aos alunos com deficiência quanto para sua formação humana, fomentando a criatividade, empatia e respeito às diferenças.

Para Freire (1998), a avaliação deve promover a consciência crítica por meio do diálogo livre, permanente e democrático. Portanto, os momentos avaliativos da equipe foram organizados de forma dinâmica, coletiva e, conseqüentemente, fruto do compartilhamento entre os sujeitos, mediatizados pelas experiências de cada um/a.

No final do semestre, era realizada uma entrevista quanti-qualitativa com os/as participantes externos atendidos, combinando dados numéricos com questões fechadas e dados descritivos para uma compreensão mais completa das respostas dos/as participantes enriquecendo a análise e as discussões finais (Minayo, 2001). O objetivo era identificar e compreender possíveis contribuições do projeto para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Além disso, era organizado um portfólio

crítico-reflexivo desenvolvido pelos/as bolsistas e voluntários/as do projeto de extensão.

Em entrevista, um dos responsáveis pelos participantes A. e V. do grupo JA afirmou:

[...] o projeto do Laefa/Cefd/Ufes é muito importante para a vida dos meus filhos. Aqui todos são tratados da mesma forma. Em outros espaços, por exemplo no meu condomínio, os meninos não gostam muito de ir à piscina ou jogar bola, porque eles não se sentem confortáveis. Aqui no projeto é diferente, eles são acolhidos, participam de todas as atividades, e isso faz bem para a condição física deles, além deles se divertirem e socializarem com os outros participantes e professores. Os dois adoram o projeto (Responsável pelo V. e A. do grupo JA, 2024).

Essas avaliações demonstram a importância do projeto na vida dessas pessoas, contribuindo em diferentes áreas do desenvolvimento. As atividades realizadas estimularam autonomia à execução de tarefas da vida diária dos/as participantes, assim como demonstraram ser importantes recursos para o desenvolvimento dos domínios cognitivos, afetivos, motores, sociais e comunicativos (Frank et al., 2013).

Na sequência, para os propósitos dos processos de ensino e aprendizagem, destacamos alguns relatos de situações de aula para o grupo BV e JA que revelaram a experiência docente na mediação das atividades desenvolvidas e, por razão de delimitação, ilustram os procedimentos de ensino adotados na realização das outras aulas.

5.1.2 A aula como espaço de inclusão: um olhar sobre a experiência docente no Laefa/Cefd/Ufes

A aula, como espaço de mediação pedagógica, pode representar uma oportunidade privilegiada para a construção de práticas educativas comprometidas com a inclusão, a humanização e a transformação social. Na formação das funções psicológicas que são próprias da cultura e exclusivas dos seres humanos, a partir da perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é vista como essencial e comum a todos.

Nesse sentido, as relações entre as pessoas tornam-se fundamentais, pois é por meio do uso de instrumentos e signos que o processo de aprendizagem acontece, tanto no âmbito das interações sociais (interpessoal) quanto no interior de cada indivíduo (intrapsíquico). Portanto, a mediação pedagógica ocupa um papel central e decisivo, pois define a forma como o ser humano se relaciona com o mundo e com as

outras pessoas, caracterizado como o aspecto essencial para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Vigotski, 1984).

No Laefa/Cefd/Ufes, a aula emerge como cenário de experiências vividas, tensionadas e refletidas à luz de um projeto pedagógico que compreende que ensinar exige respeito à autonomia do outro, bem como sensibilidade para escutar e dialogar com as realidades concretas dos sujeitos. Nessa abordagem, para melhor contextualizar os movimentos de mediação pedagógica no Laefa/Cefd/Ufes, destacamos alguns momentos de intervenções para os grupos BV e JA no semestre de 2024/1. O relato de aula para o grupo BV aconteceu no dia 7-3-2024⁶⁴,

Nesse período, o grupo BV era composto por 25 adultos e idosos com baixa visão e cegueira, com idades entre 21 e 65 anos, todos provenientes da região da Grande Vitória, no Estado do Espírito Santo. Tendo em vista as avaliações dialógicas realizadas com o grupo BV nos semestres anteriores, a equipe considerava a necessidade de pensar ações pedagógicas que possibilitassem, sobretudo, a melhoria da qualidade de vida/saúde dessas pessoas.

Portanto, com a oferta das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS)⁶⁵ como conteúdo das aulas, a equipe considerava que era possível promover atenção às sensações e reações do corpo, com foco na autopercepção e na vivência do momento presente por meio do movimento. A ênfase era na escuta acolhedora e na integração do ser humano com o ambiente e a sociedade, cujas trajetórias eram atravessadas não apenas pelos desafios impostos pelas deficiências sensoriais, mas também pelas especificidades do envelhecimento⁶⁶.

Soma-se a isso a dificuldade de interação social, frequentemente agravada pelas barreiras físicas e sociais que pessoas com baixa visão e cegueira enfrentam em seu cotidiano. Nesse contexto, observamos que grande parte dos participantes, por serem pessoas idosas, apresentavam limitações adicionais que impactavam diretamente suas possibilidades de inserção, convivência e participação em diferentes espaços sociais.

⁶⁴Plano de aula em anexo.

⁶⁵As práticas corporais sob a ótica integrativa são aquelas que não visam a gastar/queimar e sim potencializar energia, levando as pessoas a centrar atenção nos sentimentos despertados e nas reações do corpo, com características de introspecção e atenção no tempo presente a partir do movimento (Portifólio Laefa/Cefd/Ufes, 2024).

⁶⁶A criação dessa proposta surgiu a partir das demandas concretas e reiteradas pelos próprios participantes do grupo BV, que expressaram sensações de isolamento social, invisibilidade e falta de espaços que proporcionassem vivências de socialização, autonomia e pertencimento.

Dessa forma, a equipe considerou necessário, como objetivos da aula, refletir sobre a autopercepção acerca do processo de envelhecimento da pessoa idosa com baixa visão ou cegueira; vivenciar a prática da ioga com foco na melhoria da flexibilidade, resistência e percepção corporal; experimentar a meditação guiada a fim de atingir um relaxamento corporal e desenvolver relações socioafetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem-estar social.

Salientamos a importância de práticas que respeitem e valorizem as peculiaridades dos sujeitos, contribuindo diretamente para a qualidade de vida e o bem-estar social dessas pessoas. Salerno (2014) reforça a ideia de que as relações sociais, além de beneficiar o aprendizado, são imprescindíveis para a construção de uma comunidade mais empoderada e integrada. Interagir no ambiente implica a conexão com todas as pessoas que estão envolvidas na aula. Nesse aspecto, o aprendizado ocorre por meio da troca de experiências “[...] e leva o entendimento a outro nível, ao respeito pelo fato dessa população poder realizar o que for de seu interesse [...]” em um espaço seguro para o desenvolvimento pessoal (Salerno, 2014, p. 43).

No registro do diário de campo de 7 de março de 2024, observamos a participação ativa do grupo BV durante as atividades propostas. A intervenção foi realizada na sala de lutas no Cefd/Ufes, local amplo, com tabladros e sem obstáculos. A equipe iniciou a aula apenas com tatames no chão. Após a recepção do grupo BV, os participantes foram orientados/as a direcionar-se ao tatame formando um círculo em pé. Logo se iniciou uma conversa reproduzindo a música “Realidade⁶⁷” do grupo Fundo de Quintal.

A escolha da música “*Realidade*” como elemento pedagógico nessa intervenção com o grupo BV foi intencional e sensível, pois sua letra traz reflexões profundas sobre o ciclo da vida, o envelhecimento e as marcas do tempo, ressignificadas não como perdas, mas como expressões de amor e experiências “*rugos de amor*”. Essa abordagem poética dialoga diretamente com as percepções compartilhadas pelos/as bolsistas durante as avaliações das aulas anteriores, nas quais emergiu, a partir da escuta de um dos participantes, a preocupação com as transformações físicas e

⁶⁷A canção reflete sobre o envelhecimento e o ciclo da vida, destacando temas como: a chegada da idade, com marcas e rugas, mas sem amargura, interpretadas como “rugos de amor”; a valorização das “sementes” plantadas ao longo da vida, boas ações, experiências e vínculos. Além disso trata do renascimento de novas ilusões no coração mesmo após a dor, a busca por paz interior e espiritual — “Buscando a Santa paz / nas graças do Senhor” — como forma de apagar a dor quando a idade chega.

emocionais que acompanham o envelhecer, especialmente entre pessoas idosas com deficiência visual (Diário de campo, 2024).

A invisibilidade e a desvalorização social dessas pessoas foram aspectos destacados, revelando uma percepção crítica sobre os olhares estigmatizantes que ainda persistem na sociedade. Nesse sentido, ao trazer a música como ponto de partida para a discussão, a equipe buscou fomentar uma escuta atenta e reflexiva, incentivando o grupo a pensar sobre suas próprias trajetórias, sentimentos e esperanças. A canção também possibilitou a emergência de discursos mais afetivos e espirituais, valorizando o renascimento de novos projetos de vida, mesmo após a dor, pois “[...] *a natureza dá a certeza de que o tempo passou, mas apesar dos pesares brotou sementes que você plantou*”. A letra da música busca paz interior como um direito de quem envelhece com dignidade.

Dessa forma, a atividade contribuiu para fortalecer a autopercepção dos/as participantes, ao mesmo tempo em que tensionou criticamente os discursos hegemônicos que excluem e silenciam corpos envelhecidos e com deficiência.

Enquanto a música tocava, a bolsista guiava a turma realizando uma dança circular simples, com passos para a direita e para a esquerda, batendo palmas no ritmo da melodia, com as mãos dadas e em movimentos circulares. Após a dança, a música foi tocada novamente e a equipe solicitou a atenção dos/as participantes para a letra da música. Alguns relataram:

[...] *a gente não pode estar se preocupando com a velhice, a gente tem que aceitar, viver, procurar se preocupar com o corpo, procurar mais autocuidado* (I. participante do grupo BV, 2024).

[...] *a gente quando é novo quer ficar velho e quando é velho quer ficar novo. Depois que chega a certa idade, olha no espelho e vê algumas rugas e pensa: Meu Deus, era uma coisa tão lisinha e olha como está hoje! Mas você, sabendo viver a velhice com os costumes, com religiosidade, compreensão, amizade, família, é tudo de bom* (A. participante do grupo BV, 2024).

Percebemos que, ao escutarem a música, os/as participantes a relacionaram com o processo de envelhecimento abordando temas como a passagem do tempo, memórias e reflexões sobre a vida. Ainda pontuaram sobre as experiências e aprendizados vividos, sentimentos de saudade e nostalgia que estão ligados a essa fase. Terra (2013) destaca a importância das experiências vividas e dos aprendizados adquiridos ao longo da vida. Isso nos lembra que o envelhecer não é apenas um processo físico, mas também um aspecto social e cultural. As normas, valores e

comportamentos que cada indivíduo carrega são frutos de um contexto histórico e social específico, moldando o conhecimento de si e a percepção do mundo.

Após apreciar a canção, o grupo BV teve um minuto para pensar em uma palavra que definiria o que a canção despertou em cada um/a nesse momento. A participante V. citou a palavra “liberdade” e também “autonomia” e explicou: “[...] *quando chega a idade que a gente tem, não precisa depender dos outros, temos o livre arbítrio de ir e vir e, por isso, a gente tem que ter um equilíbrio daquilo que a gente vai fazer, para o bem-estar da gente*” (Relatório de aula, 7-3-2024).

Terra (2013) nos auxilia nessa discussão alertando que a educação não se dá apenas por palavras, mas também por um conjunto complexo de interações sociais, culturais e contextuais que moldam a identidade e a experiência das pessoas. Essa perspectiva sugere que a liberdade e a autonomia que a participante V. menciona não são universais, pois são limitadas e moldadas por fatores sociais e culturais.

Na sequência, os bolsistas refletiram com o grupo BV, enfatizando os pontos negativos e positivos do processo de envelhecimento. O participante E. considerou: “[...] *o ponto positivo é que não me desesperei com a cegueira [...]. No início fiquei com medo, mas agora estou bem mesmo. Já o ponto negativo é que nunca pensei em ficar cego, [...] isso dificultou mais a fase de envelhecimento*” (Relatório de aula, 7-3-2024).

Para o participante P.,

[...] *o ponto positivo, tentando pensar em uma perspectiva para o futuro, é ter mais contato com as pessoas. Seria mais interessante. E o ponto negativo são as dificuldades que a deficiência traz para as pessoas, a ajuda do outro é importante* (Relatório de aula, 7-3-2024).

A partir da fala dos participantes, foi possível perceber que a vivência da deficiência visual, especialmente entre adultos e idosos, é atravessada por uma dupla perspectiva: de um lado, as dificuldades concretas impostas pelas limitações sensoriais; e, de outro, a valorização das relações interpessoais como condição para a construção de novos sentidos para a vida. Ao afirmar que “[...] *o ponto positivo, tentando pensar em uma perspectiva para o futuro é ter mais contato com as pessoas. Seria mais interessante*”, evidenciamos o desejo de estabelecer relações mais próximas e significativas, que rompam com o isolamento social e fortaleçam a participação ativa dos sujeitos em espaços coletivos.

Entendemos que esse interesse por relações mais próximas expressa o anseio pela construção de vínculos que possibilitem a inserção plena dos sujeitos em todos os

espaços sociais. Revela o desejo de ter relações horizontais, humanizadas e que viabilizem encontros e trocas, criando um campo fértil para a produção de sentidos coletivos, nos quais os sujeitos se fortalecem e se reconhecem como parte da sociedade. Para Araújo (2019, p.61), “É na relação com o outro, na criação de vínculos, no inter e intrapsíquico que o sujeito se humaniza, pertence a uma cultura, com todos os afetos, linguagens e conhecimentos próprios dessa cultura”. Assim, reafirmamos a importância de práticas educativas que promovam relações dialógicas e igualitárias, reconhecendo cada pessoa como sujeito de direitos, saberes e afetos.

Por outro lado, ao reconhecer que “[...] *o ponto negativo são as dificuldades que a deficiência traz para as pessoas, a ajuda do outro é importante*”, fica explícita a compreensão de que a superação das barreiras impostas pela deficiência não se realiza de forma solitária. Trata-se de uma experiência que demanda a construção de vínculos, redes de apoio, práticas sociais e compreensão de que a existência humana se dá na relação dialógica com o outro e com o mundo (Freire, 1996).

Nessa organização de proposta de aula, com uma escuta atenta e cuidadosa, percebemos possibilidades na formação de discentes e egressos/as para se tornarem profissionais mais conscientes e comprometidos com a humanização. Ao viabilizar que os/as participantes do grupo BV expressem sentimentos, memórias e percepções sobre o envelhecimento e a deficiência, a aula transforma-se em espaço de elaboração subjetiva e de fortalecimento da autoestima e da autonomia. Paralelamente, oferece aos/às estudantes da graduação uma experiência concreta que articula teoria, prática e afetividade, ampliando sua compreensão sobre a complexidade da inclusão e da formação humanizada.

Freire (1993) explica que, na prática pedagógica, de algum modo, essas características sempre terão um caráter diretivo. No entanto, quando o educador ou educadora permite que o/a aluno/a desenvolva sua capacidade criativa, formuladora e questionadora, a prática tende a se organizar, consolidando concepções, percepções e experiências pessoais, que se refletem nas crenças, atitudes, expectativas e em outros aspectos que se estabelecem na prática social, como princípios e diretrizes na ação docente.

Entendemos que a concepção de educação como prática social ganha relevo ao ser compreendida como parte integrante da cultura. Para Brandão (2007), educar é desenvolver no sujeito saberes que são historicamente produzidos e compartilhados dentro de uma determinada sociedade, atendendo às demandas e transformações de

seu tempo. Isso posto, a educação configura-se como um processo cultural de construção de identidades, valores e significados coletivos, atravessado por códigos sociais, morais e simbólicos que refletem o contexto histórico em que os sujeitos estão inseridos.

Após o primeiro contexto da aula com as reflexões realizadas nos temas transversais, iniciou-se a ioga. A condução da atividade ficou a cargo da bolsista, que propôs a realização da sequência conhecida como Saudação ao Sol⁶⁸, priorizando aspectos fundamentais para a turma, como a atenção à respiração, a consciência corporal e o respeito aos limites individuais (Relatório de aula, 2014/1).

A prática foi cuidadosamente mediada com orientações detalhadas acerca das posturas, das transições entre os movimentos e da contagem dos tempos respiratórios, buscando favorecer não apenas a execução técnica dos exercícios, mas também a ampliação da percepção do próprio corpo no espaço e no tempo. Ao enfatizar a respiração consciente e a permanência em cada postura, a atividade visou a desenvolver, de forma integrada, a flexibilidade, a resistência física e a percepção corporal, elementos centrais para o fortalecimento da autonomia e da saúde funcional dos participantes, como demonstrado nas figuras a seguir:

Figura 2 – Ásanas Saudação ao Sol



Fonte: Portifólio 2024/1 Laefa/Cefd/Ufes.

⁶⁸Saudação ao Sol ou Surya Namaskara, é uma prática de ioga. Trata-se de uma sequência de doze posturas, ou asanas (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahasthasana, Asva Sancalāsana, Santolanasana, Bhujangasana e Savasana). A nomenclatura refere-se ao simbolismo do sol como a alma e fonte de toda a vida. Combina movimento, respiração e conexão espiritual oferecendo benefícios físicos, emocionais e espirituais.

Figura 3 – Aula de ioga o grupo BV



Fonte: Portifólio 2024/1 Laefa/Cefd/Ufes.

A bolsista orientou os/as participantes com um áudio descrevendo as doze

posturas de ioga, as Ásanas⁶⁹, realizadas na aula. Por exemplo, na Ásana Hasta Uttanasana, ou seja, Postura das Mãos Estendidas, a orientação era que os/as participantes elevassem seus braços acima da cabeça inspirando o ar e, ao expirar, inclinassem sutilmente o tronco para trás, praticando uma respiração mais profunda e mais consciente.

Tais vivências proporcionam, para essas pessoas com deficiência visual, a riqueza de sensações e emoções realizadas no decorrer das aulas, “[...] que além de constituir um importante estímulo aos órgãos sensoriais remanescentes, favorece o desenvolvimento de capacidades motoras básicas da população em questão” (Munster, 2004, p. 3).

Durante a intervenção, os/as outros participantes da equipe (estudantes da graduação, egressos/as e outros/as bolsistas) auxiliavam na conduta da aula, observando e intervindo se percebessem que os/as participantes do grupo BV estavam com dificuldades ou dúvidas ao realizar determinada postura. A aula foi finalizada com um momento de relaxamento e meditação (Diário de campo, 7/3/2024).

Percebemos esse movimento no relatório descrito pela bolsista I. da aula de ioga realizada no dia 7-3-2024:

Nessa aula, trouxemos a sequência da saudação do Sol, com maior ênfase na respiração e percepção corporal da turma. Tentei explicar e orientar as posturas aprofundando na respiração e na contagem do tempo para os movimentos. Após a aula, durante a avaliação, os participantes A. e E., que estavam retornando ao projeto após um longo tempo, relataram que não tiveram dificuldades de realizar os movimentos respeitando seus limites e dentro da contagem orientada pela bolsista. Porém, com a postura do corredor na ioga, a turma foi orientada a ficar em quatro apoios, levar o pé direito à frente ao lado da mão direita e estender a perna esquerda atrás apoiando os dedos no chão, depois fizeram o movimento ao contrário. Nessa ásana, alguns alunos/as, como N. e P., relataram que tiveram dificuldade para realizar o movimento, exigindo mais atenção dos bolsistas e realizar a repetição da explicação.

Frank et al. (2013) consideram que, para promover as potencialidades das pessoas com deficiência, devemos nos fundamentar em estratégias e métodos que busquem explorar as capacidades do corpo humano. Isso otimiza as funções restantes do participante, contribuindo para seu desenvolvimento integral e melhorando diferentes aspectos de sua saúde, incluindo os componentes físico, social e psicológico.

⁶⁹ Ásanas são posturas corporais da ioga que podem ser realizadas em pé, sentadas, invertidas, entre outras posições.

Ao finalizar a aula com a avaliação, que era considerado o momento formativo mais importante para os/as discentes e egressos, fizemos uma reflexão, por meio do diálogo, entre os/as participantes, discutindo sobre o processo de envelhecimento e da aula de ioga e mapeando os pontos mais relevantes perante a percepção da turma, como demonstrado na Figura 4:

Figura 4 – Aula para o grupo BV



Fonte: Portfólio 2024/1 Laefa/Cefd/Ufes

No decorrer das aulas, a atuação da equipe foi marcada por uma postura atenta no envolvimento do grupo BV nas atividades propostas e nos diálogos desenvolvidos.

Era um espaço em que os/as participantes podiam trocar as experiências e as sensações que sentiram durante a aula.

Em uma das avaliações, a participante do grupo BV considerou que as práticas corporais de ioga e as discussões sobre os temas transversais realizadas no projeto

[...] contribuíram significativamente para que eu recuperasse minha autoestima, especialmente em um momento em que eu me sentia sem perspectivas. Foi essencial no meu processo de autoaceitação, de aprendizado sobre mim mesma, de valorização pessoal e de fortalecimento para lidar com os julgamentos de quem não compreende minha vivência e as particularidades da minha condição (J., participante externa do grupo BV, 2024).

Entendemos que a participação nas aulas proporcionou o autoconhecimento acerca das possibilidades e limites individuais. Para a participante J., essa experiência contribuiu para a recuperação da sua autoestima e autoaceitação, propiciando transformações nas relações intrapessoais que puderam ser estendidas à vida cotidiana.

Nesse aspecto, a equipe observou uma identificação dos/as participantes do grupo BV com os temas transversais e com a prática de ioga, despertando memórias e sentimentos carregados de saberes e afetos, além da sensação de bem-estar ao realizar a atividade prática. Para a discente e bolsista I., as mediações ocorreram com

[...] um olhar verdadeiramente atento e individualizado para os/as alunos/as. Sempre compreendendo a importância da participação e do acolhimento, e não somente do aprendizado, da prática [...]. Isso ajudou no meu processo formativo, pois percebi que, antes 'enxergava' a inclusão de uma forma mais generalizada. Então, nesses momentos guiados principalmente pela professora Graça, entendi a importância de repensar e adaptar a nossa prática constantemente (Discente e bolsista I., 2024).

Percebemos que, a partir do diálogo horizontal entre os/as participantes com a equipe e entre os/as membros da equipe, foram criadas condições favoráveis para a escuta ativa e o reconhecimento da experiência do outro como saber formativo. Esse movimento se revela essencial para a formação docente, pois rompe com práticas pedagógicas verticalizadas e aproxima os futuros profissionais das realidades concretas dos sujeitos com os quais irão atuar.

O processo de construção coletiva do conhecimento no Laefa/Cefd/Ufes remete à concepção freiriana de educação como prática da liberdade, na qual o diálogo não é mero método, mas um princípio ético, político e pedagógico (Favero; Agostini; Faria, 2023). Ao reconhecer o outro como sujeito de saber, rompe-se com a lógica bancária da educação e se inaugura um espaço formativo que valoriza a experiência como fonte

de conhecimento. Esse movimento formativo, ancorado na dialogicidade e na escuta sensível (Barbier, 2007), favorece uma postura crítica, reflexiva e situada de docentes em formação que se orientam por princípios de sensibilidade humana, reflexão crítica e ação transformadora.

Concomitantemente a esse processo formativo, no qual a práxis se configurava como princípio educativo, aconteciam os movimentos de grupo de estudos quinzenalmente, produzidos ao longo do semestre. No começo do ano de 2024, a equipe buscou selecionar os textos para os estudos a fim de situar os/as graduandos/as que estavam iniciando no projeto. Os artigos escolhidos foram (Quadro 5):

Quadro 5 – Textos selecionados para o grupo de estudos no semestre 2024/1

ARTIGOS	AUTORES	REVISTA/ANO
Práticas corporais de atenção e cuidado em saúde fomentando qualidade de vida para pessoas com baixa visão e cegueira	Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Ingrid Rosa Carvalho, Rafael Santos, José Francisco Chicon	Periódicos da Ufes/2020
A linguagem como instrumento de inclusão social: uma experiência de ensino do hip hop para jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo	Ingrid Rosa Carvalho, Joyce Klein, Daiane Matheus Pessoa, José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	Revista Movimento/2020
Explorando diferentes faces do capacitismo e da luta anticapacitista: considerações sobre alguns discursos midiáticos relacionados com os jogos paralímpicos	Doralice Lange de Souza, Ruth Eugênia Amarante Cidade	Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada/2023
Capacitismo, deficiência e Educação Física: notas sobre uma prática discriminatória e excludente	Fabiana Zanol Araujo, Flaviane Lopes Siqueira Salles, Mauricio Barcelos de Barros Cruz, Monica Frigini Siqueira, Daniela Lima Bonfat, Rayanne Rodrigues de Faria, José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva Sá	Revista Observatório de la Economía Latino-Americana/2024

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante enfatizar que os textos selecionados, em sua maioria, foram produzidos pelo Laefa/Cefd/Ufes. A professora do projeto R. (2024), em sua entrevista, considera que:

[...] Como no início do semestre recebemos graduandos/as e bolsistas novos no projeto, nossa intenção era de que eles/as se aproximassem das turmas, conhecessem um pouco o público com quem eles iriam trabalhar, por isso escolhemos as pesquisas que focavam no próprio público do Laefa/Cefd/Ufes. Além disso, os textos tratam de aspectos importantes que estão relacionados ao público atendido, por exemplo, a saúde, no caso da pessoa idosa com deficiência visual [...]. Além de aproximar os/as graduandos/as e bolsistas do

contexto da turma, trabalhávamos alguns conceitos que para a equipe era importante, de modo a ajudar os/as discentes e bolsistas a compreender melhor a questão da deficiência e dos processos inclusivos.

A professora R. ainda ressalta que, nos dias destinados ao grupo de estudos, os/as graduandos/as e bolsistas também experimentavam, com a equipe, o planejamento das aulas, antes mesmo de desenvolver as atividades com o público atendido. *“Colocávamos os/as graduandos para simular uma aula para a equipe e, ao mesmo tempo, a equipe dava dicas para eles/as realizarem na aula, por exemplo, audiodescrição de movimentos, de modo com que se sentissem mais seguros no dia da aula”* (Professora R., 2024).

Entendemos que a práxis, compreendida como ação-reflexão-ação, ganha materialidade tanto nos momentos de leitura e debate coletivo quanto nas simulações pedagógicas e nas intervenções com o público atendido (Jesus; Vieira; Effgen, 2014). A seleção de textos voltados à realidade concreta do projeto e à especificidade do público atendido demonstra uma intencionalidade pedagógica comprometida com a formação situada e implicada. Ao promover o estudo de textos produzidos no âmbito do próprio projeto, valorizamos o conhecimento gerado na experiência e reforçamos a ideia de que a universidade não é apenas lugar de reprodução de saberes, mas também de produção socialmente referenciada do conhecimento.

Assim, a escolha de textos que abordam temas, como saúde, deficiência, inclusão e capacitismo, amplia o repertório crítico dos/as participantes e favorece a compreensão das complexidades que envolvem as práticas inclusivas, indo além da dimensão técnico-instrumental.

Ademais, a preparação prévia das aulas, com foco, por exemplo, em estratégias de audiodescrição de movimentos, revela a preocupação em antecipar barreiras e promover acessibilidade. Trata-se de um processo que não apenas transmite conteúdos, mas também forma sujeitos atentos às diferenças e capazes de desenvolver uma prática pedagógica crítica, sensível e transformadora (Franco, 2020).

Em outro espaço do Cefd/Ufes e no mesmo tempo de aula, acontecia a intervenção para o grupo JA, composto por 25 jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo, com idade entre 15 e 50 anos, residentes da Grande Vitória no Estado do Espírito Santo. O relatório da aula elaborado pelos/as estudantes em

destaque foi realizado no dia 18-5-2024⁷⁰ com os conteúdos de esporte e futebol de rua. A escolha desses conteúdos, para a turma de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual e Autismo no Laefa/Cefd/Ufes, está alinhada aos objetivos do projeto, que visam a promover autonomia, inclusão sociocultural e qualidade de vida por meio das práticas corporais. O futebol, nesse contexto, foi pensado não apenas como uma atividade esportiva, mas também como expressão cultural periférica, que dialoga com o universo dos/das participantes, já que a maioria deles/as residem na periferia, além de possibilitar para eles/as vivências significativas. Sua prática favorece o trabalho em equipe, a socialização e a ludicidade, aspectos importantes para o público atendido. Além disso, a proposta ampliou-se com elementos da cultura hip hop, proporcionando novas formas de expressão corporal, memorização, linguagem e acesso à cultura (Vigotsky, 1984), fortalecendo o protagonismo e o reconhecimento social dos sujeitos envolvidos.

Nesse dia, os objetivos da aula para o grupo JA foram:

[...]compreender e respeitar as regras do jogo de futebol na dimensão individual e coletiva; experimentar o beatbox⁷¹ enquanto expressão vocal, corporal e criativa, pertencentes às culturas periféricas; aprimorar alguns fundamentos característicos do futebol de rua, como o drible (caneta, pedalada e drible da vaca), o passe e o controle de bola; compreender a importância da cooperação para o desenvolvimento dos jogos; desenvolver relações socioafetivas com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem-estar (Plano de aula JA, 2024).

Os/as participantes do projeto foram recepcionados no miniauditório do Cefd/Ufes. Inicialmente, foi apresentado à turma um vídeo que reunia imagens do próprio grupo realizando as atividades da aula anterior. Também foram apresentados elementos explorados na intervenção, como o personagem do árbitro e os objetos utilizados para o jogo, como bola e cartões (Diário de campo, 18-5-2024).

Enfatizamos que a equipe de trabalho considerava importante fazer esse resgate da aula anterior com imagens dos/as próprios/as participantes realizando as atividades, a fim de auxiliar na memorização dos elementos culturais já vivenciados, além de valorizar as relações socioafetivas e de protagonismo do grupo JA. Ao trazer essas imagens como recurso pedagógico, a equipe buscou intervir no desenvolvimento das funções mentais superiores do grupo. Segundo Vigotski (1997), as funções mentais

⁷⁰Plano de aula (ANEXO A).

⁷¹Beatbox (do inglês: "*caixa de batida*") refere-se à percussão vocal do hip hop; arte de reproduzir sons de bateria e efeitos eletrônicos com a voz, boca e nariz.

superiores, como a memória, a atenção, o pensamento e a linguagem, não se desenvolvem espontaneamente, mas emergem por meio da mediação social e da internalização de instrumentos culturais. Ao utilizar imagens dos próprios participantes em ação, a equipe do Laefa/Cefd/Ufes cria condições concretas de mediação para potencializar essas funções, especialmente a memória, o reconhecimento de si e do outro e o pensamento reflexivo, conectando emoção, linguagem e consciência.

Além disso, ao valorizar as relações socioafetivas e o protagonismo, a prática dialoga com a crítica de Vigotski (1984) ao modelo clínico-reducionista da deficiência. Para ele, o foco não deve estar na limitação biológica, mas na superação da dificuldade por meio da reorganização do desenvolvimento psíquico com suporte da coletividade e da cultura. Portanto, essa prática pedagógica compreende a deficiência não como impedimento definitivo, mas como possibilidade de reestruturação, desde que o sujeito esteja inserido em ambientes educativos ricos em significados e relações (Vigotsky, 1984).

Consideramos que essa sistematização é um passo relevante de um movimento que se funda entre a prática pedagógica e a realidade dos sujeitos, lembrando que em toda sistematização se encontram inseridos valores, crenças, expectativas, perspectivas e atitudes que, por sua vez, se orientam e se definem com influência recíproca entre os objetivos, conteúdos e os princípios pedagógicos (Thiesen, 2008).

Após esse momento, os/as alunos/as do grupo JA foram conduzidos/as para a frente da cantina do Cefd/Ufes e orientados a formar uma roda para que a bolsista responsável pudesse dar início à atividade. Em seguida, o grupo escutou uma gravação de um beatbox na caixa de som, a fim de conhecer o ritmo e, na sequência, tentar recriá-lo. Cada participante realizou sua apresentação no microfone, e os/as demais acompanharam com palmas e alguns passos básicos do hip hop (Diário de campo, 18-5-2024).

Os objetivos do segundo momento da aula compreendiam a ação intencional de mediação da equipe para o desenvolvimento das funções mentais superiores por meio da linguagem, da imaginação criativa, da memória voluntária, da atenção compartilhada e da expressão corporal.

Segundo Vigotski (1997), o desenvolvimento de sujeitos com deficiência não deve ser focado na limitação funcional, mas nas possibilidades de reorganização psíquica mediadas pela cultura e pela interação social. Nesse sentido, a roda, a escuta do ritmo, a tentativa de recriação vocal e a apresentação no microfone podem funcionar

como instrumentos simbólicos potentes para favorecer a linguagem, a construção de subjetividade, a internalização de normas sociais, a valorização da experiência estética e expressiva estimulando a imaginação e o prazer de se comunicar. Portanto, nesse momento da aula, a equipe buscou desenvolver as capacidades cognitivas do grupo JA em diálogo com a cultura e a coletividade e, assim, participando da vida social de forma ativa, humanizada e significativa, como demonstrado na imagem à esquerda da Figura 5:

Figura 5 - Aula para o grupo JA



Fonte: Portfólio do Laefa/Cefd/Ufes.

Na sequência, a equipe iniciou a aula de esportes e futebol com a oficina de drible, o jogo 2x1 e o jogo de furinho (imagem à direita da figura 5). No relatório de aula, os bolsistas J. e V. (2024) destacaram:

[...] atividade chamada '2x1' trouxe à tona alguns comportamentos ligados à empatia, solidariedade e companheirismo entre os/as alunos/as. Durante a execução da atividade, alunos como D. e M. foram capazes de compreender melhor o sentido dos passes dentro do contexto do jogo e se apresentaram muito mais participativos.

A concepção aqui destacada considera que todos/as detêm algum domínio de conhecimento e que necessitam apenas de alguns instrumentos para que possam ampliar esses saberes. Com essa perspectiva, discentes, bolsistas e egressos/as estarão possibilitados a ampliar, transformar e reconfigurar o pensar, agir e sentir durante o processo formativo no ensino universitário.

À luz da teoria histórico-cultural de Vigotski (1997), esse tipo de experiência prática ganha significado ao ser compreendida como um espaço potencial de desenvolvimento. Para o autor, o aprendizado ocorre primeiramente nas interações sociais e, posteriormente, é internalizado pelo sujeito, processo descrito por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal⁷².

Nesse contexto, o papel dos/as bolsistas, discentes e egressos/as do projeto assume caráter mediador ao oferecer instrumentos simbólicos e interações que favorecem a apropriação e ampliação de saberes por parte dos/as participantes. Essa perspectiva rompe com uma visão capacitista da deficiência e reconhece que todos/as possuem conhecimentos prévios e potenciais de aprendizagem, desde que inseridos em ambientes formativos que promovam o diálogo e o reconhecimento das singularidades. Destacamos uma das entrevistas com o bolsista J. (2024), na qual essa concepção se configura:

Durante a execução da atividade nesse dia, foi possível observar transformações significativas no comportamento de alguns alunos, especialmente no que diz respeito à atitude de cooperação. O aluno D., por exemplo, que, nas aulas anteriores, costumava reter a bola e demonstrava dificuldade em realizar o passe ao colega, apresentou avanços importantes com a nossa mediação. Nesse dia, ele realizou os passes para outros colegas, como o aluno A. e a aluna M., revelando uma maior compreensão do funcionamento coletivo do jogo.

A atividade conduzida pelos bolsistas evidenciou a importância da continuidade pedagógica e da mediação qualificada no processo de aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência. Por estarem familiarizados com as propostas trabalhadas nas semanas anteriores, os/as participantes demonstraram maior coletividade, envolvimento e alegria ao executá-las. *“Destacaram-se, nesse momento, as alunas M., que participou com entusiasmo e solidariedade ao apoiar seus colegas durante a tarefa, e A., que, mesmo após um período de ausência, demonstrou empatia e disposição ao colaborar”* (Diário de campo, 2024).

⁷²A zona de desenvolvimento proximal ou iminente é a distância entre aquilo que a pessoa é capaz de fazer sozinha e aquilo que pode realizar com ajuda de outros mais experientes (Vigotski, 1997).

Entendemos que esse avanço relatado com os beneficiários do grupo JA é fruto direto da atuação sensível e qualificada da equipe do Laefa/Cefd/Ufes. Ao mediar as experiências com dialogicidade, na escuta atenta e na repetição significativa, discentes e egressos/as colaboram ativamente para a constituição de relações mais potentes, favorecendo a formação integral dos sujeitos.

A atuação significativa da equipe de trabalho nessa configuração, atuando como mediadores por meio do diálogo, auxilia no “[...] processo de construção/desenvolvimento da autonomia, ferramenta fundamental para se constituir uma relação qualitativa com os contextos sociocultural e sócio educacional” (Garcia et al., 2012, p. 53).

Percebemos esse processo no relato do discente J. durante a avaliação da aula, pois, para ele,

[...] a comunicação é muito importante durante as aulas. Eu lembro que, conversando com o participante externo R. , indo para uma aula ao seu lado, lembro que, até certo ponto, ele não falava comigo verbalmente. Então, eu fui trocando uma ideia com ele e, do nada, ele fala algumas palavras e depois disso ele começou a se comunicar mais e ser mais aberto verbalmente, durante as aulas e comigo. E isso foi marcante para mim, pois achava que o R. não se expressava verbalmente. Isso me despertou para o sentido da comunicação, principalmente com eles, durante as aulas (Diário de campo, 2024).

Entendemos que a interação entre professores/as e alunos/as exerce um papel fundamental na ação educativa, uma vez que ninguém alcança o conhecimento partindo de um ponto de chegada, mas sim de um ponto de partida, de onde está (Freire, 1993). Isso significa que não é possível subestimar ou negar os saberes da experiência que os sujeitos trazem. Nessa troca, cada sujeito revela sua potência criadora, tornando a prática educativa um espaço de construção coletiva, onde o conhecimento se transforma por meio da interação, da escuta e do reconhecimento mútuo.

A troca de experiências também se realizou com o grupo de estudos quinzenalmente, como já relatado no Quadro 5, que traz os textos selecionados para o grupo de estudos no semestre 2024/1. A realização quinzenal dos estudos, concomitante ao desenvolvimento das ações do projeto, reafirmou a práxis como princípio educativo, articulando a dimensão teórica e prática da formação (Freire, 1996). O depoimento da professora R. evidencia a centralidade da linguagem no processo formativo para o grupo JA, compreendida de forma ampliada, incluindo expressão verbal, corporal, imagética e audiovisual. Para a professora R. (2024),

[...] além da importância de todos os textos selecionados para o grupo de estudos, a questão da linguagem para o grupo JA era um aspecto muito importante para podermos discutir com os/as bolsistas e graduandos/as que estavam chegando no projeto. Isso porque sabemos que é sempre um desafio para a equipe refletir com esses/as estudantes que estavam iniciando no projeto, sobre as diferentes formas de se trabalhar os conteúdos a partir das imagens, dos vídeos, da linguagem corporal, dentre outros. Então, além de aproximar os/as discentes do contexto da turma, também trabalhávamos alguns conceitos considerados importantes pela equipe.

Entendemos que o grupo de estudos funcionou como espaço formativo e de construção coletiva de conhecimento, no qual a leitura e a discussão dos textos não apenas subsidiaram a prática pedagógica, mas também alimentaram a consciência crítica, a reflexão sobre a própria atuação e o fortalecimento do compromisso social da equipe.

Nessa perspectiva, trabalhar a linguagem implicou reconhecer e valorizar diferentes modos de expressão, buscando superar barreiras que limitam o acesso e a interação dos/as participantes. Portanto, o processo formativo configurou-se como um movimento dialógico e emancipador, no qual teoria e prática se entrelaçaram de forma indissociável, favorecendo a construção de saberes contextualizados e socialmente comprometidos. Tal movimento possibilitou que os/as participantes assumissem papel ativo na produção do conhecimento, reafirmando os princípios freirianos de humanização, autonomia e justiça social (Freire, 1967).

A avaliação da aula se realizou por meio da observação dos/as discentes, bolsistas e egressos/as durante as atividades, com diálogos no início e ao final da intervenção. Na aula do dia 18-5-2024, a equipe discutiu a importância da empatia, do diálogo e companheirismo entre os/as alunos/as no momento da atividade. Além disso, todos reforçaram a relevância de participar da proposta da aula e do momento do beatbox.

Para a bolsista H. (2024),

[...] um dos principais aprendizados para mim, não só nesse período do futebol de rua, mas em geral, foi perceber que os alunos estavam se comunicando o tempo todo não só por meio da fala, mas também por gestos e expressões, olhares, enfim, outras formas não verbais. Isso me fez repensar muito a maneira como eu me relacionava com eles nas aulas. Eu comecei a prestar mais atenção nessas formas de expressões e entender que essas expressões também trazem informações importantes sobre como estavam se sentindo e se estavam compreendendo a proposta da aula.

Os dados coletados na aula do dia 18-05-2024 revelam um processo de avaliação formativa e dialógica não se limitando a critérios técnicos ou normativos.

Envolveu um acompanhamento integral dos sujeitos no processo, levando em conta a participação dos/as beneficiários/as do grupo JA, suas formas de expressão e os sentidos atribuídos à experiência vivenciada.

A equipe de trabalho, ao promover reflexões sobre valores, como empatia, cooperação, diálogo e companheirismo, reforça uma dimensão ético-afetiva da prática pedagógica, alinhada a uma educação humanizadora e emancipatória. A escuta sensível dos/as beneficiários/as e a valorização das interações e das formas não verbais de comunicação demonstram uma ampliação do olhar pedagógico para além da linguagem oral, reconhecendo outras formas de expressão como legítimas e potentes.

O depoimento da bolsista H. evidencia um processo de formação no contexto da extensão universitária, ao reconhecer que os/as alunos/as "[...] *estavam se comunicando o tempo todo*". Mesmo sem o uso da fala, a bolsista revela uma ampliação de sua sensibilidade e de sua capacidade de ler o outro em suas singularidades.

Assim, a avaliação no protejo se configura em uma prática reflexiva e relacional, que contribui para a construção de uma pedagogia inclusiva, dialógica e transformadora, tanto para os/as participantes com deficiência quanto para os/as envolvidos/as no processo formativo, como bolsistas, discentes e egressos/as.

Destarte, a equipe considerou que os objetivos de experimentar o beatbox como expressão vocal e o futebol como meio para compreender a importância da cooperação para o desenvolvimento dos jogos, demonstrado na figura a seguir, foram importantes para o aprendizado de todos (equipe e beneficiários/as).

Figura 6 – Aula para o grupo JA



Fonte: Portfólio do Laefa/Cefd/Ufes.

Com os exemplos de relatos de experiência dos grupos BV e JA e a observação participante da pesquisadora, percebemos que a equipe de trabalho, por meio de um diálogo crítico e reflexivo, buscava construir estratégias para garantir a participação de todas as pessoas nas atividades pedagógicas. Nesse contexto de colaboração e compartilhamento de experiências, constatamos que discentes, bolsistas, voluntários/as e egressos foram aos poucos se apropriando das práticas educativas inclusivas, transformando-se em educadores/as que buscavam a humanização. Em um dos relatos dos familiares, a equipe pôde perceber a importância do projeto para os participantes externos e para a construção de conhecimento humanizador:

[...] eu achei que o desenvolvimento dos meus filhos melhorou muito depois que eles começaram no projeto, tanto que eu nem gosto que eles falem com medo de perder a vaga. O A. por exemplo, o grau de autismo dele é mais elevado que do irmão. Antes ele não gostava de sair de casa, mas agora ele já sai, faz uma caminhada comigo de vez em quando, vai no supermercado às vezes. Então ele está interagindo mais, e isso se deve ao fato de ter começado no Laefa/Cefd/Ufes. Percebo avanço nos dois, tanto na interação quanto na capacidade física (S. Responsável pelo participante A., 2024).

O depoimento de S. revela como as práticas educativas desenvolvidas no Laefa/Cefd/Ufes ultrapassam o espaço restrito da atividade pedagógica e incidem diretamente na vida cotidiana das famílias, promovendo transformações significativas na socialização e na autonomia dos sujeitos com deficiência. Ao destacar que o filho, antes restrito ao espaço doméstico, passou a frequentar o supermercado, caminhar e interagir em novos contextos, o relato materializa o caráter humanizador da experiência, reforçando que a ação pedagógica não se limita a transmitir conteúdos, mas constitui-se como prática de liberdade, ampliando horizontes de vida e de convivência social (Freire, 1996).

Nesse aspecto, a fala do responsável pelos participantes A. E V. está em consonância com as reflexões de Arroyo (2009), pois professor/a é, antes de tudo, um ser humano, constituído por uma trajetória singular, por valores culturais e por uma inserção social específica. Tais elementos estão intrinsecamente relacionados com a forma como o sujeito percebe o mundo, a existência, os processos de aprendizagem, as relações interpessoais e a si próprio.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. Essa perspectiva reforça a relevância do espaço-tempo dedicado à reflexão coletiva após as aulas como parte essencial do processo formativo.

Para salientar essa perspectiva, consideramos relevante trazer o relato de entrevista do discente J. (2024):

[...] Durante as avaliações, desde o meu começo no projeto, as professoras G. e a R., assim como os outros bolsistas sempre me ajudavam dando dicas para iniciar as aulas, dizendo que eu poderia perguntar mais para os alunos sobre a aula anterior, fazendo com que eles se lembrassem e participassem desse início, para depois inserir a proposta daquele dia. Foi um processo de várias aulas e reflexões com a equipe para eu começar a ter a consciência de que com os alunos eu precisava ser mais comunicativo e não um transmissor de informações. Era preciso ter diálogo para que os alunos pudessem entender sobre o esporte trabalhado na aula.

Eu lembro que no início, além de muito tímido, eu era também muito direto, então eu falava que iríamos trabalhar o futebol e somente isso. E agora eu entendo que, se não tiver uma ponte para essa mensagem, uma ilustração, uma representação, seja de material, seja de imagens, e até da fala mesmo explicando de forma mais simples e, principalmente, perguntar para os alunos, ao invés de somente falar, isso facilita a compreensão dos alunos, principalmente dos alunos com autismo e deficiência intelectual.

Percebemos, nesse relato, que as trocas de experiências no laboratório assumem papel central na constituição do “ser professor” e devem ser reconhecidas, tanto pelos discentes quanto pelos egressos(as) envolvidos no Laefa/Cefd/Ufes, como oportunidades valiosas de aproximação com a realidade da profissão. Essas experiências permitem enfrentar desafios semelhantes aos que encontrarão no exercício da carreira, promovendo discussões significativas e aprofundamentos sobre suas práticas pedagógicas.

A partir dessa compreensão, entendemos que a formação permanente deve se configurar como um investimento que ultrapassa a dimensão técnica e se estabelece como um processo pessoal e criativo. Trata-se de um exercício de elaboração e reelaboração dos próprios caminhos, com vistas à consolidação de uma identidade profissional que se constrói de maneira dinâmica e implicada.

Isso posto, corroboramos a perspectiva de Freire (1996) ao afirmar que o conhecer implica curiosidade, engajamento, ação transformadora sobre a realidade e uma busca constante que envolve invenção e reinvenção do próprio ato de aprender. A mudança na dinâmica da educação deve se centrar na formação permanente do/a professor/a que, “[...] pensando a sua prática, possa descobrir embutida na sua prática a teoria que sabia ou não sabia” (Miranda; Barreto Neta, 2012, p. 275).

Dessa forma, as experiências formativas vivenciadas no projeto de extensão Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência no Laefa/Cefd/Ufes revelam um processo educativo ancorado na práxis freiriana, em que teoria e prática se interpenetram e se transformam mutuamente. Em cada encontro, nas mediações realizadas, nas escutas atentas e nos gestos de cuidado e respeito, reconhece-se a centralidade da humanização como eixo estruturante da ação pedagógica.

A humanização, conforme Freire (1996), concretiza-se na medida em que os sujeitos se reconhecem como inacabados e se engajam na transformação de si e do mundo, o que se faz presente tanto nas práticas dos/as participantes dos grupos BV e JA, quanto na formação dos/as bolsistas, discentes e egressos/as.

Nesse processo, a dialogicidade não se apresenta como mero recurso didático, mas como fundamento ontológico da relação educativa. O diálogo entre os sujeitos, sustentado pela amorosidade, cria condições para a construção de vínculos autênticos, que promovem a confiança e o acolhimento das diferenças.

A mediação pedagógica, realizada de modo intencional e comprometido com a justiça social, oportuniza o desenvolvimento da autonomia dos/as participantes com deficiência intelectual e autismo e com baixa visão e cegueira, bem como dos/as bolsistas, discentes e egressos/as, que se veem desafiados/as a ressignificar suas práticas e seus modos de relação com o outro. O caráter implicado da formação, baseado em vínculos afetivos, vivências corporais significativas e na valorização das múltiplas formas de expressão, aponta para a construção de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos.

Assim, a justiça social atravessa todo o processo, na medida em que o projeto se propõe a romper com práticas excludentes e a criar espaços educativos onde a diversidade é valorizada como potência formativa. Ao promover acessos, escutas e oportunidades equitativas de participação, o Laefa/Cefd/Ufes se configura como uma ação pedagógica comprometida com a transformação das estruturas que historicamente negaram às pessoas com deficiência o direito à plena cidadania.

Como bem pontua Moita (1992, p. 115), “[...] ninguém se forma no vazio”. A formação se dá em contextos concretos, atravessada por experiências compartilhadas, por afetos, por tensões e por possibilidades. No caso do projeto analisado, a formação ocorre na intersecção entre o saber acadêmico e o saber da vida, entre o corpo que ensina e o corpo que aprende, entre a escuta e a fala, entre a presença e o compromisso.

Trata-se, portanto, de uma formação que se constrói com e para o outro e que, ao reconhecer a dignidade de todos/as os/as envolvidos/as, afirma a educação como prática ética, política e emancipadora. Por fim, os processos formativos, na perspectiva inclusiva, relacionados com as diretrizes extensionistas e com a abordagem freiriana, devem transcorrer pela teoria e prática inter-relacionadas e interdependentes (Freire, 1968; Forproex, 2012).

Na sequência, apresentaremos, como categorias de análise, os movimentos formativos produzidos no/com o Laefa/Cefd/Ufes e as dinâmicas das aulas inclusivas nos âmbitos da extensão, ensino e pesquisa.

6 O LAEFA/CEFD/UFES E SUA RELAÇÃO COM A EXTENSÃO, O ENSINO E A PESQUISA

Para entender as ações de um projeto de extensão, é importante considerar suas diretrizes essenciais: interação por meio do diálogo; colaboração entre profissionais de diferentes áreas e disciplinas; integração indissociável entre extensão, ensino e pesquisa; impacto na formação dos/as estudantes e impacto social (Forproex, 2012).

Nas categorias a seguir, serão apreciados os princípios da interação por meio do diálogo, interdisciplinaridade/interprofissionalidade e indissociabilidade do ensino/pesquisa/ extensão, impacto social e a relação com os movimentos formativos dos/as estudantes a partir dos conceitos freirianos de humanização, dialogicidade, amorosidade, autonomia, prática e justiça social.

6.1 AS AÇÕES DO LAEFA/CEFD/UFES NO ÂMBITO DA EXTENSÃO

A extensão universitária do Cefd vem se consolidando, a partir da oferta de práticas corporais (esportivas, recreativas, formativas e educacionais adaptadas), visando a contribuir com as políticas públicas que priorizam o acesso democrático e gratuito aos programas, projetos, oficinas, cursos e eventos de extensão disponibilizados por esse Centro. Seu compromisso vai ao encontro da missão da Ufes de garantir a formação humana, acadêmica e profissional com excelência, com a produção de avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais, sociais e de inovação, além de promover direitos e inclusão social (Proex, Ufes, 2024).

Nessa direção, o projeto *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*, lócus desta pesquisa, procura responder à carência observada na Grande Vitória quanto à oferta de serviços para o atendimento no âmbito da saúde, esporte e lazer de pessoas com deficiência, melhorando, por essa via, a qualidade de vida desse público.

É importante enfatizar que o projeto tem um olhar interseccional para os/as participantes externos, pois não considera apenas o diagnóstico da deficiência, mas valoriza a constituição dos sujeitos em seus diferentes marcadores sociais da diferença, em relação ao gênero, raça, classe, idade, sexualidade, trajetórias escolares, contextos familiares ou experiências corporais e culturais que atravessam suas vidas.

Tal compreensão dialoga com a perspectiva freireana, uma vez que somos seres históricos, sociais e profundamente marcados pelas relações que estabelecemos com o mundo. Assim, ao considerar a pluralidade que compõe cada sujeito, o projeto reafirma o compromisso ético-político de uma prática educativa humanizadora, que promove o encontro dialógico e respeita a complexidade das existências (Freire, 1996).

Como já abordado na seção anterior, a equipe inicialmente se reunia para traçar a organização e planejamento da proposta de ação. Após a definição do plano de ensino e dos conteúdos a serem trabalhados no semestre, em um círculo de cultura, a equipe realizava a avaliação e o planejamento da aula seguinte, de modo que todos/as ocupassem todas as funções no projeto. Para isso, era necessária a escuta sensível com uma atenção empática e respeitosa às vozes e experiências de todos/as os/as integrantes da equipe, permitindo uma compreensão mais profunda das realidades vivenciadas por eles (Barbier, 2007). Esses pressupostos refletem abordagens educacionais e de pesquisa que valorizam a participação, a colaboração e a reflexão crítica como ferramentas essenciais para a construção de conhecimento significativo com vistas à transformação social.

Diante desse contexto, a equipe de trabalho organizava e preparava as aulas com o intuito de garantir aos participantes dos grupos de JA e BV autonomia, autoconfiança e liberdade, desenvolvendo habilidades sociais, respeitando os limites de cada um de forma a inseri-los na cultura e lazer para assegurar os direitos básicos (Freire, 1996).

Entendemos que a abordagem freiriana permite compreender o movimento humano e o lazer contextualizados nas experiências e realidades práticas dos/da participantes. Em outras palavras, os sujeitos se envolvem em jogos, lazer, atividades esportivas e outras formas de movimentos corporais de maneira diversa e com diferentes propósitos. Portanto, “[...] a educação é entendida como a prática de mediação entre conhecer melhor o que se vivencia no contexto prático, conhecer o que não se conhece e, posteriormente, o ato de produzir novos conhecimentos” (Furtado, 2023, p. 165). Para o autor, na perspectiva dialógica, a educação é um processo colaborativo em que sujeitos, conhecimento e mundo se unem para produzir cultura.

Nessa direção, Freire (1977, p. 46) argumenta que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, pois não se trata apenas da transferência de conhecimento, mas sim de um encontro entre sujeitos que buscam dar significado aos significantes [...]” e, para isso, é crucial que as pessoas estejam dispostas a compartilhar

experiências, promovendo uma verdadeira troca de conhecimentos. Para enfatizar essa abordagem freiriana, elencamos, no relato da egressa e mestranda R. (2024), o modo como se configuravam as experiências formativas dos/as sujeitos que iniciavam na equipe do Laefa/Cefd/Ufes no semestre, enfatizando sempre a troca de experiências a partir do diálogo e horizontalidade nas relações:

[...] ao ingressar no projeto os/as estudantes das turmas de estágio e voluntários/as tinham um primeiro contato com as aulas a partir de uma observação e interação com o público atendido. Em um segundo momento, podiam atuar de maneira conjunta com os/as bolsistas do projeto no planejamento e condução das intervenções. A medida em que se familiarizavam com toda a dinâmica, tinham a oportunidade de ministrar com maior autonomia os encontros. Além disso, havia outros momentos formativos que excediam a intervenção propriamente dita, como o momento de avaliação e planejamento que ocorria todo pós aula, e os grupos de estudos que também eram frequentados por alguns/as voluntários/as. Acredito que seja pertinente destacar que esse processo se dava de um modo muito colaborativo. Não ficava somente a cargo dos/as professores/as responsáveis pelo projeto a constituição dessa aprendizagem. Havia também muita troca de conhecimento entre os/as recém-chegados/as e os/as bolsistas mais experientes, desde a construção dos planejamentos a realização das aulas.

A partir do relato da egressa/mestranda R. e da observação participante, foi possível perceber que discentes (estagiários/as e voluntários/as), egressos/as e pesquisadora produziam orientações com os/as participantes por meio das várias reuniões de planejamento, do início ao fim do período letivo. Durante o semestre, acontecia o processo de aproximação e constituição de vínculos dos/as discentes iniciantes no projeto com os/as participantes do grupo JA e BV pela vivência prática. No princípio, pela observação e registro do desenvolvimento dos/as participantes JA e BV nas atividades, em seguida, eles experimentavam a realização de uma aula compartilhada com os/as bolsistas, até atuar no comando da aula, possibilitando, assim, conhecer melhor os sujeitos, suas histórias, suas vivências, suas demandas e potencialidades.

Vale ressaltar que, nos processos formativos do projeto, era necessário compreender e produzir os fenômenos socioculturais envolvidos em cada prática corporal, refletindo também sobre as relações de poder e dominação presentes. A equipe, então, buscava enfatizar a dimensão ético-política do ensino das práticas corporais, defendendo uma abordagem crítica e dialógica que ia além da simples transmissão de movimentos e técnicas aos participantes externos. Além disso, destacava a necessidade de desmitificar a ideologia dominante por meio de uma

educação libertadora, enfatizando a importância de ocupar os espaços sociais para revelar a realidade ocultada pela ideologia dominante (Furtado, 2023).

Essas interações, reflexões coletivas e cuidado com o outro contribuíram para a constituição de vínculos, pois cada sujeito trouxe sua bagagem cultural e social, potencializando o conhecimento de todos/as. Para Freire (1996), é essencial manter uma postura amorosa e curiosa, incentivando os sujeitos a se reconhecerem como seres inseridos em contextos sociais, históricos e culturais. É a partir do vínculo constituído que os sujeitos se sentem seguros para experimentar e criar, pois “[...] pelo vínculo imediato é que o sujeito se instaura com o ambiente social e garante o acesso ao universo simbólico da cultura” (Araújo; Chicon, 2020, p. 47).

Nessa perspectiva, a equipe de trabalho, aos poucos, ia se fortalecendo como seres de aprendizagens e, por isso mesmo, seres de possibilidades (Freire, 1967), sentindo-se coletivamente comprometidos com o projeto, objetivando a aceitação da complexidade e completude do trabalho a ser efetivado com os/as sujeitos com deficiência intelectual e autismo e com cegueira e baixa visão.

Contudo, na visão de R. (2023), egressa e professora do projeto, mesmo com toda essa organização, existiam alguns desafios que atravessavam as experiências formativas dos/as discentes e egressos/as:

[...] se eu tivesse o poder de mudar algo, seria ampliar as intervenções. Mas, para isso, seria necessário ampliar também a equipe, o que não é possível no cenário atual. Além disso, no que diz respeito ao ensino, não é algo que depende somente do projeto, mas a passagem dos estudantes de graduação pelo laboratório é muito rápida, considerando todo o tempo que é necessário para se aproximar da proposta e compreendê-la.

Diante do relato exposto, um dos desafios para o Laefa/Cefd/Ufes seria ampliar as intervenções, e isso exigiria aumentar a equipe, o que, para a egressa, não era viável. Além disso, ela menciona que, no contexto do ensino, a participação dos/as graduandos/as no laboratório é breve, o que dificulta o tempo necessário para se envolver com a proposta e compreendê-la plenamente.

Corroboramos o relato da egressa e professora ao compreendermos que, no contexto do Laefa/Cefd/Ufes, a ampliação das intervenções está diretamente condicionada à existência de uma maior sistematização na oferta dos serviços. A garantia de equipes estáveis e a implementação de uma política de remuneração que possibilite a permanência dos/as estudantes por períodos mais prolongados mostram-se fundamentais, sobretudo por se tratar de um processo de formação permanente,

situado na práxis e na construção coletiva do conhecimento. Tal cenário evidencia a necessidade de uma estrutura financeira, administrativa e de recursos humanos que assegure o acompanhamento contínuo e qualificado das ações desenvolvidas. Embora exista uma demanda concreta para que o projeto seja ofertado em mais dias da semana, essa ampliação esbarra nos limites institucionais próprios da universidade, considerando que os/as integrantes da equipe acumulam múltiplas funções acadêmicas, profissionais e extensionistas.

Nesse sentido, identificamos que um dos caminhos possíveis para enfrentar esse desafio reside no repasse de recursos que assegure a manutenção das equipes, uma vez que a ausência de financiamento compromete a continuidade dos processos formativos, seja pela descontinuidade da ajuda de custos aos/às estudantes, seja pela defasagem desses valores em relação ao mercado de trabalho. Soma-se a isso o fato de a equipe não dispor de tempo dedicado exclusivamente ao projeto, o que fragiliza a sua ampliação.

Entendemos que os processos formativos, na perspectiva inclusiva, são complexos e não acontecem subitamente. É preciso entender que sujeitos com deficiência intelectual e autismo ou com cegueira e baixa visão vivenciam diariamente as restrições impostas pelas barreiras sociais⁷³ que impedem a participação plena na sociedade.

Para Freitas et al. (2023), no que concerne à pessoa com cegueira e/ou baixa visão, o desafio era que a grande maioria delas acabavam por se isolar e, até mesmo entravam em quadros de depressão quando se deparavam com problemas para enxergar em virtude das dificuldades para realizar suas atividades de rotina. Dos casos relacionados com os adolescentes e jovens, percebemos o crescimento do número desses sujeitos, alvos da depressão, e que, estando em pleno desenvolvimento, não possuíam recursos adequados para lidar com a situação.

Nesse sentido, no projeto, além de estudos de aportes teóricos e técnicos instrumentais vinculados ao desenvolvimento das práticas inclusivas e das práticas corporais de atenção e cuidado em saúde e lazer, durante as intervenções, a equipe buscava se aproximar da teoria freiriana, na tentativa de sanar algumas situações

⁷³No que se refere às barreiras sociais, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) destacou que barreiras são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança.

relacionadas com as barreiras sociais vivenciadas por esses sujeitos. A equipe buscava temas geradores com o intuito também de (in)formar e fomentar a reflexão crítica dos/as participantes. Ou seja, os participantes partiam das observações e avaliações das aulas, permitindo que fossem extraídos dessas discussões os possíveis temas geradores da prática e justiça social (Freire, 1996) a serem trabalhados. Assim, os conteúdos de ensino foram resultados de uma metodologia que parte do diálogo, em que cada sujeito e cada grupo envolvido no processo iriam inserir os temas necessários que faziam parte da rotina do grupo BV e do grupo JA.

No grupo BV, esses momentos eram fomentados nas aulas de temas transversais, abordando assuntos como alimentação saudável, direito ao lazer e à saúde, preconceito, raça, etnia, gênero, religiosidade, dentre outros. Esses temas interdisciplinares e interprofissionais se constituíam em pesquisas e estudos de toda a equipe que buscava fomentar questões ligadas ao compromisso com a justiça social e a transformação da realidade. Era uma interação dialógica e crítica, como descrito por Freire (1996), na qual participantes do grupo BV e membros da equipe podiam aprender e ensinar simultaneamente. Para o autor, essa dinâmica é fundamental no desenvolvimento de projetos de extensão, pois os/as professores/as não se colocam como únicos/as detentores do conhecimento, mas sim criam um ambiente colaborativo onde a troca de experiência é enriquecedora para todos os envolvidos, inclusive da pesquisadora, e a curiosidade epistemológica é produzida.

Percebemos esse movimento no relato de entrevista da discente e bolsista I., quando ela explica como outros temas eram abordados nas aulas, de modo que perpassassem outras disciplinas e outras profissões, no sentido de fomentar, nos/as participantes do grupo BV, reflexões críticas acerca das realidades de cada um/a:

[...] na sala de temas transversais, a sugestão de temas como discriminação, alimentação, raça, etnia, gênero e outros surgia a partir da demanda dos alunos. Por exemplo, durante as aulas, algum aluno contava um fato que tinha acontecido naquela semana, que não foi bem atendido em espaços diversos, como banco, ou supermercado, ou dentro do ônibus. Então, os bolsistas responsáveis pela aula ficavam atentos a esses relatos e traziam a sugestão na hora da avaliação da aula para que todos/as pudessem contribuir e opinar sobre um tema, por exemplo, discriminação e legislação, que seria tratado na próxima aula. E assim acontecia com as outras temáticas (Discente e bolsista I., 2024).

Durante as intervenções, os bolsistas, discentes e egressos/as responsáveis pela aula de temas transversais ficavam atentos aos relatos ou depoimentos dos/as

participantes para que pudessem trazer propostas para a aula seguinte. Assim, por ser uma formação da *práxis*, o projeto requeria um envolvimento comprometido, sensível e afetivo, em que a equipe precisaria estar disposta a lidar com situações muitas vezes desconhecidas. Para Freire (1968), a educação é vista como um ato de amor, portanto a amorosidade é fundamentada no diálogo, essencial para a criação e recriação do mundo e, conseqüentemente, uma forma de compreensão do outro e de si mesmo.

Nesse sentido, o importante era despertar novas formas de relações, de acordo com as experiências, com o que realmente era relevante para os/as participantes, sem ser um “depósito de informações” ou uma “invasão cultural” (Freire, 1977), pois, ao fomentar um tema do cotidiano, a equipe deveria reconhecer o saber popular, valorizando, assim, os conhecimentos e as experiências dos/as participantes.

No grupo JA, durante as reuniões de planejamento, a equipe pensava em conteúdos da cultura juvenil e/ou adulta para serem trabalhados no semestre, por reconhecer a necessidade de inserção social sobre a condição desses sujeitos, sem infantilizá-los. Essas propostas seguiam na direção do caráter multidimensional que esses conteúdos oportunizavam a seus praticantes, favorecendo uma melhor compreensão sobre os diversos movimentos corporais realizados pelos indivíduos, além de servir como ferramenta de contestação à forma preconceituosa com que esses sujeitos são percebidos socialmente.

Sabemos que ainda hoje existe um estigma social que leva a atitudes preconceituosas e desrespeitosas em relação aos direitos sociais das pessoas com deficiência. Com frequência, observamos discriminação e tratamento infantilizado destinados a esse grupo, mesmo quando eles/as já atingiram a idade adulta, o que reflete uma sociedade que duvida de suas reais capacidades e possibilidades. Essa situação cria obstáculos e barreiras para que as pessoas com deficiência tenham acesso à cultura e dificulta que assumam o controle de suas vidas diárias (Carvalho et al., 2020). Portanto, a equipe buscava respeitar o compromisso ético-político de promover ações sociais, compreendendo as diferentes e diversas dimensões que perpassam a cultura juvenil, especialmente a essa população que sofre com a invisibilidade social pela condição de deficiência.

Percebemos esse movimento no relato da entrevista da professora egressa I. (2024), que atuou como bolsista no projeto com os jovens e adultos com deficiência de 2015 a 2018:

[...] a partir das intervenções e observações nos intervalos das aulas, fomos notando que a gente precisava trazer atividades que resgatassem um pouco a juventude desses sujeitos, porque muitos eram jovens, adultos, e até idosos, mas ainda tinham um comportamento muito infantilizado. Percebíamos que os pais os tratavam dessa forma. Então, trouxemos a ideia do hip hop, do break, grafite, do rap, basquete, por perceber que eles deveriam ser vistos como jovens e adultos que eram, e não como crianças, e esses conteúdos, fazem parte da cultura juvenil.

A partir do relato supracitado, constatamos que a escolha multidimensional desses conteúdos se fez necessária para que a equipe pudesse potencializar a importância do reconhecimento desses sujeitos como cidadãos, que têm o direito e condições de se apropriar da cultura juvenil e ocupar todos os espaços sociais. Nesse sentido, enfatizamos que experimentar situações que permitirão refletir e pesquisar sobre os temas, por exemplo, a cultura juvenil, com a utilização de abordagens pedagógicas diferenciadas, com sensibilidade, afeto e diálogo, exige também outros saberes, para além daqueles aprendidos dentro do currículo do curso durante a formação.

Para Franco e Pimenta (2016), a seleção de conteúdos didáticos na educação deve ir além das questões específicas das disciplinas. É necessário analisar os diferentes elementos culturais, tensões, valores, concepções de educação e ideologias que são fundamentais para determinar o que será ensinado. Além disso, é essencial incorporar contribuições de diversas áreas de conhecimento no processo de ensino, levando em conta o desenvolvimento humano, os processos de subjetividade e a socialização dos sujeitos visando a desenvolver a reflexão crítica com vistas à justiça social.

Concordamos com Freire (1996), quando o autor relata que a amorosidade e o cuidar do(a) outro(a) em plenitude é compromisso com a justiça social e a busca pela superação das opressões. Para o autor, essa abordagem afetuosa e mais humanizada da educação fomenta o desenvolvimento humano em sua totalidade e os saberes que visam à transformação social. Além disso, vislumbra a formação de cidadãos capazes de agir na sociedade e contribuir para que essas mudanças aconteçam, valorizando a diversidade cultural e os diferentes saberes dos sujeitos, pois

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta [...] que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (Freire, 1996, p. 11).

Entendemos que os processos formativos na perspectiva inclusiva devem ter como objetivo formar professores/as críticos/as e conscientes da sua função social, capazes de transformar a realidade em que vivem por meio da ação coletiva. Por isso, em um projeto de extensão na perspectiva inclusiva, faz-se mister a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, pois isso implica considerar as atividades acadêmicas de maneira integrada. Logo, o ensino deve servir como base para a pesquisa e extensão, enquanto estas, por sua vez, desafiam e estimulam a reinterpretação, reestruturação e formação de novos conhecimentos. Esses novos conhecimentos impulsionam o desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão na universidade (Forproex, 2012).

Nessa perspectiva, as experiências formativas advindas do Laefa/Cefd/Ufes, cujas relações extensão, ensino e pesquisa se consolidaram, foram aportes necessários para que discentes e egressos/as transitassem por conteúdos de ordem vivencial, nos quais o aprendizado teve uma relação direta com as práticas e com as pesquisas na perspectiva inclusiva, objetivando a transformação social. Percebemos essa indissociabilidade no relato da discente e bolsista J. (2023), que realizou sua pesquisa de iniciação científica e TCC, no projeto:

[...] no ensino, eu vim para o Laefa/Cefd/Ufes pela disciplina de Atif. Após a disciplina eu me tornei bolsista na extensão atuando com baixa visão e cegueira. Nesse grupo, no momento da pandemia, por uma demanda dos alunos, que estavam isolados, tristes e até com depressão, surgiu o conteúdo ioga, no qual eu ministrava as aulas. A partir das aulas da ioga no projeto, resolvi pesquisar o momento da pandemia para os alunos que participavam da aula, então pensei nesse tema para a iniciação científica e TCC.

No relato da discente e bolsista J., fica evidente que o projeto possibilitou que a estudante aprofundasse seus estudos a partir da disciplina, potencializando o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a se tornar professora, articulando o conhecimento experiencial com reflexões sobre justiça social. Isso fez com que fomentasse nela o desejo de pesquisar mais sobre o assunto e realizar a pesquisa de iniciação científica e de TCC dentro do projeto.

Para Freire (1977), a extensão surge como uma situação educativa quando os/as estudantes assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto que desejam conhecer. Nesse sentido, a partir do momento em que a discente toma consciência daquilo que deseja pesquisar, ela percebe a importância do ensino e da extensão em seu processo formativo. À medida que o ensino se integrava ao

conhecimento produzido pela/da pesquisa e aos anseios da comunidade externa (grupo BV atendidos/as pelo projeto em tela), podemos perceber a indissociabilidade do tripé universitário contribuindo para a formação humana dos sujeitos.

De acordo com o Forproex (2012, p. 32-33),

[...] Para que esses atores possam contribuir para a transformação social em direção à justiça, solidariedade e democracia, é preciso que eles tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar, do sentido e dos fins dessa atuação, do 'arsenal' analítico, teórico e conceitual a ser utilizado, das atividades a serem desenvolvidas e, por fim, da metodologia de avaliação dos resultados (ou produtos) da ação e, sempre que possível, de seus impactos sociais.

É missão das universidades públicas promover a inter-relação entre a tríade: extensão, ensino e pesquisa, direção a que o projeto almeja responder com a proposição do Programa de Extensão. Com isso, foi possível perceber o compromisso do Laefa/Cefd/Ufes com a formação de seres humanos mais preparados para atuar com a Educação Física na perspectiva inclusiva. Em nossa compreensão, ações de humanização, dialogicidade, amorosidade, autonomia, prática e justiça social, mediatizadas pelas práticas corporais, constituem-se como um instrumento de empoderamento social e, conseqüentemente, de emancipação, desenvolvendo condições para que os/as atendidos/as se tornem cada vez mais ativos/as e críticos/as no meio social.

Compreendemos que o processo formativo do/a professor/a transformador/a e progressista, conforme delineado por Freire (1997, p. 8) deve estar intrinsecamente ligado ao diálogo e ao amor, pois educar é, para ele, um ato de amor: "[...] É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar". Essa prática requer comprometimento, aceitação e respeito às diferenças de natureza econômica, étnica ou social. Dentro desse contexto amoroso, é necessário estimular a curiosidade dos/as alunos/as, incentivando-os/as a buscar soluções, por meio de diálogos democráticos e respeitosos, em relação às diversas opiniões sobre seus problemas e inquietações.

Percebemos esse movimento durante a avaliação final do ano de 2023, quando a discente e bolsista T., que atuava com o grupo JA, se despedia do projeto para assumir outras funções de trabalho e estudos. No relato de T., ficam evidentes os processos formativos do Laefa/Cefd/Ufes e a sua relação com os conceitos freirianos:

[...] 2023 eu estive com eles... E eles comigo.
Eu aprendi com eles... E eles aprenderam comigo.

Eu fui feliz ao lado deles... E eles sorriram e se alegraram ao meu lado. Conduzi aulas para eles... E fui conduzida por eles. Em 2023 eu vivi uma experiência profissional no grupo de jovens e adultos com deficiência intelectual do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa/Cefd/Ufes). Em um percurso de formação com tantas incertezas e tropeços, vocês me conduziram a uma prática pedagógica com sentido... A amorosidade, o respeito, enaltecer as subjetividades e potencializar as capacidades, respeitar o tempo e o processo do outro, ter calma, ouvir com os olhos e se comunicar também com eles... em um mundo que corre... que cobra, que atropela... isso é raro, é ouro, é magia, sorte... Como eu tive sorte! A nossa vida não é dividida em caixinhas; tudo que somos, somos por inteiro... essa experiência me moldou, me transformou positivamente... Compreensão, escuta, paciência, olhar atento, fluidez, resiliência, simplicidade... Eu vivi e aprendi tudo isso com eles e carrego em mim, obrigada! Ainda tenho muito o que aprender, mas até aqui... vocês me fizeram uma professora melhor e um ser humano melhor ainda! (Discente T, na rede social do Laefa/Cefd/Ufes, 2023).

Conforme o relato da discente T., para alcançar os movimentos formativos por meio de um projeto de extensão na perspectiva inclusiva, devemos manifestar humildade na função de ensinar, reconhecendo que também aprendemos e crescemos junto com os/as alunos/as: "[...] como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador do qual faço parte [...]" (Freire, 1996, p. 67). Nessa práxis da amorosidade, nessa troca de afetividade e de saber, o/a professor/a também desenvolve suas potencialidades, avançando permanentemente, vivendo experiências coletivas com seus/suas alunos/as, na sua formação humana. É esse conceito de educação que aqui descrevemos e defendemos que mantém nossa esperança na transformação da realidade, com vistas à justiça social.

6.2 AS AÇÕES DO LAEFA/CEFD/UFES NO ÂMBITO DO ENSINO

Para descrever as ações do Laefa/Cefd/Ufes no âmbito do ensino, faz-se necessário compreender o contexto histórico-legal que envolveu a implementação da curricularização na extensão universitária nas últimas décadas. É crucial ressaltar, nesse âmbito, a luta pela necessidade de garantir uma educação acessível a todos, mas, principalmente, garantir uma formação humanizada, com profissionais competentes, éticos e comprometidos com a sociedade (Freire, 1968).

Iniciamos nossas considerações com a Constituição de 1988, por compor um importante marco legal em relação ao ensino superior e à extensão universitária, mais precisamente em seu art. 207, ao preceituar que “[...] as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

A LDBEN (Lei nº 9.394) foi outro marco legal importante também para o ensino superior, mas essa lei não sustentou o princípio da indissociabilidade entre suas ações (Brasil, 1996). Isso permitiu que as instituições superiores tivessem diferentes graus de abrangência ou especialização, o que implicou a possibilidade do ensino superior desvinculado da pesquisa e da extensão (Mazzini, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE) surge como a principal lei que decorreu da LDBEN. Foi resultado das discussões educacionais ocorridas em 1996 e 1997, principalmente nos Congressos Nacionais de Educação (Coneds) e na União Nacional dos Estudantes (UNE), em oposição às recomendações neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Proposto no II Coned em 1997, o PNE foi descrito como uma ação político-pedagógica inclusiva, democrática e coletiva. Suas diretrizes incluíam o acesso gratuito e de qualidade à educação pública em todos os níveis, à universalização da educação básica, à autonomia universitária e à indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa nas universidades (Hermida, 2006).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação foi aprovado por meio da Lei nº 10.172 em 2001, para o período de 2001 a 2010, definindo, dentre as atribuições das universidades, o ensino, a pesquisa e a extensão para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Além disso, determinou que, pelo menos 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país deveriam ser dedicados às atividades de extensão (Brasil, 2001). É importante ressaltar que, apesar dessa métrica estabelecida, não havia diretrizes regulamentadoras específicas naquela época, somente implementadas posteriormente.

Em 2014, o novo PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, atribuiu vinte metas a serem alcançadas em dez anos. Seu foco era fomentar um sistema educacional inclusivo e equitativo, promovendo os direitos humanos e a formação para o trabalho e a cidadania (Brasil, 2014). Na pretensão de fortalecer a extensão como um importante meio para democratizar o acesso ao conhecimento na sociedade, a Meta 12.7 reforçou a

necessidade de que pelo menos 10% dos créditos obrigatórios para a graduação fossem cumpridos em projetos de extensão universitária, com prioridade para áreas de relevância social. No entanto, segundo Neves e Maissiat (2021), essa exigência não leva em conta as particularidades dos currículos, o envolvimento dos estudantes e as variações orçamentárias causadas por mudanças nas políticas governamentais.

Com essa mesma proposição, a Resolução nº 7, de dezembro de 2018, foi publicada para regulamentar a Meta 12.7 do PNE, definindo diretrizes para a creditação da extensão (Brasil, 2018). De acordo com essa resolução, as universidades tinham um prazo de três anos, até dezembro de 2021, para implementar a proposta prevista. Devido à pandemia, esse prazo foi prorrogado por mais um ano conforme o Parecer CNE/CES nº 498, de 2020, estendendo-se para dezembro de 2022 (Brasil, 2020). Apesar das diretrizes, a forma de condução dessa implementação ficou a cargo de cada Instituição de Ensino Superior.

Nesse fluxo, a Ufes vem, desde 2019, realizando o diálogo com a comunidade acadêmica sobre a implementação da creditação da extensão nos cursos de graduação, com uma configuração mais horizontal e dialógica. Nessa perspectiva, foi discutida a creditação em diversos fóruns e espaços acadêmicos antes de sua aprovação pela Câmara de Extensão Central de Graduação, contribuindo para que as adequações fossem realizadas dentro do devido prazo legal. Assim, na Resolução Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 48/2021 (Ufes, 2021, p. 2), referente à extensão universitária curricular para fins de creditação, podem ser realizadas as seguintes modalidades:

- I - componente curricular de prática extensionista: unidade disciplinar, integrante da matriz curricular, definida e identificada nos termos do projeto pedagógico de cada curso, com ementários e cargas horárias definidos [...], tendo os/as estudantes matriculados/as como componentes da equipe executora e sob responsabilidade do/a docente que assumir a disciplina;
- II - componente curricular de caráter misto: unidade disciplinar cuja carga horária seja dividida entre ensino e prática extensionista, e cuja previsão conste no projeto pedagógico do curso, bem como em sua ementa. [...] tendo os/as estudantes matriculados/as como componentes da equipe executora e sob responsabilidade do/a docente que assumir a disciplina;
- III - atividades extensionistas não vinculadas a uma disciplina, podendo ser caracterizadas como programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços, conforme definições da Resolução nº 46/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes.

Essa resolução possui a finalidade de promover intervenções vinculadas à formação dos/as estudantes, voltadas à prática de conhecimentos acadêmicos e,

também, atender às necessidades e demandas das comunidades externas à Ufes. Nesse sentido, entendemos que a creditação, a partir da Resolução CEPE nº48/21, pode contribuir para a formação integral dos/as estudantes tornando-os/as sujeitos críticos e responsáveis, com vistas a promover o diálogo com diversos setores da sociedade, incentivando a relação entre a universidade e a comunidade.

Além disso, a resolução pretende desenvolver iniciativas que reflitam o compromisso social, abrangendo áreas, como comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho, em conformidade com políticas educacionais específicas. Dessa forma, a reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e pesquisa é reforçada, enquanto a participação da comunidade acadêmica é incentivada para enfrentar os desafios da sociedade, incluindo o desenvolvimento econômico, social e cultural (Ufes, 2021).

Neves Júnior e Maissiat (2021), analisando o período do governo Bolsonaro (2019-2022), demonstraram preocupação com o cenário político do ensino superior no Brasil. Alertavam que as universidades públicas estavam sendo alvo de severas críticas e enfrentavam cortes orçamentários sem justificativa. Os autores enfatizam que um dos caminhos para resolver essa situação é o resgate da extensão universitária como uma iniciativa crucial e benéfica, especialmente por promover a integração com a sociedade. Tal proposição mantém sua atualidade na medida em que os resquícios desse período ainda permanecem presentes no quadro atual.

Conforme a Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012), um dos pontos essenciais para a integração na relação entre as IES e a sociedade é defender o aspecto interdisciplinar e interprofissional. Essa abordagem baseia-se no entendimento de que, para impactar efetivamente a complexa realidade social, é inadequado e limitado adotar apenas métodos compartimentados e hiper-especializados das disciplinas acadêmicas. Devem-se utilizar conhecimentos interdisciplinares, integrados em programas amplos de extensão, representando uma alternativa mais adequada de compreensão e interferência na realidade concreta, visto que o objetivo fundamental é a transformação social.

Portanto, essa interdisciplinaridade e interprofissionalidade são colocadas em prática na ação pedagógica, buscando respostas e soluções para situações de problemas sociais, procurando relacionar o que é aprendido na teoria com o que os/as estudantes vivenciam na prática (Siqueira et al., 2022).

Freire (1991) enfatiza a importância de integrar o conhecimento à realidade dos/as estudantes, com diálogo e abrangência dos conteúdos. Por exemplo, ao abordar os conceitos de saúde, trabalho e cultura nas disciplinas dentro do projeto de extensão, é essencial iniciar a reflexão a partir das experiências concretas e vivências dos sujeitos nesse contexto, pois “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2011, p. 19). Para o autor, do ponto de vista dialógico, a educação é sempre um processo conjunto entre sujeitos, conhecimento e mundo. Para isso a comunicação e produção de conhecimentos necessitam do diálogo e reflexão acerca dos saberes que compõem a historicidade da experiência humana transformadora e criativa com o mundo.

Nessa configuração, observamos que a interdisciplinaridade e interprofissionalidade extensionista no Laefa/Cefd/Ufes se materializam na prática pedagógica. Os encontros de discentes, egressos/as, docentes e voluntários/as nas disciplinas vinculadas ao projeto de extensão são momentos em que percebemos a ampliação dos diálogos entre a equipe e os/as estudantes da graduação, favorecendo a troca de experiências, enriquecendo a reflexão sobre a práxis e ampliando a formação dos sujeitos participantes.

É importante enfatizar que, no Laefa/Cefd/Ufes, a inserção de algumas disciplinas do Curso de Educação Física, realizadas dentro do projeto, ocorreu alguns anos antes da Resolução nº 7, de dezembro de 2018. Em 2014, os/as coordenadores/as do projeto, reconhecendo a importância da curricularização na extensão, encontraram na proposta curricular a possibilidade de ofertar aos estudantes algumas disciplinas do Curso de Educação Física. Uma delas oferecida aos graduandos/as foi a Atif Experiência de Ensino em Temáticas Transversais. Sua ementa propõe estudar e problematizar o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a ser professor/a a partir de temáticas sociais da diversidade humana na interface com as práticas pedagógicas da Educação Física (Ufes, 2024).

Nessa direção, a equipe de trabalho e os/as coordenadores/as sugeriram a inclusão das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde e os Temas Transversais no currículo dessas disciplinas realizadas no Laefa/Cefd/Ufes. Os temas desenvolvidos nessas ações enfatizavam a escuta acolhedora da comunidade externa, além da interação do ser humano com o meio ambiente e a sociedade.

Com essa iniciativa, a equipe assumiu o compromisso ético-político de promover ações sociais de atenção e cuidado em saúde para pessoas com deficiência intelectual, autismo, cegueira e baixa visão. Para Antunes et al. (2018), ao levar as pessoas a focar

a atenção nos sentimentos despertados e nas reações do corpo, por meio da introspecção e da atenção plena no momento presente, utilizando o movimento, é possível melhorar aspectos relacionados com a saúde e a qualidade de vida, desenvolver autonomia e independência, facilitando a inclusão sociocultural. Vale ressaltar que, na escolha dos temas transversais abordados em cada semestre com o grupo BV, a equipe realizava a escuta atenta durante as avaliações das aulas, de modo a buscar novas ferramentas para superar os enfrentamentos e desafios cotidianos.

No período da pandemia, por exemplo, surgiu a necessidade de se pensar em ações pedagógicas que possibilitassem, sobretudo, a redução dos impactos causados pelo isolamento social. Portanto, era necessário considerar a relevância de um ambiente voltado para o diálogo, que fomentasse a autoestima, a autoaceitação e que desse voz ao grupo em um complexo momento de isolamento social. Por meio da sala de Temas Transversais, foi possível suscitar questões crítico-reflexivas que levam o indivíduo a analisar a relação consigo e com o mundo, como uma ferramenta para a transformação social.

Outra temática fomentada nas aulas a partir do diálogo com os/as participantes foram os temas Políticas Públicas e Direitos da Pessoa com Deficiência, o que foi essencial para promover uma reflexão sobre as questões sociais presentes na realidade do grupo BV. O objetivo era fornecer informações sobre o tema, estimular uma análise crítica, conscientizar-se sobre a importância do autoconhecimento e do autocuidado do próprio corpo, relacionando-os com as situações do cotidiano.

Freire (1968) destaca a importância da conscientização nas práticas pedagógicas, ressaltando que é essencial considerar tanto a objetividade quanto a subjetividade dos sujeitos envolvidos. O autor argumenta que os indivíduos estão inseridos no mundo e em si mesmos ao mesmo tempo, sem que um aspecto prevaleça sobre o outro, e que é pela ação no mundo que se promove a transformação social.

Para Franco (2016), a educação é uma prática social e histórica que se desenvolve por meio da ação dos indivíduos, gerando mudanças naqueles que dela participam. Logo, é importante que discentes, bolsistas e egressos/as reconheçam a relevância da transformação subjetiva que ocorre durante o processo educativo, impactando as visões e interpretações dos/as envolvidos/as e influenciando suas futuras ações. Percebemos que essa perspectiva de ensino ficou evidente na fala da discente e bolsista I., que participou da disciplina Ensino em Temáticas Transversais e se tornou bolsista no projeto:

[...] A responsabilidade de trabalhar com os alunos exige um compromisso constante com a segurança e o bem-estar dos participantes. Planejar aulas inclusivas, respeitar os limites individuais e garantir um ambiente acolhedor foram aspectos muito importantes para o funcionamento de todo o processo, acolhimento e bem-estar de todos. Estar mais à frente da turma de BV e ministrar aulas na disciplina com os assuntos temas transversais, ioga e dança circular, foi um desafio recompensador. Foi preciso me atentar a muitas coisas e sempre tendo a responsabilidade de compreender o meu processo e as individualidades de cada um (Discente e bolsista I, 2024).

A discente e bolsista enfatiza que que ministrar aulas sobre temas transversais, ioga e dança circular foi um desafio gratificante, demandando atenção constante às necessidades individuais e à compreensão do próprio processo formativo. Entendemos que é essencial que educadores/as e o/a futuro/a professor/a compreendam as mudanças nos/as alunos/as, nas práticas e nas circunstâncias do cotidiano, de forma a também se transformarem ao longo desse processo de ensino-aprendizagem.

Na pedagogia freiriana, ensinar e aprender estão interligados em uma relação dialógica e dialética, em que o conhecimento é construído. Segundo Freire (1996), o ato de conhecer requer a interação entre sujeitos e o objeto do conhecimento, portanto é essencial observar o outro nesse processo. O ensino não se resume ao "eu", mas também inclui o "outro", com ambos aprendendo e refletindo sobre a prática educativa.

Os processos formativos desenvolvidos nas disciplinas dentro do projeto de extensão se transformam em oficina de busca e indagação produzindo aprendizagens mais consistentes, ao contrário daqueles espaços que apenas transmitem os conteúdos. Nesse sentido, entendemos que a ação de ensinar como prática social é permeada por múltiplas relações e troca de experiências entre professores/as, discentes, egressos/as, instituição e comunidade, inspirados pelos contextos socioculturais a que pertencem. “[...] Assim, o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática” (Franco; Pimenta, 2016, p. 548).

No Laefa/Cefd/Ufes, as propostas para as aulas buscavam questões sociais emergentes problematizadas com os grupos BV e JA. O objetivo das disciplinas realizadas no laboratório era proporcionar um tratamento didático que contemplasse a complexidade e a dinâmica nas aulas, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão crítico. O discente e bolsista T. corrobora esse pensamento ao relatar que:

[...] a possibilidade de fazer algumas disciplinas do Curso de Educação Física dentro do Laefa amplia o processo de compreensão da perspectiva inclusiva. As propostas de intervenções vão surgindo na medida em que os graduandos entram em contato direto com os participantes do grupo BV e JA. Além disso, os estudantes também têm acesso as pesquisas que são produzidas no laboratório. Então é um aprendizado que surge de dentro para fora, diferente de conteúdos que já são programados ou impostos como a gente vê nas outras disciplinas (Discente e bolsista T., 2024).

No relato do egresso T., percebemos o seu destaque para a importância de cursar disciplinas dentro do projeto, pois os/as discentes têm a oportunidade de ampliar a compreensão da inclusão em uma proposta que surge das demandas da sociedade. Portanto, as intervenções ocorrem à medida que os/as estudantes interagem diretamente com os/as participantes dos grupos BV e JA. O discente destaca que esse método de aprendizado se origina internamente, ao contrário de conteúdos pré-programados ou impostos como em outras disciplinas.

Entendemos que a disciplina Atif Experiência de Ensino em Temáticas Transversais realizada no Laefa/Cefd/Ufes, para além dos conteúdos supracitados, busca uma formação humanizada com traços culturais compartilhados, que conferem sentido e significado às práticas sociais inclusivas. A ação docente, quando executada como prática social, pode gerar conhecimentos, tanto em termos de disciplinas e conteúdos quanto em sua relevância social (Franco, 2016).

É importante ressaltar que uma educação humanizada e permanente deve oferecer uma aprendizagem que faça sentido para o/a graduando/a com vistas à diversidade de conhecimentos e culturas, integrando o humano e o social em um processo de conscientização (Freire, 1967). Percebemos esses aspectos no relato da egressa J., que conheceu o Laefa/Cefd/Ufes por meio da disciplina de Atif:

[...] fazer a disciplina dentro do Laefa/Cefd/Ufes foi o que deu sentido à minha formação. Eu não conhecia nada sobre a inclusão [...]. As disciplinas são pensadas de uma maneira muito legal porque você entra em contato direto com a criança ou com jovens, adultos e idosos com deficiência, autismo ou cegueira. Estudamos a teoria na sala de aula e colocamos em prática esses conhecimentos dentro do projeto (Egressa J., 2024)

Para a egressa J., a sua percepção da relação entre teoria e prática, na perspectiva inclusiva, foi se constituindo com a experiência dentro do laboratório, pois a prática pedagógica para pessoas com deficiência/autismo/cegueira estava aliada aos conhecimentos específicos da área. Compreendemos, portanto, que uma educação

pautada no ensino de temáticas que atravessam o currículo da Educação Física, como a inclusão e os temas transversais, pode valorizar e reconhecer a complexa diversidade cultural, cujo ideário é a igualdade de oportunidades e o convívio com o outro.

Farias e Castro (2022) consideram que a formação inicial e permanente de professores/as de Educação Física deve se pautar na reflexão sobre as ações educativas e práticas pedagógicas. Para as autoras, os/as professores/as devem pensar suas práticas de maneira a tornar o ensino da Educação Física mais humanizado, histórico e politicamente implicado.

Nesse sentido, compreendemos que a curricularização na extensão com disciplinas voltadas para as práticas inclusivas no projeto foi fundamental para proporcionar um espaço de reflexão em relação às questões sociais presentes da realidade dos/as integrantes da turma, com afeto, humanidade e empatia. Além disso, essas reflexões possibilitaram fomentar o fazer e o refazer-se dos/as discentes, egressos/as, bolsistas e voluntários/as em suas experiências formativas individuais e coletivas, como relata a discente e bolsista I.:

Dentre as atividades desenvolvidas, destaco um maior aprofundamento teórico e prático dos temas transversais, ampliando meu conhecimento [...], permitindo contribuir de uma maneira mais significativa nas aulas e no meu dia a dia. Também destaco as histórias e experiências de superação e dificuldades compartilhadas pela turma que foram fundamentais para refletir sobre minhas próprias dificuldades [...]. Ao observar a luta e conquista dos outros, desenvolvi um olhar mais humano e empático, valorizando mais a determinação e a resiliência deles. Contudo, essas experiências me proporcionaram enfrentar um pouco mais os desafios e ter maior compreensão das necessidades e sentimentos meus e dos outros (Discente e bolsista I, 2024).

Diante do relato exposto, notamos que, durante as atividades realizadas, a discente destacou o melhor entendimento das discussões tratadas na aula sobre temas transversais, o bem-estar dos/as alunos/as e das práticas inclusivas. Isso permitiu que ela desenvolvesse uma maior empatia e compreensão do processo educativo, valorizando a determinação e resiliência dos/as participantes do projeto. Essas experiências ajudaram a compreender melhor as necessidades e sentimentos de si e dos/as alunos/as.

Freire (2019) enfatiza que ensinar com empatia, amorosidade e solidariedade é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora e libertadora. Isso envolve a conscientização crítica com a formação de indivíduos ativos em suas comunidades, com vistas à emancipação social. Portanto, considerando os

princípios dessas práticas no laboratório, existe uma diversidade intrínseca que possibilita transformá-las em experiências.

Nesse sentido, essas trocas de experiências que acontecem no laboratório podem permitir que os futuros profissionais de Educação Física estejam mais bem preparados para atender à diversidade de alunos em suas práticas profissionais. Além disso, é importante ressaltar que as disciplinas que estão integradas ao projeto podem ajudar a promover uma cultura de respeito e compreensão das diferenças pelos/as discentes, egressos/as, bolsistas e voluntários/as, contribuindo para a criação de ambientes acolhedores e humanizados.

No Laefa/Cefd/Ufes, além da disciplina de Atif, também era oferecida aos estudantes a Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas que se caracteriza como uma ação de caráter teórico e prático. Proporciona experiências aos participantes, com o objetivo de articular saberes acadêmicos com as demandas sociais, contribuindo com a difusão de conhecimentos para a sociedade (Ufes, 2024). Nesse sentido, elencamos o relato de entrevista com a egressa I., que enfatiza a sua experiência nas disciplinas realizadas dentro do Laefa/Cefd/Ufes e as contribuições do projeto para o impacto da sua formação:

[...] para falar de impacto na formação acho que não só as disciplinas, mas também a passagem pelo Laefa/Cefd/Ufes foi muito importante para esse processo de formação acadêmica. Isso fica mais evidente ainda quando a gente chega no mercado de trabalho. Eu pude participar como aluna da disciplina, além de ser bolsista, da Atif e da Oficina. Trabalhei com alunos jovens e adultos com deficiência. E hoje, quando me encontrei no mercado de trabalho, por exemplo, na hidroginástica, trabalhando mais com adultos, eu tive alunos com síndrome de Down, então eu pude ver o quanto essa formação contribuiu, mas no sentido de ser natural mesmo, ter um aluno com a síndrome. Isso não me assustava, [...] pois tive a oportunidade de experimentar, com a supervisão dos professores, dar aula para esse público quando eu cursava as disciplinas de Atif. e a Oficina (Egressa I., 2024).

Percebemos, nessa fala, que a passagem pelo laboratório da egressa foi importante para a sua formação acadêmica, pois fomentou ações que apresentaram a promoção da autonomia para atuar nos diversos espaços sociais. Esse processo formativo perpassou pela experimentação e ensaio de modelos pedagógicos diretamente articulados com as práticas. Portanto, acreditamos que a curricularização na extensão potencializa o impacto formativo na perspectiva inclusiva, proporcionando um movimento dialógico constante sobre os diversos sentidos e significados necessários para se promover a humanização (Sá et al., 2017).

No Laefa/Cefd/Ufes, os princípios do diálogo e da ação política no processo educacional são fundamentais para a experiência de construção do conhecimento de maneira crítica, coletiva e colaborativa, enfatizando a autonomia e a igualdade. Portanto, acreditamos que o diálogo e as reflexões fomentados nas disciplinas impulsionaram o conhecimento humanizado e socialmente relevante dos envolvidos. A discente J. contribui nesse aspecto relatando em sua entrevista:

[...] a profissional que eu estou saindo da Ufes, eu devo única e exclusivamente ao Laefa, com todos os acertos, todos os erros. Foi cursando a disciplina e depois sendo bolsista que eu aprendi o trato pedagógico, o trato prático, o lado humano, os vieses da educação, não só a inclusiva. O processo de humanização aprendido no Laefa, desde sempre contribuiu para a minha formação, porque hoje eu saio e eu saio segura, e foi aqui que eu aprendi a ser assim [...] porque a gente sai do Laefa pronto para assumir uma turma, com domínio, lidando com pessoas diferentes e entendendo que a diferença é uma coisa muito boa (Discente J., 2023).

Percebemos, no relato supracitado da entrevistada, que a sua opção por cursar a Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas e depois a sua permanência no projeto oportunizou situações de aprendizado para a sua formação profissional, o que futuramente poderá auxiliar bastante quando a graduanda se encontrar diante dos desafios nos espaços sociais em sua prática como professora de Educação Física, possibilitando a autonomia e a constituição de ambientes que acolham todos/as os sujeitos de forma independente das suas peculiaridades (Salerno, 2014).

Além da inserção de duas disciplinas do curso de licenciatura no Laefa/Cefd/Ufes, em 2016, os coordenadores do projeto encontraram, na Proposta Curricular do Curso (PPC), a possibilidade de ofertar também aos estudantes do curso do bacharelado a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer. A descrição da ementa afirma que a observação, a pesquisa e a intervenção supervisionada, com ênfase em práticas de lazer, em espaços públicos e privados, são os objetos de estudo dessa disciplina. Nesse currículo de formação, há vivência e aprendizagem das diferentes práticas corporais tratadas para pessoas com e sem deficiência/autismo e pessoas com cegueira e baixa visão (Ufes, 2024).

A proposta da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer considera a articulação efetiva entre teoria e prática materializada nos conhecimentos que compõem as práticas corporais (Ufes, 2024).

Contudo, na visão do egresso e bolsista T., existem alguns limites e/ou desafios que são encontrados na inserção dessa disciplina no Laefa/Cefd/Ufes:

[...] entre o curso de licenciatura e os participantes do estágio do bacharelado no Laefa para mim, a constituição enquanto professor de Educação Física, está em uma linha muito divergente entre bacharelado e licenciatura. Os alunos da licenciatura estão com essa identidade em construção e mais constituída, comparado ao bacharelado que parece só vir para cumprir uma disciplina. Para mim, é necessário fazer com que os discentes de graduação compreendam que o compromisso do estágio não é com a disciplina, mas sim com os alunos, porque esse público atendido no projeto quase não tem acesso às práticas corporais, às possibilidades no meio social e, no Laefa, eles encontraram esse acesso. O que eu percebo é um compromisso maior com os alunos discentes da licenciatura. Essa inserção de disciplinas no projeto fica um pouco a desejar, porque os discentes do bacharelado às vezes não se envolvem (Egresso T. 2023).

O relato do egresso nos remete ao Parecer nº 009/2001, que apresenta a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Dentre os vários apontamentos que compõem esse documento, um deles refere-se à ideia do professor de Educação Física com identidade própria (Brasil, 2001). Ou seja, os cursos de licenciatura direcionaram a sua atenção à formação de professores para atuarem na educação básica, e os cursos de bacharelado focaram a formação de profissionais em outros campos, como clubes, empresas, academias, hospitais etc. Porém, concordamos com Taffarel (1993), pois a docência se configura como a identidade profissional de nossa área, e as práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas ao processo de intervenção social do profissional de Educação Física, independentemente do bacharelado ou da licenciatura, trabalho esse que pode ser desenvolvido em diferentes espaços sociais, como escolas, academias, clínicas, clubes, hotéis e outros. Essa identidade não surge atualmente, ela se desenvolveu historicamente por meio das relações sociais e educativas.

Portanto, no que se refere à presença de discentes e egressos/as de cursos de bacharelado ou licenciatura das disciplinas inseridas no projeto, compreendemos que se revelou como uma iniciativa positiva no Laefa/Cefd/Ufes. Apesar do entendimento do/a egresso/a em sua entrevista sobre o pouco envolvimento de alguns/as discentes do curso de bacharelado, é necessário enfatizar que estamos nos constituindo como sujeitos mais humanizados, e essas ações, em prol de uma sociedade justa, são também fundamentais para a formação de todos/as os/as estudantes que participam do Laefa/Cefd/Ufes.

Segundo Freire (1996), somos seres inconclusos, vocacionais a sermos mais, e o ato de ensinar é um processo de humanização que envolve aprendizado mútuo e não imposição. Além da competência profissional, requer generosidade, comprometimento,

liberdade, autoridade e tomada de decisões conscientes, assim como a habilidade de ouvir e compreender as particularidades do outro. Ao escutar atentamente os/as participantes, discentes do bacharelado, da licenciatura, egressos/as e estagiários/as, podemos entender os anseios, desejos, pensamentos, opiniões e características do outro, permitindo-nos aprender e ensinar. Nessa perspectiva, a discente e bolsista I. (2024) explica como foi cursar uma disciplina do bacharelado dentro do projeto de extensão. Em sua entrevista ela revela que:

[...] quando estava no sexto período, cursei a disciplina Estágio em Lazer. Foi a partir da experiência dentro do Laefa/Cefd/Ufes que eu pude compreender melhor os assuntos sobre as pessoas com deficiência e, a partir disso, utilizar essa experiência do laboratório junto com os aprendizados na sala de aula. Isso contribuiu muito no meu processo formativo pelo fato de eu me sentir mais preparada para trabalhar com esse público [...], além de proporcionar sentimentos de empatia e amorosidade com o próximo.

No relato da discente e bolsista I., fica evidente que os aprendizados fomentados dentro do laboratório contribuíram para a melhor compreensão sobre os processos inclusivos, como também possibilitaram aflorar sentimentos de afetos, amorosidade e empatia entre os/as estudantes do bacharelado.

Na perspectiva freiriana, as relações entre os processos educativos pautam-se na amorosidade e devem ser regidas com dialogicidade e empatia, instigando a troca de saberes oriundos das experiências dos/as participantes, bolsistas, pesquisadora, egressos/as, discentes do bacharelado e da licenciatura. Dessa forma, cada um contribui com o seu saber empírico, influenciado pelo meio social, pela cultura, trazendo para o diálogo reflexivo e crítico a subjetividade (Freire, 1996).

Portanto, a proposta de formação defendida por Freire (1996) e pelo Laefa/Cefd/Ufes enfatiza uma educação libertadora, na qual os/as estudantes são incentivados a pensar criticamente, questionar, transformar a si mesmos e a realidade em que vivem. Ao envolver os/as estudantes em atividades de pesquisa e extensão, a educação libertadora estimula a reflexão crítica, permitindo que os/as discentes, egressos/as e a comunidade externa se tornem agentes ativos na construção do conhecimento e na transformação da sociedade.

6.3 AS AÇÕES DO LAEFA/CEFD/UFES NO ÂMBITO DA PESQUISA

Para compreender as ações do Laefa/Cefd/Ufes no âmbito da pesquisa, buscamos o contexto histórico-legal envolvendo a implementação da pesquisa científica nas instituições de ensino e pesquisa no país. Nesse aspecto, a pesquisa educacional do Brasil começou a se consolidar com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1937, com o propósito de aprimorar as políticas públicas em educação (Brasil, 2021).

Assim, a fundação do Inep sinalizava o início da expansão da pesquisa educacional no país, com foco na conexão entre pesquisa e os desafios do ensino. Por volta dos anos 1950, o órgão já demonstrava um crescimento significativo, estabelecendo cinco centros regionais de pesquisa localizados, respectivamente, no Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife. Com isso, as políticas educacionais do país foram gradualmente se legitimando (Gatti, 2001).

Nesse cenário, vale ressaltar que as primeiras tentativas de institucionalizar a pós-graduação começaram com a criação de órgãos que até hoje desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa no país. O primeiro foi o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado pela Lei nº 1.310, em 15 de janeiro de 1951, com a finalidade de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. Na sequência, a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Decreto nº 29.741, em 11 de julho de 1951, que instituiu uma comissão para promover a campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Brasil, 1951).

A partir da década de 1960, especificamente durante o governo militar, a pesquisa em educação no Brasil teve ênfase no planejamento focado em custos, eficiência e tecnologia, dentro de uma política científica voltada para o desenvolvimento econômico e tecnocrático, associado à lógica de modernização e crescimento industrial. Nesse modelo, a educação era concebida como instrumento estratégico para a formação de mão de obra qualificada, capaz de atender às demandas do mercado de trabalho e sustentar o projeto de expansão capitalista, de maneira que garantissem a ordem e a estabilidade das instituições tradicionais (Mello, 1983).

Outra fase importante na consolidação da pesquisa em educação no Brasil foi marcada pela implementação do Parecer CFE nº 977/65, que estabeleceu a pós-graduação como um espaço privilegiado para a pesquisa (Brasil, 1965). Conhecido como Sucupira, esse parecer tem como premissa:

[...] formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores, e intelectuais do mais alto padrão para fazer face ao desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil, 1965, p. 165).

Com a criação dos cursos de mestrado e doutorado, a partir do Parecer CFE nº 977/65, houve uma intensificação na formação de pesquisadores, incluindo programas de estudo no exterior, além da absorção de novos profissionais nas universidades. Nesse período, os centros regionais de pesquisa em educação do Inep foram fechados e os investimentos passaram a ser direcionados aos programas de pós-graduação nas universidades (Esteves; Souza, 2020).

A pesquisa de Severino (2006) destaca a importante contribuição da pós-graduação no Brasil, tanto para o entendimento profundo dos problemas da realidade nacional quanto para a qualificação de profissionais nas áreas de ensino, gestão e pesquisa. O autor afirma que a pós-graduação se tornou um gerador de pesquisadores, ajudando a consolidar os recursos humanos em diversos setores, desempenhando um papel crucial na construção de um retrato mais preciso da realidade nacional e da formação de novos pesquisadores.

Em 1978, um importante espaço de informações e intercâmbio entre pesquisadores em educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foi fundada no Rio de Janeiro. Como resultado de um convênio entre a Fundação Getúlio Vargas, o Instituto de Estudos Avançados em Educação (FGV/IESAE) e a Capes, a professora da FGV Maria Julieta Costa Calazans foi a responsável pela articulação e materialização dessas instâncias, culminando em um evento científico.

O objetivo era fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação. Além disso, a professora buscou promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação. Ao longo do tempo, os temas de pesquisa como componente na formação de professores/as,

ampliaram-se e diversificaram-se nesses encontros científicos. Até a década de 1980, prevaleceram as pesquisas com o modelo da racionalidade técnica⁷⁴ e seu impacto nos resultados educacionais.

A partir da década de 1980, o cenário político estabelecido trouxe transformações significativas para as abordagens teóricas e metodológicas na pesquisa em educação. As pesquisas passaram a se alinhar à crítica social e, conforme Gatti (2001), as dissertações e teses, que se tornavam importantes fontes de produções acadêmicas abordavam, predominantemente, questões educacionais fundamentadas em teorias de inspiração marxista.

Em relação à área específica da Educação Física, por muito tempo os processos formativos e as pesquisas na área se basearam em concepções militares e médico-terapêuticas, fundamentadas em princípios excludentes, utilitários e disciplinadores. A delimitação de campos de pesquisa se constituiu a partir de termos como Psicologia do Esporte, Sociologia do Esporte, Medicina do Esporte, Fisiologia do Esforço, Biomecânica, dentre outros (Bracht, 2014).

Porém, um novo movimento de produção de conhecimento iniciou-se também a partir da década de 1980, conectado aos referenciais teóricos das ciências humanas com a abordagem mais progressista, que, aos poucos, foi modificando a identidade da Educação Física. Esse movimento visava à redemocratização do ensino, da pesquisa e, conseqüentemente, da sociedade. Nessa perspectiva, Furtado e Lopes (2023, p. 4) consideram que a identidade da Educação Física deve residir na prática pedagógica, “[...] logo, a pesquisa desenvolvida na área deve ser pensada para o desenvolvimento de um campo cuja legitimação se dá por via da intervenção profissional”.

No entanto, reportando-se à intervenção das práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, Cosmo (2014), ao revisar os anais de congressos da área, destacou as dificuldades dos profissionais de Educação Física em adotar práticas inclusivas, apontando para a necessidade de cursos de formação e pesquisas voltadas à inclusão.

Chicon, Peterle e Santana (2014), ao analisarem periódicos de Educação Física, entre 2000 e 2010, identificaram uma falta de estudos sobre a formação de professores

⁷⁴A racionalidade técnica é uma visão epistemológica da prática, originada do Positivismo, que dominou o século XX, orientando a educação e a formação de profissionais, especialmente de professores/as. Nesse modelo, o/a pesquisador/a é visto/a como um técnico-especialista que aplica rigorosamente as regras e conhecimentos científicos resultantes de suas investigações (Pérez Gómez, 1995)

nessa abordagem, principalmente nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte do Brasil. Também notaram que muitos professores estão despreparados para trabalhar com pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que as dificuldades para criar os programas de pós-graduação em Educação Física em algumas regiões do país a partir da década de 1980, como no Norte e Nordeste, se tornaram um grande obstáculo. Isso fez com que criasse uma disparidade de quantidade de programas de pós-graduação em relação às outras regiões do país, como já relatado. No nosso entendimento, é preciso lutar pelo avanço de uma cultura pós-graduada nas regiões em questão, incentivando, desde a graduação, a institucionalização da pesquisa no processo acadêmico do ensino-aprendizagem, na construção coletiva do conhecimento histórico, social e politicamente relevante

Na revisão das produções científicas em periódicos da área da Educação Física, no período de 2000 a 2020, Silva et al. (2022) destacaram um maior aparecimento de pesquisas focadas na prática docente, especialmente no processo de inclusão de estudantes com deficiência e na atuação dos/as professores/as na educação inclusiva. No entanto, apesar dessa constatação, identificaram a necessidade de mais publicações sobre as percepções dos/as estudantes em relação à inclusão escolar e sobre a formação inicial e continuada de professores/as na perspectiva inclusiva.

Todavia, no contexto atual, os/as professores/as enfrentam diversas dificuldades ao tentar conciliar a pesquisa com suas funções em múltiplas instituições, o que pode comprometer a qualidade e continuidade de seus trabalhos investigativos. A sobrecarga de trabalho é um dos principais obstáculos, já que as demandas de cada instituição consomem tempo e energia, dificultando a dedicação à pesquisa. A gestão do tempo se torna complexa, gerando estresse e fragmentação, o que impede uma imersão profunda no tema. Assim, é essencial refletir sobre formas de apoiar os/as professores/as, garantindo condições adequadas e promovendo um ambiente mais colaborativo para a produção de pesquisas que busquem uma educação de qualidade para todos/as.

Para Freire (1996), o desenvolvimento de uma consciência crítica é fundamental para não se aceitar passivamente as condições adversas. Ao reconhecer essas situações como problemáticas, os/as educadores/as exercitam uma ação transgressora, desafiando a normalização dos impasses da educação. Destarte, discutir essas questões nas universidades é essencial, pois fomenta um ambiente de

reflexão e crítica que pode levar à busca por soluções e melhorias nas práticas educacionais. Essa discussão ajuda a formar profissionais mais conscientes e engajados na transformação social e na construção de uma educação justa e igualitária.

Nessa direção, enfatizamos que pesquisas em Educação Física inclusiva podem possibilitar aos educadores/as a oportunidade de criar e aperfeiçoar estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos os/as alunos/as. Entendemos que essas pesquisas geram conhecimentos que podem ser compartilhados com a comunidade acadêmica e profissional, contribuindo para apontar um retrato mais preciso da realidade local e do avanço das práticas pedagógicas inclusivas em diferentes contextos.

Concordamos com Ghiraldelli (1988), quando diz que o/a professor/a de Educação Física deve ser desafiado/a a ser um/a pesquisador/a, já que a mediação cultural presente no movimento humano envolve, também, atividades intelectuais. Para o autor, isso exige uma nova abordagem em relação ao ensino e à pesquisa na formação de professores/as de Educação Física. O debate referente à área deve pensar em formar um/a intelectual que reflita e pesquise sobre suas ações, pois “[...] quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar” (Demo, 1991, p.14), e “[...] até porque, em nome da pesquisa, todo ‘professor’ deve ser cientista” (p. 77).

Entendemos que incorporar no ensino elementos da pesquisa e, em nosso contexto, da extensão universitária, como a problematização e a investigação do trabalho pedagógico, pode contribuir de forma significativa para a produção de conhecimentos, apoiando-se diretamente na própria atividade da extensão durante a formação de professores/as.

No Laefa/Cefd/Ufes, o princípio articulador do trabalho pedagógico busca, também na pesquisa, o processo de materialização do saber a partir da produção de novos conhecimentos com base em problemas emergentes da prática social. Vinculado ao projeto, o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva (Nepefi), criado no ano de 2020, com a finalidade de investigar a constituição dos indivíduos e suas inserções em contextos escolares e não escolares na perspectiva da inclusão, tem como foco de estudos/pesquisas: a constituição da subjetividade humana em contextos escolares e não escolares; o brincar e a criança com deficiência e transtorno do espectro autista; currículo, formação inicial e continuada de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva; práticas pedagógicas escolares e não escolares inclusivas; políticas públicas e inclusão (Ufes, 2024).

No Nepefi, as formações aconteciam uma vez por semana com grupo de estudos envolvendo os/as discentes, bolsistas e egressos/as dos segmentos de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado. As pesquisas realizadas buscavam contribuir para o avanço na educação inclusiva e na formação permanente de professores/as, pois os/as participantes investigaram conhecimentos e ações da área de Educação Física, adaptação e inclusão/educação especial. Nesse sentido, a egressa e professora do Laefa/Cefd/Ufes contribui, em seu relato de entrevista, abordando sobre a importância da pesquisa na formação de professores de Educação Física para atuar na perspectiva da inclusão:

[...] na medida que a equipe se apropriava do conhecimento teórico, fomentado durante os grupos de estudos, era possível perceber a melhor compreensão da equipe nas relações sobre as quais se constituíam o cotidiano dos/as próprios/as alunos/as que frequentavam o projeto de extensão, além de refletir o próprio fazer pedagógico [...]. No Nepefi, a relação com os/as estudantes da graduação e pós-graduação exigia um aprofundamento maior, um domínio maior do que era falado e do que era feito. Isso faz com que estejamos sempre estudando, o que torna uma simbiose contínua o processo aprender, pesquisar e ensinar (Professora do projeto R., 2023).

Diante do relato exposto, a egressa e professora R. evidencia que na formação de professores/as, é fundamental que, o/a estudante adquira um rigor teórico e metodológico, alicerçado pelo método científico. Para ela, isso demonstra a profunda mudança pessoal e profissional que a educação libertadora proporciona (Freire, 1996). A prática educativa acaba se tornando uma troca de experiências constante, e essa interação evidencia a necessidade de novas investigações, produtoras de ações pedagógicas coerentes com uma educação como instrumento de libertação, capaz de mobilizar tanto o grupo como o indivíduo na busca por justiça social e inclusão.

Nessa troca de experiências, os/as participantes do Nepefi buscavam, em suas pesquisas, fomentar e socializar a produção desses conhecimentos por meio de dissertações, teses, publicação em periódicos, livros, capítulos de livros e anais de eventos científicos nacionais e internacionais.

A produção acadêmica e científica do Nepefi contava com três teses em andamento, cinco dissertações concluídas, treze capítulos de livros publicados, dois livros publicados e dez artigos no período de 2020 até 2024.

Vale ressaltar que, em nossa dinâmica formativa, especificamente com a realização do mestrado e do doutoramento no Cefd/Ufes, a pesquisadora é membro do Nepefi no Laefa/Cefd/Ufes com algumas produções científicas pertinentes à área. Esse

processo acadêmico também gerou a possibilidade de participar de cursos de formações de professores ministrados no Estado do Espírito Santo e em outros estados do país, além de ampliar o aspecto da reflexão/ação/reflexão da própria prática pedagógica da pesquisadora no espaço profissional.

Concordamos com Saviani (2019), quando o autor enfatiza que a pesquisa, na pós-graduação, deve gerar a produção de conhecimentos qualitativamente consistentes e socialmente relevantes. Nesse sentido, entendemos que o papel do/a professor/a pesquisador/a é contribuir para a reflexão de produção de conhecimento crítico, em um processo qualificado do saber, voltado para a compreensão e transformação da realidade. O/a pesquisador/a deve ter o compromisso social com o repasse dos conhecimentos produzidos à sociedade e aos sujeitos da pesquisa.

Ludke (2001) afirma que a prática da reflexão e da pesquisa são componentes necessários à formação dos/as professores/as. A reflexão permite que os/as docentes analisem e compreendam suas práticas, gerando conhecimentos que podem transformar a educação. Nesse sentido, destacamos o relato de entrevista da egressa e bolsista D. (2024) que enfatiza a importância da pesquisa dentro do laboratório para a sua formação na perspectiva inclusiva:

[...] Eu considero que a pesquisa dentro do Laefa tem uma importância muito grande na minha formação profissional [...]. A articulação entre extensão, ensino e pesquisa consolidou meu conhecimento prático, teórico e pedagógico, preparando-me para uma atuação inclusiva na área da Educação Física [...]. Foi no Laefa que eu desenvolvi a minha primeira pesquisa de IC, e que veio a se tornar também meu TCC. Em virtude disso, fiz o mestrado e agora estou fazendo doutorado [...]. Através da pesquisa, conseguimos relacionar teoria e prática, aprofundando-nos no campo [...], porque, através desse conhecimento teórico, eu passo a ter um outro tipo de olhar também para a minha prática, sendo mais crítica, mais reflexiva na minha prática profissional.

Notamos que a egressa e bolsista considera que a pesquisa permite a conexão entre teoria e prática, possibilitando um aprofundamento no seu campo de atuação. Para ela, o conhecimento teórico adquirido na pesquisa proporcionou também um olhar mais crítico e reflexivo sobre a sua prática profissional. Corroborando o relato da egressa e bolsista, a pesquisadora considera que o Laefa/Cefd/Ufes também é parte da carreira acadêmica e consolida a sua formação.

Entendemos que a pesquisa deve ser integrada ao processo pedagógico, pois a prática de questionar deve estar constantemente presente no ato de ensinar (Freire, 1996). Nesse sentido, é necessário nos pautarmos no princípio da ação-reflexão-ação,

no qual a pesquisa desempenha um papel essencial no processo de apropriação da realidade e na construção de intervenções coerentes com a perspectiva de uma educação inclusiva.

Nesse aspecto, Ludke (2001), a título de exemplificação, afirma que, quando o/a professor/a avança além da reflexão para entender o fenômeno de forma mais profunda, ele/a se aproxima do trabalho de pesquisa que exige, entre outras ações, análise fundamentada em teoria. Portanto, o conhecimento é uma produção social gerado pela práxis, ou seja, pela ação, pela reflexão e por nova ação refletida, criando um ciclo ininterrupto de ação e reflexão, e despertando a curiosidade epistemológica (Freire, 1993).

Isso posto, compreendemos que a produção de conhecimento, na articulação entre ensino-pesquisa, é um processo social e, portanto, coletivo. Partimos do princípio de que os conhecimentos gerados em um estudo se juntarão a outros oriundos de outras pesquisas. Esse movimento de associação e diferenciação resultará em sínteses temporárias que, por sua vez, estimularão novas investigações. Portanto, “[...] os conhecimentos sistematizados pela pesquisa são mediados pelos atores que os reinterpretem e adaptam aos contextos específicos em que se inserem” (André, 2009, p. 276).

No Laefa/Cefd/Ufes, os conhecimentos produzidos pelo Nepefi são compartilhados com os/as discentes e egressos/as de graduação e pós-graduação participantes do laboratório. A partir de novas pesquisas, vai gerando outros conhecimentos relacionados com a formação humanizada de professores/as e com as práticas pedagógicas inclusivas pela área da Educação Física. Esses movimentos espiralados formam sínteses provisórias que, possivelmente, serão temas de novas investigações (Barbier, 2007). Nesse aspecto, elencamos o relato da discente e bolsista I. (2023), que aborda sua experiência formativa com a pesquisa no Laefa/Cefd/Ufes e no Nepefi:

[...] logo quando entrei no laboratório, eu já iniciei assumindo as aulas juntamente com meus colegas. Para isso, foi muito importante participar dos grupos de estudos dos bolsistas, para compreender alguns conceitos. Logo depois, convidada para participar do grupo de estudo Nepefi juntamente com os alunos da pós-graduação. Esse movimento gerou na minha vontade em fazer o TCC no Laefa, pesquisando o público atendido no projeto.

Percebemos, no relato da discente e bolsista, que participar dos grupos de estudo dos bolsistas e, posteriormente, integrar o grupo de estudo Nepefi com

alunos/as de pós-graduação fez com que aumentasse o interesse da estudante em realizar o TCC dentro do laboratório, gerando novos conhecimentos a partir de outras pesquisas, objetivando uma formação permanente e humanizada. Nessa perspectiva, verificamos que as estratégias utilizadas no Laefa/Cefd/Ufes, de diálogo contínuo e reflexivo nos processos formativos dos/as participantes, possibilitaram efetivar o ensino e a pesquisa na perspectiva inclusiva, como relatou a entrevistada.

Isso posto, entendemos que as experiências formativas advindas do Laefa/Cefd/Ufes, cujas relações pesquisa e extensão se consolidaram, foram aportes necessários para que discentes e egressos/as transitassem por conceitos e problematizações de ordem vivencial, nos quais o aprendizado teve uma relação direta com as práticas, objetivando a justiça social. A egressa e bolsista D. (2023), contribui para consolidar esse pensamento em seu relato de entrevista, quando enfatiza:

[...] Essa experiência formativa da pesquisa no Laefa não apenas ampliou meu entendimento sobre a temática da inclusão, mas também me ajudou a aprofundar minha habilidade em conduzir pesquisas científicas e refletir sobre os avanços e desafios nesse campo.

Freire (1993) afirma que a formação e a pesquisa precisam ser permanentes, fundadas em princípios e leitura crítica da realidade, priorizando os saberes das experiências dos sujeitos, a epistemologia do conhecimento e uma prática educacional permanente que considera a limitação e inconclusão do ser humano e a capacidade de Ser Mais⁷⁵. Assim, concordamos com Demo (2002, p. 75) quando o autor esclarece que, para aprender, “[...] é mister pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, questionar e refazer com mão própria”.

Para Gohn (2008), existe um consenso entre especialistas da educação de que a pesquisa é um elemento crucial para a formação do/a docente. A autora considera que a pesquisa deve fazer parte das práticas pedagógicas dos/as professores/as, pois a realidade muitas vezes não é transparente e precisa ser desvelada. “A pesquisa deve começar por uma reflexão sobre determinadas situações, que se transformam em dado imediato, e ir apanhando diversos elementos deste universo sensível, suas várias determinações e significações” (Gohn, 2008, p. 257).

Portanto, entendemos que a incorporação da pesquisa de discentes da graduação e da pós-graduação nas ações extensionistas constitui importantes meios

⁷⁵O conceito de “ser mais”, tem como objetivo, tanto para o/a professor/a quanto para o/a aluno/a, que se formem em união e partam para a ação consciente de se libertarem da opressão (Freire, 1996).

para fomentar o olhar atento na ação dos/as envolvidos/as. Além disso, possibilita a reflexão de forma a desvelar a realidade dos problemas sociais. Contribuindo com esses aspectos, na entrevista com o egresso e bolsista T. (2023), ele relata:

[...] fiz a iniciação científica no Laefa/Cefd/Ufes porque eu já atuava no projeto de extensão. Portanto, o projeto de extensão é que gerava dados, elementos para que eu pudesse pesquisar. Então, ao mesmo tempo em que eu estava no projeto de extensão aprendendo a dar aula, eu também estava como pesquisador [...]. Na minha iniciação científica, eu pesquisei não só a minha intervenção com o aluno, mas sim o que foi pensado junto com a equipe para esse aluno. E depois disso consegui refletir sobre essas ações, dando sentido e significado para o objetivo da pesquisa e da aula em si. O Laefa/Cefd/Ufes consegue fazer com que consigamos refletir a partir da nossa ação [...]. A pesquisa aqui vem na intervenção pedagógica, nas problematizações que surgem no trato com o aluno e, para mim, isso dá um sentido e significado muito grandioso.

O egresso e bolsista mencionou que fez iniciação científica no Laefa/Cefd/Ufes e que o próprio projeto fornecia dados para sua pesquisa. Assim, a atuação como pesquisador ocorria simultaneamente com a sua experiência de professor em formação. Ele destaca que a pesquisa, no contexto pedagógico do projeto, trouxe sentido e significado em seu processo formativo, pois permitiu a reflexão junto com a equipe de trabalho para as intervenções nas aulas.

Assim, o conhecimento adquirido pelo processo de aprendizagem, no qual os/as discentes e egressos/as participavam ativamente no projeto, gerou também a construção de um saber comprometido com a transformação social, o que derivou em sujeitos não passivos, mas sim conhecedores daquilo que realmente querem fazer e querem saber. Com isso foi necessário dialogar, buscar, entender o porquê e dar sugestões, tornando-se sujeitos ativos/as no processo da construção de seu próprio conhecimento. Destarte,

[...] O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, e do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma [...] professor como pesquisador (Freire, 1996, p. 30).

Acreditamos que a formação de professores/as deve integrar extensão, ensino e pesquisa, como um espaço fundamental para a construção e desenvolvimento dos saberes. Portanto, entendemos que é necessário garantir a existência de projetos em universidades capazes de formar profissionais que possam intervir na realidade e proporcionar diversas experiências formativas, potencializando o avanço pessoal, científico e social. Esses processos são fundamentais para a formação de profissionais

comprometidos com a realidade social que, por meio de atitudes transformadoras, emancipadoras (Freire, 1996) e inovadoras, podem gerar melhorias nos espaços sociais em que atuam.

O relato subsequente evidencia a percepção da egressa sobre a importância do seu processo formativo pela indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa. Isso revelou também que a experiência com a pesquisa no Laefa/Cefd/Ufes significou para ela disseminar o conhecimento adquirido em outros espaços formativos:

[...] a importância da pesquisa para a formação de professores no Laefa/Cefd/Ufes, era a relação indissociável entre os três pilares, ensino pesquisa e extensão. Ao ingressar no laboratório, eu percebi o quanto que a pesquisa foi importante, porque contribuiu não só para a minha experiência profissional, mas também em relação à produção da escrita e leitura, e também compreensão da realidade, não só no âmbito da inclusão. Além disso a pesquisa me deu a oportunidade de estar em outros lugares apresentando trabalhos dentro e fora do estado, em seminários, congressos, e outros eventos científicos. Eu conheci o Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Goiás através da pesquisa no laboratório (Egressa I., 2024).

Freire (1996, p. 30) considera que, para pesquisar, é necessário compreender o que ainda se conhece da realidade e “[...] comunicar ou anunciar a novidade”. O autor enfatiza que a pesquisa, compreendida como princípio educativo por meio da atitude investigativa, (re)constrói e divulga caminhos de descobertas. Os conhecimentos anteriores que já faziam parte do arcabouço acumulado pelas gerações que os antecederam, são reconfigurados, e o/a pesquisador/a busca respostas a indagações e a conhecimentos que ainda não foram sistematizados. Portanto,

No momento mesmo em que pesquisa, em que põe um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, não está senão aparentemente só. Além do diálogo invisível e misterioso que estabelece com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente, que trava um diálogo consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo [...]. Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo – como fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes (Freire, 1977, p. 79).

Compreendemos que, no Laefa/Cefd/Ufes, a prática educativa é um ato coletivo, dialógico e transformador (Freire, 1968). O laboratório ilustra como a pesquisa e a prática pedagógica podem ser direcionadas para promover a inclusão com vistas a respeitar e valorizar a diversidade dos/as participantes. Contudo, existem alguns limites e/ou desafios específicos no campo da pesquisa evidenciados no laboratório:

[...] o que eu posso dizer que é um limite é a questão de que a pesquisa está vinculada na perspectiva da pessoa com deficiência, porque esse é o foco do laboratório. Apesar de que a gente já vem realizando muitos estudos também com a questão da inclusão dos outros marcadores sociais. Mas acredito que isso ainda é um limite, penso que podemos ampliar e nos aprofundarmos mais

na inclusão no sentido mais amplo porque essa discussão perpassa em todos os contextos sociais (Egressa e bolsista D. 2024).

Conforme o relato supracitado, apesar de afirmar que o Laefa/Cefd/Ufes já realiza estudos e pesquisas que abordam a inserção de outros marcadores sociais, como gênero, raça, etnia, a egressa e bolsista percebe que essa questão pode ser aprofundada no projeto. Nesse aspecto, compreendemos que é necessário que as pesquisas das universidades realizem problematizações com os sujeitos pertencentes aos diversos marcadores sociais e se aproximem deles de forma significativa. Desse modo, a produção de conhecimentos pode contribuir para a resolução dos problemas enfrentados por essa “minoridade majoritária”.

Isso posto, a busca pela qualidade, rigor e seriedade nas atividades acadêmicas demonstra um comprometimento com a inclusão social e o desenvolvimento de toda a sociedade. Um projeto de extensão que valoriza esses aspectos pode promover a igualdade de oportunidades e atender às necessidades das classes populares, contribuindo de forma efetiva para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

[...] a universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como no da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas (Freire, 2019, p. 209).

Por fim, entendemos que o Laefa/Cefd/Ufes busca, em sua prática indissociável de extensão, ensino e pesquisa, fortalecer o compromisso com uma educação libertadora, na qual os educadores/as e educandos/as estão juntos/as na construção de um conhecimento que valoriza a experiência, a diversidade e o potencial de cada sujeito. Nesse sentido, o projeto não apenas promove uma prática pedagógica inclusiva e humanizada, mas também fomenta a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a busca por uma sociedade justa.

A seguir, realizamos alguns apontamentos e considerações que observamos durante a produção desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS DESTE ESTUDO

As considerações e apontamentos desta tese têm como ponto de partida o objetivo central de conhecer e problematizar as experiências formativas socialmente implicadas no/com o projeto de extensão/ensino/pesquisa Prática de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência, do Cefd/Ufes, evidenciando o seu potencial inclusivo em contextos dialógicos e problematizadores.

O percurso investigativo revelou que, quando extensão, ensino e pesquisa se encontram em diálogo vivo com a realidade, a formação deixa de ser mera transmissão de saberes e se converte em prática de liberdade, marcada pela humanização, pela escuta atenta e sensível, pela amorosidade e pelo compromisso com a implicação e justiça social (Barbier, 2007; Macedo, 2012; Freire, 1996).

Nesse contexto, revisitar as concepções de Paulo Freire não se configurou apenas como uma escolha epistemológica da tese, mas também como compromisso ético e político que, a nosso ver, deve atravessar a trajetória de todo/a educador/a. Compreender a abordagem freiriana significou entender também a nós mesmos/as, nossos limites e nossas possibilidades. Significou reinventar o modo de ensinar e aprender como ato de esperança, como exercício de coragem diante de um mundo tantas vezes marcado pela exclusão (Freire, 1993; Marques; Romualdo, 2015).

A nossa implicação no Laefa/Cefd/Ufes tornou-se, assim, campo fecundo para refletir criticamente sobre as contribuições, limites e desafios das experiências formativas produzidas no projeto, compreendendo que toda prática educativa é sempre singular, marcada pela historicidade e pelas condições concretas de sua realização. Essa proximidade implicada trouxe o desafio de perlaborar, de elaborar e reelaborar, de estabelecer um necessário distanciamento analítico sem jamais abdicar da implicação amorosa com o campo de pesquisa (Macedo, 2012).

Com a preocupação de compreender as especificidades do projeto em diálogo com a totalidade, destacamos o processo de criação e implementação da extensão universitária nas universidades públicas brasileiras, ressaltando os caminhos que percorreram para se constituírem como são hoje. Nesse percurso, a extensão passou por transformações decisivas, de uma prática marcada pelo assistencialismo e pela mera adequação às demandas do mercado, avançando para um espaço formativo mais crítico dentro da universidade (Gadotti, 2017).

No entanto, sua criação e implementação revelam um processo não linear, permeado por disputas políticas, ideológicas e institucionais. Mesmo após a garantia normativa da indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, muitas práticas permaneceram atreladas a modelos instrumentais, restritos à lógica da prestação de serviços ou de um produtivismo acadêmico que pouco dialoga com as demandas sociais (Santos, 2005).

Nessa tensão, entender a trajetória da extensão é reconhecer seus limites históricos, mas também reforçar a urgência de sustentar práticas comprometidas com a justiça social, a democratização do conhecimento e a participação efetiva dos sujeitos historicamente marginalizados (Freire, 1987). Compreendemos que um fator que aproxima universidade e sociedade é a proposta da extensão como vínculo entre ambas, atuando como construtora e disseminadora de conhecimentos alinhados às demandas comunitárias.

Consequentemente, os resultados desta pesquisa evidenciam que a extensão universitária não pode mais ser concebida como atividade periférica ou secundária, mas como dimensão constitutiva da universidade pública. Ao integrar ensino e pesquisa, a extensão revela-se na relação viva entre teoria e prática no cotidiano profissional em formação, nos sentidos construídos dos processos de ensino-aprendizagem e nas implicações formativas que emergem do diálogo entre discentes, egressos/as e participantes externos. Trata-se, portanto, de um espaço de produção de saberes que ultrapassa a mera aplicação de conhecimentos, configurando-se como prática transformadora (Forproex, 2012).

A partir de tais colocações iniciais, retomamos o questionamento que introduziu o desenvolvimento desta pesquisa: como se constitui o potencial inclusivo e formativo das experiências produzidas em contextos dialógicos, problematizadores e socialmente implicados de um projeto de extensão/ensino/pesquisa universitária destinado a pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo?

Diante das análises realizadas, os relatos mostraram que as experiências vividas no Laefa/Cefd/Ufes transcenderam a dimensão técnico-instrumental, promovendo o desenvolvimento de competências éticas, políticas e afetivas. A avaliação dialógica e processual, aliada à vivência direta com pessoas com deficiência, possibilitou aos discentes e egressos/as exercitar a autocrítica, a criatividade, a empatia e a capacidade de problematizar o próprio fazer docente.

Os resultados evidenciaram que o potencial inclusivo e formativo emerge de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta sensível e na participação colaborativa de todos/as os/as envolvidos/as. O círculo de cultura, incorporado nas rotinas de avaliação e planejamento, consolidou-se como espaço privilegiado de reflexão crítica e produção coletiva de saberes, no qual discentes, egressos/as, professores/as e participantes externos se tornaram coprodutores do conhecimento (Freire, 1968). Nesses encontros, a mediação compartilhada das intervenções, a análise das experiências das aulas e a reavaliação das práticas permitiram a construção de uma docência mais crítica, sensível e inclusiva.

Com os exemplos de relatos de experiência dos grupos BV e JA, e a observação participante da pesquisadora, percebemos que a equipe de trabalho, por meio de um diálogo crítico e reflexivo, buscava construir estratégias para garantir a participação efetiva de todos/as nas atividades pedagógicas. Nesse processo de colaboração e troca de experiências, discentes, bolsistas, voluntários/as e egressos/as foram se apropriando de práticas educativas inclusivas, transformando-se em educadores/as que reconhecem o outro como sujeito de direitos e de saberes. O relato de familiares reforçou essa dimensão humanizadora ao destacar avanços na autonomia e na socialização de participantes externos, demonstrando a potência do projeto não somente para a formação acadêmica, mas também para a vida concreta das pessoas com deficiência.

Como ressaltam Arroyo (2009) e Nóvoa (1992), a docência é um processo humano, social e cultural, construído em diálogo com trajetórias singulares, valores e práticas compartilhadas. Nesse sentido, os espaços de avaliação coletiva e reflexão pós-aula se consolidaram como instâncias decisivas de formação mútua, nas quais cada participante pôde desempenhar simultaneamente o papel de formador e formando.

Do ponto de vista inclusivo, constatamos que o projeto se configurou como espaço de resistência às lógicas excludentes e capacitistas que ainda atravessam a sociedade (Araújo et al., 2024). As propostas pedagógicas, construídas coletivamente, consideraram não apenas os aspectos técnicos instrumentais, mas também as dimensões sociais, culturais, afetivas e políticas da experiência humana, assumindo um compromisso ético-político com a sociedade. Ao promover a participação cidadã, o respeito às diferenças e a apropriação crítica das práticas corporais, as ações do

projeto reafirmaram a extensão universitária como campo de luta pela liberdade e pela transformação social (Freire, 1968, 1987).

A extensão, nesse contexto, contribuiu para a formação inicial e permanente de discentes e egressos/as e possibilitou transformações concretas na vida das pessoas com deficiência e com baixa visão e cegueira envolvidas, favorecendo a autonomia, socialização, autoestima e qualidade de vida. Portanto, esta tese reafirma que projetos extensionistas, como o Laefa/Cefd/Ufes, têm a potência de ressignificar os processos formativos no ensino superior, ao mesmo tempo em que cumprem uma função social emancipatória (Freire, 1977). Ao problematizar práticas excludentes e propor metodologias horizontais e colaborativas, tais iniciativas consolidam a universidade pública como espaço de democratização do conhecimento, de construção e efetivação de uma educação crítica e humanizadora.

No âmbito do ensino, a inserção de disciplinas como Atif, Experiência de Ensino em Temáticas Transversais, Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas e o Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer fortaleceram a curricularização da extensão, aproximando os saberes acadêmicos das demandas sociais (Ufes, 2024). Os relatos de discentes e egressos/as evidenciam que essas experiências impactaram diretamente sua formação profissional, permitindo-lhes enfrentar o mercado de trabalho com segurança, sensibilidade e naturalidade diante da diversidade. Esse processo formativo, pautado nas trocas de experiências, reafirma o potencial das disciplinas realizadas dentro do laboratório para promover autonomia, empatia e humanização (Sá et al., 2017; Salerno, 2014).

Na pesquisa, a articulação com o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva (Nepefi) consolidou um espaço fértil de produção acadêmica, conectando iniciações científicas, TCCs, dissertações e teses às demandas emergentes das práticas pedagógicas inclusivas. Essa dinâmica, sustentada pelo princípio da práxis e da ação-reflexão-ação, reafirma o que Demo (1991) e Freire (1996) defendem: ensinar exige pesquisar, e pesquisar exige ensinar. A produção coletiva do conhecimento, compartilhada em eventos, congressos nacionais e internacionais com publicações, fortaleceu a formação de professores/as e pesquisadores/as comprometidos/as com a transformação social.

Portanto, dentre as contribuições do projeto, destacam-se: o protagonismo compartilhado entre sujeitos, em práticas pedagógicas críticas e dialógicas; a formação de futuros/as docentes mais conscientes, autônomos/as e humanizados/as; a

ampliação do acesso a práticas corporais inclusivas para jovens, adultos/as e idosos/as com deficiência e autismo e com baixa visão e cegueira; a difusão de conhecimentos para além da universidade por meio da extensão e da pesquisa.

Os desafios, contudo, permanecem: o enfrentamento das desigualdades regionais e sociais na produção acadêmica (Colombo, 2018); a brevidade da passagem dos/as estudantes pelo projeto; as barreiras sociais que ainda afetam a plena inclusão exigindo políticas institucionais mais robustas e apoio contínuo à extensão e à pesquisa (Carvalho et al., 2020; Freitas et al., 2023). Também consideramos que é necessário ampliar a abordagem para outros marcadores sociais, como gênero, raça e classe, de modo a potencializar a compreensão interseccional das práticas inclusivas.

Assim, reafirmamos, com Freire (1996), que ensinar exige pesquisa, diálogo e compromisso ético-político com a dignidade humana. No entanto, o Laefa/Cefd/Ufes, ao conjugar essas dimensões, mostrou que é possível transformar tanto a formação inicial e permanente de professores/as quanto a vida concreta das pessoas com deficiência, consolidando-se como prática educativa emancipadora e socialmente implicada.

Logo, compreendemos que a extensão universitária, que historicamente se viu tensionada entre perspectivas assistencialistas e emancipatórias (Gadotti, 2017; Santos, 2005), encontrou no Laefa/Cefd/Ufes um lugar singular de resistência e reinvenção. Ali a extensão deixou de ser apêndice e se fez corpo da própria universidade. Tornou-se prática social de democratização do conhecimento, lugar onde os muros da academia se abriram ao mundo e o mundo atravessou os muros da universidade. Esse movimento ganhou ainda mais consistência com a curricularização da extensão, que se fez presente em disciplinas, estágios e oficinas, deslocando a extensão de uma função periférica para o cerne da formação acadêmica.

No interior dessas experiências, um princípio se mostrou incontornável: o reconhecimento do ser humano como inacabado. Com Freire (1996) e Kohan (2021), aprendemos que ser inconcluso é condição existencial, e que a educação só se torna verdadeira quando parte desse reconhecimento. No Laefa/Cefd/Ufes, esse inacabamento foi vivido na teoria e na prática, na palavra e no silêncio. Professores/as, estagiários/as, bolsistas, graduandos/as, mestrandos/as, doutorandas e comunidade externa conviveram no mesmo espaço, partilhando saberes e dúvidas, certezas e perguntas.

Assim, cada encontro reafirmava que ninguém está pronto, que ninguém é completo, que todos somos seres em produção. Discentes que se julgavam tímidos e inseguros descobriram em si a potência de ensinar com amorosidade. Essa confiança foi, talvez, uma das lições mais profundas do Laefa/Cefd/Ufes: acreditar no outro é condição para que o outro acredite em si mesmo. Essa compreensão também se estendeu às pessoas com deficiência, não como sujeitos encerrados em seus diagnósticos, mas como seres abertos ao devir, plenos de potencialidades. A cada aula, a cada círculo de cultura, a cada movimento corporal, o Laefa/Cefd/Ufes lembrava que somos inacabados e que é justamente nesse inacabamento que reside nossa possibilidade de humanização.

No desenvolvimento do projeto, nossa atuação esteve pautada por uma postura ética e socialmente implicada, assumindo uma presença sensível e politicamente situada, capaz de reconhecer a multiplicidade dos sujeitos que compõem o Laefa/Cefd/Ufes, entendendo que cada participante é atravessado por diferentes marcadores sociais. Esse olhar atento e rigoroso, possibilitou que as práticas desenvolvidas se orientassem pela valorização das singularidades e pelo respeito às complexidades que constituem cada sujeito, garantindo que a intervenção não se reduzisse a um fazer técnico, mas se configurasse como uma ação dialógica, humanizadora e comprometida com a transformação social.

Outro eixo atravessador foi a inseparabilidade entre teoria e prática. O Laefa/Cefd/Ufes constituiu-se como espaço de práxis em que pensar e agir se entrelaçam sem hierarquia em movimento contínuo de ação-reflexão-ação (Kohan, 2021). As práticas pedagógicas não nasceram de forma vertical, com propostas prontas, mas de experiências concretas: do relato de uma mãe, da necessidade de adaptação de um/a aluno/a, da criatividade de um/a estagiário/a, do gesto inesperado de um/a participante. Esses acontecimentos foram sistematizados, discutidos, refletidos coletivamente, transformando-se em conhecimento.

O diálogo foi expressão, foi escuta, foi silêncio respeitoso, foi palavra que brota da experiência e retorna transformada em consciência. Como lembra Kohan (2021), não se trata de negar a desigualdade epistemológica, mas de reconhecer que o saber sistematizado tem seu lugar, desde que não se imponha, mas se coloque em relação viva com os saberes populares e experienciais. Foi neste encontro entre ciência e vida que o diálogo se fez fértil.

As diferenças — de corpo, de idade, de experiência, de cultura — não foram apagadas nem suavizadas, mas reconhecidas como riquezas. A diferença, longe de ser obstáculo, tornou-se potência formativa. Esse olhar rompeu com a lógica excludente que historicamente marcou a educação de pessoas com deficiência, mostrando que a diversidade não é problema, mas condição da vida e da aprendizagem.

A amorosidade, por sua vez, atravessou cada gesto, cada encontro, cada olhar. O Laefa/Cefd/Ufes consolidou-se como espaço de luta amorosa. Amor não como sentimentalismo vazio, mas como prática política de compromisso com a dignidade dos outros (Freire, 2019). Amar, no Laefa/Cefd/Ufes, foi lutar contra o capacitismo, foi questionar as barreiras, foi defender a educação como direito. Foi também planejar com cuidado, escutar com paciência, acolher com coragem. Como nos lembra Kohan (2021), o amor é diálogo e compromisso, é coragem de estar com o outro em sua inteireza.

Por ter o privilégio de fazer parte de todo esse movimento, evidencio que esse processo se revelou formativo também para mim que, ao vivenciar intensamente as práticas do projeto, ressignificou a minha própria atuação profissional na Rede Municipal de Ensino. A produção desta tese constituiu-se, portanto, não apenas como exercício acadêmico, mas também como experiência profundamente formativa. A pesquisa me convocou a assumir a pedagogia da pergunta como horizonte ético e político, levando-me a problematizar as práticas do Laefa/Cefd/Ufes e minhas próprias práticas como professora, compreendendo, à luz da perspectiva freiriana, que é no ato de perguntar, dialogar e se autoquestionar criticamente que se constrói uma práxis verdadeiramente libertadora (Freire, 1996).

Ao mesmo tempo, reconheci que minha constituição como pesquisadora-educadora se produzia em um permanente processo de inacabamento, compreendido como elemento fundante da existência humana. Tal compreensão se aproxima do que Macedo (2012) denomina de implicação do pesquisador, uma vez que minha presença no campo não se deu de forma neutra ou distanciada, mas atravessada por vínculos, afetos, escolhas éticas e posicionamentos políticos.

Estar nesse contexto exigiu de mim uma abertura genuína ao encontro com o outro, permitindo que, nas relações cotidianas, eu me deixasse afetar pelas experiências vivenciadas, reconhecendo que essas afetações mobilizavam

deslocamentos internos e tensionavam minhas certezas, práticas e modos de ser e estar no mundo.

Conforme aponta Macedo (2012), tais movimentos podem configurar situações de sobreimplicação, nas quais o envolvimento intenso demanda um exercício constante de vigilância ética e reflexiva. Nesse sentido, tornou-se imprescindível perlaborar as experiências, isto é, elaborar criticamente os acontecimentos vividos no campo, transformando-os em matéria analítica, sem negá-los ou romantizá-los. A interação com os participantes, suas narrativas e trajetórias não apenas orientaram a análise e a condução das ações do projeto, mas também produziram aprendizagens e processos de autotransformação, reafirmando a pesquisa como experiência formativa. Assim, minha atuação configurou-se como uma prática reflexiva, dialógica e amorosa, na qual a escuta sensível, a presença e a disponibilidade para o encontro se articularam ao rigor metodológico e ao compromisso político que atravessam toda a pesquisa.

Produzir esta tese foi, para mim, mais do que um trabalho acadêmico: foi um processo de autoconhecimento, de reinvenção e de formação permanente. Ao escrever cada página, percebi que não estava apenas narrando experiências, mas me deixando ser transformada por elas. Ao conviver com os sujeitos do projeto, ao dialogar com seus gestos, suas falas e seus silêncios, percebi que também eu precisava desaprender e reaprender. Por isso afirmo que esta tese me formou e segue me formando, pois compreendo, com Freire (1996), que estamos sempre em processo de vir a ser. Mais do que títulos, prêmios ou reconhecimentos, ela me deu outra maneira de olhar o mundo e a mim mesma como educadora. Ela me ensinou que educar é sempre lutar, mas é lutar com amor, com coragem e com beleza. É acreditar que todo ser humano, por mais silenciado que esteja, carrega em si um universo de saberes e de possibilidades.

Levo, deste processo, a convicção de que sigo inacabada, como nos lembra Freire (1992): o ser humano é estar sempre em vir-a-ser. É nesse inacabamento que reside a potência de continuar me formando para seguir lutando e para manter acesa a esperança de uma sociedade justa, inclusiva e humana. Cada ação, cada reflexão, cada encontro com o outro se transforma em um gesto de práxis: aprender e ensinar tornam-se inseparáveis, e a utopia deixa de ser apenas um sonho distante para orientar, passo a passo, a construção de um mundo possível (Freire, 1992, 1996).

Por fim, o potencial inclusivo e formativo do projeto reside na sua capacidade de transformar a aula em espaços de coprodução de saberes, de construção de vínculos

e de formação ético-política de futuros profissionais. Para que essa potência se realize de forma sustentada, é necessário, contudo, que a universidade institucionalize práticas dialógicas, invista na formação permanente e desafie estruturas e políticas que naturalizam o produtivismo ou o assistencialismo (Mazzilli, 2011; Koglin, 2021). A extensão, quando orientada pela práxis freiriana (Freire, 1967), reafirma-se não apenas como instrumento pedagógico, mas também como prática política de democratização do conhecimento e de promoção da justiça social — um compromisso que esta tese procura documentar e reivindicar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Charles Florkzac. **Universidade para poucos como projeto do capital: ideologia e comunicação na disputa do sentido de universidade no governo Bolsonaro (2019-2022)**. 2023. 406 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Porto Alegre, 2023.

ALMEIDA, Luciane Pinho. A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **Dire** n. 7, 2015. Les universités latino-américaines aujourd'hui: expressions locales. Disponível em <http://epublications.unilim.fr/revues/dire> - ISSN: 2260-1155. Acesso em: 29 jun. 2024.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Rayner Raulino; ALVES, Janaina Borges. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **RPGE** – Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 1098-1118, nov. 2017. Número especial.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos: um estudo sobre a sua história e o perfil dos seus alunos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 6, n. 11, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2009. v6.167. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/167>. Acesso em: 3 jan. 2024.

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A pedagogia do oprimido na escola contemporânea: desafios e perspectivas. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 174-196, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000100174&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jun. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Thomson, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. Proposta do Andes para a Universidade Brasileira. **Cadernos Andes**, n. 2, 3. ed. atual e rev. Brasília/DF, 2003. Disponível em: http://www.adurrj.org.br/4poli/documentos/caderno2_andes.pdf. Acesso em: 9 jun. 2022.

ANDRÉ, Marli. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set. /dez. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/8075-Texto%20do%20artigo-28125-1-1020101218%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/8075-Texto%20do%20artigo-28125-1-1020101218%20(3).pdf). Acesso em: 30 jan. 2023.

ANGOTTI, Arielly Nogueira; SOUZA, Herbert Glauco de. A resistência do Movimento Estudantil: um momento político e de formação humana. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 14, p. 1-19, 2024. DOI: 10.35699/2237-5864.2024.52892. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/52892>. Acesso em: 1 mar. 2025.

ANTUNES, Priscilla de Cesaro; LAGRANHA, Daniela Meirelles; SOUSA, Marcel Farias de; SILVA, Ana Márcia; FRAGA, Alex Branco. Revisão sistemática sobre práticas corporais na perspectiva das práticas integrativas e complementares em saúde. **Motrivivência**, [S. l.], v. 30, n. 55, p. 227-247, 2018. DOI: 10.5007/2175-8042.2018v30n55p227. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n55p227>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ARAÚJO, Fabiana Zanol. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <file:///D:/Artigo%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20e%20autismo/Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20AND%20Autismo/Aspectos%20relacionais%20da%20crian%C3%A7a%20com%20autismo%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20brincadeira.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontronografia, 2020.

ARAÚJO, Fabiana Zanol; SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CRUZ, Maurício Barcelos de Barros; SIQUEIRA, Mônica Frigini; BONFAT, Daniela Lima; FARIA, Rayanne Rodrigues de; CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Capacitismo, deficiência e educação física: notas sobre uma prática discriminatória e excludente. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. e3380, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n2-184. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/3380>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ARAÚJO-FREIRE, Ana Maria. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBIER, René. **Abordagem Transversal nas ciências humanas e em educação: Mudança Paradigmática e Pesquisa-Ação**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE

PESQUISA-AÇÃO, 1992, Valladolid, Espanha. Tradução em português da Prof^a. Dr^a. Hélène Leblanc – Faculdade de Educação/UnB Transcrição do audiovisual em português da Prof^a. Dra. Rita Carolina Vereza Bruzzi. Universidade de Brasília - UnB / Faculdade de Educação - FE, Brasília-DF, 2000.

BARBOSA, Luiz Roberto. **A participação da Universidade Federal de Santa Catarina em ações junto a instituições voltadas para portadores de deficiência intelectual em fase adulta**. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão Universitária) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

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

BATISTA, Nildo Alves. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. **Caderno FNEPAS**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 25-28, jan. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4298824/mod_resource/content/1/educacao_interprofissional.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução: Gareschi, P. A. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. **Inclusão e práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 75-81.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília. 2001. p. 159-175.

BONIN, Jiani. Adriana. Nos bastidores da pesquisa: a instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades da construção de um projeto. In: MALDONADO, Alberto Efendy. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre, RS. Editora Sulina, 2006. p. 21-40.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Decreto-lei nº. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, 1931b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931vl625p/pdf37.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950->

1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **A Lei n.º 1310, de 15 de janeiro de 1951.** Cria o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e estabelece os seus fins e competências, Rio de Janeiro, 1951

BRASIL. **Lei n.º. 806, de 5 de maio de 1954:** Criação da Universidade do Espírito Santo. Vitória: Universidade do Espírito Santo, 1954.

BRASIL. [Constituição (1961)]. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Federal da Educação. **Parecer CFE nº 977**, de 3 de dezembro de 1965. Brasília, 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 252 de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 fev. 1967. Seção 1, p. 2443 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 3.860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília, 9 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 jan. 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino

superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 14 jan. 2005. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1 jan. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 3 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Secretaria de Ensino Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/Sesu, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**, Brasília; MEC, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm#:~:text=E%20MENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2095%2C%20DE,do%20C2%A7%203%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº. 6, de 18 de dezembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dez. 2018. Seção 1, p. 48-49.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Rio de Janeiro, 1977.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 498/2020**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília: MEC, 2020.

BRASIL, **Portaria MEC nº 1.771**, dispõe sobre os fluxos, procedimentos e padrão decisório para o processamento de pedidos de aumento de vagas dos cursos de Medicina de instituições vinculadas ao sistema federal de educação superior. Brasília, 2023. Ministério da Educação, 1 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/setembro/mec-regula-aumento-de-vagas-de-medicina>. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL, Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura plena). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 set. 1987. Seção 1, p. 172.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018e**. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara; SILVA, Lurdes Helena; BARLETTO, Marisa; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Reflexões sobre a constituição de identidades profissionais de graduandas de pedagogia da UFV. **Anais do I Seminário Nacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação** - Sirsse, Curitiba: PUC, 2011.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de. A Capes e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 1-22, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i36.1680. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1680>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa; LUZ, Rosângela Nunes da. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 665-682, jul. /set. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29202>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CAMPOS, Nívio de. Qual o papel social da universidade no século 21? **Gazeta do Povo**, Curitiba, 18 dez. 2012. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/qual-o-papel-social-da-universidade-no-seculo-21-31436hclxgubv4y45vsgmvexa>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CARVALHO, Ingrid Rosa *et al.* A linguagem como instrumento de inclusão social: uma experiência de ensino do hip hop para jovens e adultos com deficiência. **Movimento**, [S. l.], v. 26, p. e26033, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.91403. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/91403>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CASTRO, Eliane Mauerberg-de *et al.* Educação física adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ciência em Extensão**, v. 9, n. 1, p. 35-61, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143223>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes** [online], v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CASTRO, Paulo Henrique Zubcic Caiado de; SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Silvia Maria Agatti. Dissertações e teses em educação física: uma investigação sobre abordagens metodológicas. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25013, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.82495. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/82495>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000300002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHICON, José Francisco. Escrita de si: trajetória de formação e docência no eixo ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da inclusão. **Memorial**. Universidade Federal do Espírito Santo. Departamento de Ginástica/Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, ES: Ufes, 2021.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760/2123>. Acesso em: 14 jul. 2022.

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

CHICON, José Francisco; PETERLE, Ludmila Lima; SANTANA, Monique Adna Galdino de. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, v. 36, n. 2, p. 830-845, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2172>. Acesso: 2 ago. 2024

CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: Edufes, 2013.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; FONTES, Alayne Silva. Natação, ludicidade e mediação: a inclusão da criança autista na aula. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-20, jan./jun. 2014.

COLOMBO, Daniel Gama e. A desigualdade no acesso à pós-graduação stricto sensu brasileira: análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/9788578630669.ceppe.v1a8>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSMO, Jolimar. A formação do professor de educação física na perspectiva da inclusão: um estudo dos anais da Conbrace/Conice. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, v. 36, n. 2, p. 859-876, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2174>. Acesso: 5 ago. 2024

CRISOSTIMO, Ana Lúcia; SILVEIRA, Rosimari Monteiro Castilho Foggiatto (org.). **A extensão universitária e a produção do conhecimento**: caminhos e intencionalidades. Guarapuava: Unicentro, 2017.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito; Chaimovich, Hernan. Brazil (org.): United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (org.). **Science Report**. Paris: Unesco. 2010. p.103-121

CRUZ, Gilmar Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade **Educar em Revista**, Curitiba n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

CUNHA, Ana Luiza Salgado. **Extensão universitária na Universidade Federal de São Carlos**: (des)encontros com a educação popular. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; CASTRO, Josilene Maria da Cunha; CÂNDIDO Maria Lorena de Assis; HENRIQUES Lara Toledo. Equoterapia como ação

extensionista de inclusão social e escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 34, p. 29-38, 2020. Número especial, DOI: 10.11606/1807-5509202000034nesp029. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173140>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: **Reflexões sobre a formação de professores**. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). Campinas, S.P: Papirus, 2002. p. 74-76.

DEUS, Sandra de. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020.

DIAS SOBRINHO, José. **A extensão universitária no Brasil**: práticas e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

ESTEVES, Thiago de Jesus.; SOUZA, José dos Santos. O papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 15, n. 35, 2020. DOI: 10.17648/educare. v15i35.24136, 2020. DOI: 10.17648/educare. v15i35.24136. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24136>. Acesso em: 22 ago. 2024.

EVANGELISTA, Aneudicare. vreira; MELO, Lúcia de Fátima. A lógica empresarial chega à escola: atuação de institutos do terceiro setor no ensino médio em tempo integral do Acre. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e14987-e14987, 2023.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. 1985. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Unicamp, 1986.

FÁVERO, Maria de Lurdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FARIA, Maria de Lourdes. **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Inep, 2000. n. I e II.

FARIAS, Marília Nóbrega Pereira de; CASTRO, Paula Almeida de. A formação de professores de educação física e os desafios da docência. **Revista Educação Inclusiva**. V. 7, n. 2. 2022. ISSN 2594-7990 edição contínua.

FAVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; FARIA, Thalia Leite de. O olhar freireano e benincariano sobre a prática pedagógica: o diálogo como princípio ético dos docentes na Escola X. **Conjectura: Filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 28, 2023. e023009, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122023000100108&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 ago. 2025. <https://doi.org/10.18226/21784612.v28.e023009>.

FERNANDES, Luciano Lazzaris *et al.* Projeto sábado no campus: esportes adaptados e o goalball na formação acadêmica. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, ano 8, n. 11, p. 32-41, 2011.

FERRACO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. 2004. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campo; ALVES, Cláudia Aleixo; ANDRADE FILHO Nelson Figueiredo. A instrumentalização do currículo na formação de professores de educação física no Brasil. **Formação em Movimento**, v. 3, n.6, p. 520-541, jul./dez. 2021.

FORPROEX, Encontro Nacional do FORPROEX. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior**. Carta de Porto Alegre. Porto Alegre, 7 e 8 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/EncontroNacional/2011-XXX-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pd>. Acesso em: 3 fev. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS (FOREXT). **Carta de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Forext, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: Forproex, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: Forproex, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia crítica: Transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 423-439, 2020. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000300204&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 7 ago. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. **Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 5-14, jun. 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FRANK, Robson *et al.* Promoção do bem-estar para pessoas com deficiência: iniciativas do programa Uniafa: atividades aquáticas e seus benefícios. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 192-201, jul. /set. 2013.

FREIRE, João Batista **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989. 223 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. S. Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Discurso do professor Paulo Freire em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos**. [s.l.], 1963. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 20 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. Sociedade fechada e inexperiência democrática. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006. p. 73-91.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. A construção do conhecimento a partir da realidade do educando. **RPGE**– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 22, n.1, p. 365-380, jan./abr. 2018 ISSN: 1519-9029 DOI: 10.22633/rpge.

FREITAS, Rayanne Rodrigues de; AZEVEDO, Júlia Mofati; GAROZZI, Izabella Vighini; BONFAT, Daniela Lima; CRUZ, Maurício Barcelos de Barros; AGUIAR, Bruno Vinícius Vieira de; NASCIMENTO, Ana Cláudia Silvério; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Percepções sobre a melhoria da qualidade de vida de participantes de um projeto de extensão para pessoas com baixa visão e cegueira durante a pandemia. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. 26487-26503, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.11-103. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2619>. Acesso em: 7 mar. 2024.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Furtado. Perspectivas para uma imbricação formativa entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de educação física. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023007, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1356. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1356>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FURTADO, Renan Santos. Contribuições de Paulo Freire para a educação física escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 150-170, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-68569. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/68569>. Acesso em: 1 jul. 2024.

GABARDO, Emerson; HACHEM, Daniel Wunder; HAMADA, Guilherme. Sistema Qualis: análise crítica da política de avaliação de periódicos científicos no Brasil. **Revista do Direito**, n. 54, p. 144-185, jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária**: para quê. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. v. 15.

GARCIA, Michelly de Menezes *et al.* A prática da ginástica geral para jovens e adultos com deficiência intelectual: a experiência do LAEFA/CEFD/UFES. **Conexões**, Campinas, SP, v. 10, p. 39-55, 2012. DOI: 10.20396/conex.v10i0.8637661. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637661>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan/abr. 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. EccoS – **Revista Científica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 253-274, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v7i2.416. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/416>. Acesso em: 8 set. 2024.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá (org.). **Princípios da extensão universitária**: contribuições para uma discussão necessária. Curitiba: Editora CRV, 2016.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; SANTOS, Carina Silva Vieira. Extensão universitária no período da ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **Antíteses**, v. 8, n. 15, p. 269-291, jan./jun. 2015.

GONÇALVES, Viviane Oliveira. **Estudo da disciplina educação física adaptada nas instituições de ensino superior**. 2002, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez, 1986.

HABERMAS, Jurgen. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar em Revista**, n. 27, p. 239-258, jan. 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JANOTTI, Aldo. **Origens da universidade**. São Paulo: Edusp, 1992.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45742>. Acesso em: 20 jul. 2025.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2006.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Fortaleza: UFC. 1982.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002b.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Ilane Coutinho Duarte. Extensão universitária como projeto de responsabilidade social: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/203>. Acesso em: 5 mar. 2022.

LONDON, Sylvia. Quem é o cliente?: criando o cenário para a terapia colaborativa com crianças e suas famílias. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 24, n. 52, p. 25-32, 2015. Disponível em: <https://revistanps.com.br/nps/article/view/156>. Acesso em: 4 dez. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 27-54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACIAS-CHAPULA, Cesar Augusto. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, v. 27, n. 2, p. 134-140, 1998.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Experiências político-pedagógicas progressistas na educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano VII, V. II, mar. 2022. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/beb6ee_50dc4b545a6f43988548a6b9fd0c4d81.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

MANOEL, Edisson de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio 2011.

MARCONDES; Carlos Henrique; SAYÃO, Luiz Fernando. À guisa de introdução: repositórios institucionais e livre acesso. In: SAYÃO, L. et al. (org.). **Implantação e gestão de repositórios institucionais**: políticas, memória, livre acesso e preservação. Salvador: Edufba, 2009. p. 9-21.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 28, n. 52, p. 269–280, 2015. DOI: 10.5902/1984686X15707. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15707>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MARTINS, Rodrigo Lema Del. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

MARTINS, Dênis Valério. **A história da educação superior na América Latina e o desafio integracionista da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR: Unioeste, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: periódico científico editado pela Anpae, [S. l.], v. 27, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol27n22011.24770. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24770>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional da Educação. Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-00203072015-pdf/file>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MELLO, Alex Fiúza de.; ALMEIDA FILHO, Naomar de Almeida; RIBEIRO, Renato Janine. **Por uma universidade socialmente relevante**. Brasília: Fórum Nacional de Educação Superior, 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 46, p. 67-72, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1501>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MERLO, Patrícia Maria da Silva. **65 anos de Extensão Universitária na Ufes**: uma trajetória de desafios e conquistas. Vitória, ES: Ufes, Proex, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Helga Porto; BARRETO NETA, Lormina. Formação permanente de professores a partir da trama conceitual freireana. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 272-287, jan./abr. 2021.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-139.

MOLINA NETO, Vicente *et al.* Reflexões sobre a produção do conhecimento em educação física e ciências do esporte. **Rev. Bras. Ciên. Esp.**, v. 28, n. 1, p. 145-165, 2006.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (org.). **A pesquisa qualitativa em educação física**: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MUNSTER, Mey de A abreu. **Esportes na natureza e deficiência visual**: uma abordagem pedagógica. 2024. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari; LIMA, Maria Emília de. **Educação física e culturas**: Ensaios sobre a prática. São Paulo: Feusp, 2012.

NEVES, Clarissa Eckert. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 43-106.

NEVES JUNIOR, Edson José; MAISSIAT, Jaqueline. Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 588-611, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000200588&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 jun. 2024.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira 1975-1999**. 1999. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (UFMG), Belo Horizonte, 1999.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, 2011.

OLIVEN, Arabela. Campos históricos da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002.

OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Rev. Ciênc. Ext.**, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petornilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz; GARCIA-MONTRONE, Aída Victória; JOLY, Ilza Zenker. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2009. p. 1-17.

KOGLIN, Terena Souza da Silva. **O Programa de Extensão Universitária nas universidades públicas federais brasileiras**: desafios e contribuições a partir de ações de economia solidária. 2021. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Pelotas, 2021.

PARO, Cesar Augusto; VENTURA, Mírian; SILVA, Neide Emy Kurokawa e. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 1, p. e0022757, 2020.

PENA, Luís Gustavo de Souza; COSTA E SILVA, Anselmo de Athayde; CAMPOS, Luis Felipe Castelli Correia; GOUVEIA, Rafael Botelho; ALMEIDA, José Julio Gavião; DUARTE, Edison; ARAÚJO, Paulo Ferreira; GORLA, José Irineu. O “rugby” em cadeira de rodas no âmbito da universidade: relato de experiência da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 4, p. 661-669, out. 2014.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da Reforma de Córdoba e 40 anos da Reforma Universitária Brasileira. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 54-75, dez. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. **Revista Camine**: Cam. Educ., Franca, São Paulo, v. 4, n. 2, 2012.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. 2016. Disponível em: <http://www.proex.ufes.br/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

REIS, Renato Hilário dos. A institucionalização da extensão. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 67-81, jan./jun. 1992.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária, Brasília, v. 15, n. 1, jul. 2011.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão universitária: extensão ou domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUES, Evellyn Pereira. **Formação superior em educação física: possíveis entendimentos da distribuição geopolítica dos cursos**. 2020. 77 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ROMANO, Roberto. Depois do pacote de corte de bolsas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 63, p. 38-52, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Educação física e prática pedagógica**: portadores de deficiência mental. Vitória: Ufes. Centro de Educação Física e Desportos, 1994.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: EdiUPF, 1998.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas de experiências instituintes. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 178-211.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; BONFAT, Daniela Lima; SILVA, Erineusa Maria da; CHICON, José Francisco; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos de. O processo de formação inicial em educação física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 356-372, 2017.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; COVRE, Hanele Ribeiro; JESUS, Denise Meyrelles de; CHICON, José Francisco. Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES. **Pensar a Prática** [on-line], v. 22, p. 1-12, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.53144>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/53144>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SALERNO, Marina Brasiliano. **A formação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência**: percepção discente. 2024. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2014.

SAMPAIO, Jorge Hamilton. Extensão universitária como um dos sentidos necessários para a articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lamônaco (org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época, v. 120).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Priscila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**. [S. l], v. 33, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1973.

SAVIANI, Demerval. **Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista**. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (ed.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 51-74.

SILVA, Camila Rubira; SANTOS, José Carlos dos; GUANÃBENS, Patrícia Ferreira Santos; LAURINO, Débora Pereira. Educação inclusiva em foco: reflexos da produção científica em periódicos da área da Educação e da Educação Física. **Motrivivência**, [S. l.], v. 34, n. 65, p. 1-21, 2022. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e83338. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83338>. Acesso em: 3 set. 2024.

SILVA, Enio Waldir da. **Extensão universitária no Rio Grande do Sul: concepções e práticas**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Erineusa Maria da *et al.* Ser mulher cuidadora de pessoas com deficiência à luz da categoria gênero: reflexões a partir de um projeto de ensino/pesquisa/extensão no campo da educação física. **Educación Física Y Ciencia**, v. 21, n. 1, e072, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/23142561e072>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SIQUEIRA, Moara Milléo Baracat de.; CORDEIRO, Andrea; GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; LOPES, Isabella Aparecida Pinto. Interdisciplinaridade e

interprofissionalidade na extensão universitária pelo olhar de uma estudante de Pedagogia. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, [S. l.], v. 11, 2022. DOI: 10.21284/elo.v11i.13958. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/13958>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

SOUZA, Donizeti Leandro de *et al.* A perspectiva dos pesquisadores sobre os desafios da pesquisa no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-21, 2020.

SOUZA, José Geraldo. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação**, Campinas, n. 1, p. 42-58, 2012.

SOUZA, Laura Cidade de; MACIEL, Larissa Fernanda Porto; FARIAS, Gelcemar Oliveira; FOLLE, Alexandra; DUEK, Viviane Preichardt. Estudo bibliométrico da produção sobre educação física na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e45/1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66235. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66235>. Acesso em: 12 jun. 2025.

STAKE, Robert. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação: o processo pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TANI, Go. Educação física: por uma política de publicação visando à qualidade dos periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, p. 9-22, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338531002>. Acesso em: 11 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão universitária: novo paradigma da universidade**. Maceió: Edufal, 1997.

TEIXEIRA, Anísio: **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1988. (Coleção Universidade nº 03).

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. **Boletim Informativo Capes**. Rio de Janeiro, n.135, p.1-2, fev. 1964.

TEIXEIRA, Edinelza; TEIXEIRA, Marly Carneiro Sobral; VILAÇA, Patrícia Loise Araújo. Três perspectivas sobre um projeto de extensão universitária: Sala de Situação da Criança e do Adolescente. **Lato& Sensus** (Unama), v. 4. n. 1, p. 235-239, 2003.

TERRA, Alessandra Matos. **Corpos que dançam na diversidade e na criação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, DF, 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 2 de fev. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TRINDADE, Héglio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 48, de 2021**. Regulamento de extensão universitária da Ufes. Vitória: Ufes, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Curso de Bacharelado em Educação Física**. Ementa da disciplina "Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer". Vitória: Ufes, 2024. Disponível em: <https://cefd.ufes.br/bacharelado-em-educacao-fisica>. Acesso em: 22 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Curso de Licenciatura em Educação Física**. Ementa da disciplina "Ativ. Experiência de Ensino em Temáticas Transversais". Vitória: Ufes, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Curso de Licenciatura em Educação Física**. Ementa da disciplina "Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas". Vitória: Ufes, 2024.

VALLE, Maria Ribeiro do. **1968: o diálogo é a violência**. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 41, n. 41, 2025. DOI: 10.35699/edur.v41i41.49377. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49377>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452>. Acesso em: 5 mar. 2023.

VIEIRA, Carina Silva. **Extensão universitária: concepções presentes na formalização, em propostas e práticas desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná (1968-1987)**. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2014.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEN, Ana Maria Dalla. **A atividade de extensão na UFRGS: êxitos, falhas e perspectivas**. 1980. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 1980.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Dias Rejane; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

WAGENBERG, Alan. A urgência da responsabilidade social universitária. **Estudos**, Brasília, DF, ano 24, n. 36, p. 27-34, mar. 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Tradução de Cristiane Gomes Pedrosa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Maria Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ASPECTOS METODOLÓGICOS DOS VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICOS SELECIONADOS

Nº	Título	Veículo Científico	Objetivos	Metodologia	Resultados / Conclusão
1	ESPORTES NA NATUREZA E DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA	Tese	A partir de um referencial sócioeducativo, este estudo visa discutir a pedagogia dos Esportes na Natureza e os principais aspectos envolvidos em sua prática, analisando a sua contribuição em um programa de Atividade Motora para pessoas com deficiência visual	Perspectiva qualitativa e enfoque pedagógico baseados em uma abordagem crítico-dialética, caracterizando-se como um estudo de caso. A pesquisa de campo foi realizada pelo Projeto de Extensão “Atividade Motora Adaptada a Pessoas com Deficiência Visual”, promovido pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP	Ainda há um longo caminho a percorrer, pois é necessário que os diferentes segmentos da sociedade (escolas, comunidades, clubes, colônias de férias etc.) estejam receptivos e preparados para receber as pessoas com deficiências. É preciso investir na dissolução de barreiras arquitetônicas e atitudinais, que têm limitado ou restringido a descoberta de novas possibilidades de interação da pessoa deficiente na sociedade. Da mesma forma, a pessoa deficiente precisa exercer seus direitos e deveres como cidadã, reivindicando sua participação nesses esportes e capacitando-se para tal
2	PROJETO SÁBADO NO CAMPUS: ESPORTES ADAPTADOS E O GOALBALL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	Artigo	O objetivo deste estudo é relatar como a modalidade goalball, desenvolvida no Projeto Sábado no Campus: Esportes Adaptados, tem influenciado a formação acadêmica de seus bolsistas	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso	Além de oportunizar uma prática paradesportiva a dessa população, a modalidade goalball no projeto ainda busca propiciar à comunidade acadêmica uma extensão de sua formação em sala de aula, oportunizando reflexão e desenvolvimento de sua práxis, além de possibilitar a iniciação científica por meio das situações-problema que surgem no dia a dia do projeto. Sendo assim, o projeto é extremamente importante para fortalecer cada vez mais a tríade ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica dos graduandos em Educação Física
3	A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA EM AÇÕES JUNTO A INSTITUIÇÕES VOLTADAS PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FASE ADULTA	Dissertação	O presente trabalho busca analisar a contribuição da Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC em ações nas instituições voltadas para portadores de deficiência intelectual em fase adulta, sob a perspectiva dos docentes da Universidade	A pesquisa qualitativa é caracterizada como descritiva e como um estudo de caso	Dentre as principais conclusões obtidas no desenvolvimento deste estudo destacam-se que os docentes da UFSC reconhecem a importância do tema, ainda que ele seja pouco trabalhado em atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro da instituição
4	A PRÁTICA DA GINÁSTICA GERAL PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A EXPERIÊNCIA DO LAEFA /CEFD/UFES	Artigo	Estudar e analisar, concretamente, a partir de uma experiência constituinte de intervenção, o ensino da Ginástica Geral como uma ferramenta potencializadora aos processos inclusivos de jovens e adultos com deficiência intelectual	Pesquisa qualitativa na perspectiva teórico-metodológica da Pesquisa-Ação Colaborativa	Os resultados apontam que o ensino da Ginástica Geral, como uma prática corporal pautada em ações inclusivas e democráticas, com foco na interação social, na relação comunicativa e na formação dos sujeitos, potencializa o processo de apropriação e (re)significação dos conhecimentos, auxiliando-os, assim, no estabelecimento de uma relação qualitativa com o meio sociocultural

5	CORPOS QUE DANÇAM NA DIVERSIDADE E NA CRIAÇÃO	Dissertação	A pesquisa busca compreender a atividade de um grupo de dança contemporânea, formado por pessoas com e sem deficiência. Ambiciona observar o significado do processo de interação social por meio dos papéis exercidos pelos atores sociais (coordenador, monitores e alunos) no cotidiano do grupo de dança, levando em conta a construção de outras identidades em uma dimensão intersubjetiva, considerando a diversidade de corpos e de papéis	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando as técnicas: entrevista semiestruturada, observação direta e registro de vídeo	Por meio da análise, podemos inferir que o significado da dança contemporânea desenvolvida no grupo Pés, em relação à diversidade de corpos e de técnicas corporais, é expresso por meio da construção de identidade coletiva, cujo sentido de pertencimento atende ao grupo e apresenta papéis sociais transitórios
6	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA INCLUSIVA: IMPACTO NA APTIDÃO FÍSICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Artigo	O objetivo deste estudo foi, por meio de avaliação longitudinal de níveis de aptidão física de participantes com deficiência, examinar o potencial da atividade física adaptada, usando estratégias de máxima participação e de oferta de atividades não sedentárias para melhorar a saúde e a qualidade de vida utilizando contextos de inclusão em um programa de extensão universitária (Programa de Educação Física Adaptada, Proefa)	Este é um estudo “quasi-experimental”, longitudinal com amostra não aleatória, ou seja, de conveniência, de tipo não controlado	O PROEFA, utilizando a estratégia de inclusão com tutores, ao materializar a filosofia da máxima participação e aplicação de atividades não sedentárias, mostrou que é possível participantes com deficiência intelectual modificarem vários parâmetros de aptidão física, mesmo com limitado número de encontros semanais
7	PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: INICIATIVAS DO PROGRAMA UNIAFA – ATIVIDADES AQUÁTICAS E SEUS BENEFÍCIOS	Artigo	O presente estudo tem como propósito explicar, por meio das atividades aquáticas do Programa UNIAFA – Atividades Físicas Adaptadas na UNIOESTE, a promoção do bem-estar para pessoas com deficiência	Não identificada	Possibilitou a discussão e interpretação entre os acadêmicos participantes do projeto, objetivando oportunizar a troca de conhecimentos, uma vez que a cultura corporal de movimento inclui também as pessoas com deficiência em condições para a prática de atividades físicas
8	A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO COM A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DISCENTE	Tese	Estudar a percepção que os/as discentes possuem sobre sua própria formação em Educação Física para atuar com a população com deficiência	Pesquisa qualitativa de cunho descritivo	Conclui-se que os discentes possuem compreensão da área da Educação Física Adaptada e sentem necessidade de se aproximar deste público ao longo da graduação, espaço no qual poderão atuar com supervisão e sanar dúvidas de maneira ágil, o que pode ser feito via disciplinas específicas, não específicas e projetos de extensão
9	O “RUGBY” EM CADEIRA DE RODAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE:	Artigo	Este estudo descreveu o desenvolvimento do RCR na extensão universitária, no projeto de extensão da	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso	A extensão universitária possibilitou uma aproximação dos/as futuros/as docentes com situações que poderão vivenciar na prática, produção de conhecimento sobre o RCR e o acesso da comunidade ao conhecimento

	RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS		Faculdade de Educação Física da UNICAMP		produzido pela universidade. Sugere-se que o RCR seja desenvolvido no ambiente universitário, para que seja possível o crescimento da modalidade no país
10	O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE NOS DIZEM OS EGRESSOS?	Artigo	Analisar o entendimento de egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física acerca do processo de formação inicial vivido e suas possíveis contribuições para atuação na Educação Básica na perspectiva inclusiva	Pesquisa quali-quantitativa, descritiva e exploratória	Os resultados evidenciam a importância de que os processos de formação inicial de professores fortaleçam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, alicerçada à perspectiva crítico-reflexiva, como forma de potencializar a práxis pedagógica de base inclusiva
11	EQUOTERAPIA COMO AÇÃO EXTENSIONISTA DE INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR	Artigo	Apresentar as ações de um projeto de extensão universitária que traz como foco principal a inclusão social e escolar, em parceria com o Ministério Público do Trabalho, Associação de Pais e Amigos do Excepcional e Universidade Federal da Paraíba por meio da prática de Equoterapia	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso	Quanto à formação social dos universitários, podemos apontar o envolvimento social e a responsabilidade no aspecto humano e profissional. Como desafios a serem enfrentados, apontamos para a falta de recursos financeiros para ampliação do projeto e fortalecimento das redes sociais para aceitação da diversidade
12	A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO HIP HOP PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA	Artigo	Objetiva compreender e analisar as diversas manifestações de linguagem produzidas ao longo de uma experiência de ensino do hip hop e seus desdobramentos para o reconhecimento juvenil de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo	Pesquisa qualitativa fundamentada nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação existencial	A pesquisa fomentou a compreensão sobre as diversas formas e possibilidades de linguagem produzidas com o grupo de modo crítico e criativo, sem desconsiderar as potencialidades, o protagonismo e o reconhecimento da condição juvenil ou adulta dos participantes. Favorece, assim, os processos de inclusão social, ao proporcionar momentos de reconhecimento social e de produção de linguagem, contribuindo com a redução do hiato na interlocução com os demais sujeitos sociais

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS/AS DICIENTES BOLSITAS DO PROJETO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS - CEFD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORANDA – FABIANA ZANOL ARAÚJO
ORIENTADORA – Prof.^a Dr.^a MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS FORMATIVAS E SOCIALMENTE IMPLICADAS: O PROJETO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA EM DEBATE, coordenado por **Fabiana Zanol Araújo**, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, telefone: (27) 99940-8596, orientada pela **Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Carvalho Silva Sá**, professora do Programa, telefone: (27) 98809-0024. Destacamos que esta entrevista semiestruturada se integra como parte essencial da pesquisa na sua relação com as diretrizes da extensão universitária. Portanto, sua resposta deverá ser a mais honesta e próxima da realidade possível. Estaremos disponíveis para qualquer dúvida e ou solicitações pertinentes. Caso ocorra, entre em contato pelos dados fornecidos acima. Ressaltamos ainda que, para efeito de documentos necessários à submissão do CEP, este formulário se encontrará em dois formatos: este, que será anexado como instrumento para apreciação ao Comitê de Ética e pesquisa da Ufes e, posteriormente o que será aplicado para os/as discentes e egressos/as participantes da pesquisa.

ENTREVISTA – DISCENTES BOLSITAS DO PROJETO

EIXO 1: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

(☐) Feminino (☐) Masculino (☐) Não Binário (☐) Outros. Qual? _____

1) Idade:

18-30 Anos (☐) 31-40 Anos (☐) 41-50 Anos (☐) Acima de 51 Anos (☐)

2) Formação Acadêmica:

- a) Ano em que entrou no Cefd: _____
- b) Cursa qual período? _____
- c) Possui outra graduação?
 - () Sim. Qual/quais? _____
 - () Não.
- d) Teve alguma disciplina que discutisse sobre o tema inclusão? Comente sobre isso.

EIXO 2: INSERÇÃO NO PROJETO

- 1) Tempo de atuação no Laefa. Citar em anos.
- 2) Como conheceu o projeto Laefa?
- 3) Você já teve alguma experiência com pessoas com deficiência antes de entrar no projeto? Fale sobre isso.

EIXO 3: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

- 1) Como acontece os movimentos formativos em relação à inclusão de pessoas com deficiência no Laefa?
- 2) Como ocorrem as interações com os participantes/beneficiários do projeto?
- 3) Sobre a dinâmica dos movimentos do Laefa, conte como era a sua rotina no laboratório.
 - a) Como aconteceu a escolha de conteúdos para as intervenções?
 - b) De que maneira era organizado o modo como cada discente e/ou egresso intervinha nas aulas?
 - c) Como aconteciam os planejamentos das aulas?
 - d) Como eram realizadas as avaliações das aulas e do projeto?

EIXO 4: INTERAÇÕES DIALÓGICAS NO LAEFA

- 1) Em sua opinião, como você considera a sua relação com os/as professores/as, coordenadores/as, bolsistas e voluntários/as do projeto?

EIXO 5: INTERDISCIPLINARIDADE E INTERPROFISSIONALIDADE NO LAEFA

- 1) Como a inclusão foi/é problematizada nas outras disciplinas do curso de educação física que não possuem relação direta com o Laefa?
- 2) Em que medida essa experiência no Laefa atravessa/atravessou as outras disciplinas do curso de educação física em que você se matriculou?
- 3) Em que medida a sua experiência de formação vivida no Laefa contribuiu para a atuação profissional na perspectiva inclusiva?

EIXO 6: INDISSOCIABILIDADE ENSINO – PESQUISA – EXTENSÃO NO LAEFA: os impactos na formação do/a estudante na perspectiva freiriana.

- 1) Conte como ocorreu o seu processo de inserção nas atividades do Laefa no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão?

EIXO 7: IMPACTO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: perspectiva freiriana das práticas sociais e de humanização.

- 1) Em sua opinião, em que medida o Laefa pode contribuir para a produção de uma sociedade justa e igualitária?

EIXO 8: POTÊNCIAS E DESAFIOS

- 1) Fale sobre o que você considera potente no Laefa.
- 2) Você mudaria alguma coisa no projeto? Justifique sua resposta

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM OS/AS EGRESSOS/AS PARTICIPANTES DO PROJETO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS - CEFD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORANDA – FABIANA ZANOL ARAÚJO
ORIENTADORA – Prof.^a Dr.^a. MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ**

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS FORMATIVAS E SOCIALMENTE IMPLICADAS: O PROJETO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA EM DEBATE, coordenado por Fabiana Zanol Araújo, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, telefone: (27) 99940-8596, orientada pela Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças Carvalho Silva Sá, professora do Programa, telefone: (27) 98809-0024. Destacamos que esta entrevista semiestruturada se integra como parte essencial da pesquisa na sua relação com as diretrizes da extensão universitária. Portanto, sua resposta deverá ser a mais honesta e próxima da realidade possível. Estaremos disponíveis para qualquer dúvida e ou solicitações pertinentes. Caso ocorra, entre em contato pelos dados fornecidos acima. Ressaltamos ainda que, para efeito de documentos necessários à submissão do CEP, este formulário se encontrará em dois formatos: este, que será anexado como instrumento para apreciação ao Comitê de Ética e pesquisa da Ufes e, posteriormente o que será aplicado para os/as discentes e egressos/as participantes da pesquisa.

ENTREVISTA – EGRESSOS/AS PARTICIPANTES DO PROJETO

PERFIL PESSOAL

EIXO 1: DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS:

(☐) Feminino (☐) Masculino (☐) Não Binário (☐) Outros. Qual? _____

1) Idade:

18-30 Anos () 31-40 Anos () 41-50 Anos () Acima de 51 Anos ()

2) Está atuando na área? Em qual local?

3) Sua atuação profissional envolve alunos com deficiência?

EIXO 2: PERFIL FORMATIVO

1) Formação Acadêmica:

a) Em que ano você terminou a graduação? _____

b) Qual a sua formação?

Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

2) Área De Formação:

Graduação –

Especialização –

Mestrado -

Doutorado –

3) Modalidade de atuação no projeto?

() Discente graduação

() Discente graduação bolsista

() Discente pós-graduação

() Discente pós-graduação bolsista

() Voluntário/a

() Coordenador/a

EIXO 3: INSERÇÃO NO PROJETO

1) Tempo de atuação no Laefa. Citar em anos.

2) Como conheceu o projeto Laefa?

3) Você já teve alguma experiência com pessoas com deficiência antes de entrar no projeto? Fale sobre isso.

EIXO 4: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

- 1) Como aconteceu os movimentos formativos em relação à inclusão de pessoas com deficiência no Laefa?
- 2) Sobre a dinâmica dos movimentos do Laefa, conte como era a sua rotina no laboratório.
 - a) Como acontecia a escolha de conteúdos para as intervenções?
 - b) De que maneira era organizado o modo como cada discente e/ou egresso/a intervinha nas aulas?
 - c) Como aconteciam os planejamentos das aulas?
 - d) Como eram realizadas as avaliações das aulas e do projeto?
- 3) Em que medida a sua experiência de formação vivida no Laefa impactou sua atuação profissional na perspectiva inclusiva?

EIXO 5: INTERAÇÕES DIALÓGICAS NO LAEFA

- 1) Em sua opinião, como você considera a sua relação com os/as professores/as, coordenadores/as, bolsistas e voluntários/as do projeto?

EIXO 6: INTERDISCIPLINARIDADE E INTERPROFISSIONALIDADE NO LAEFA

- 1) Em sua opinião, quais benefícios podem ser alcançados ao integrar diferentes áreas de conhecimento no Laefa?

EIXO 7: INDISSOCIABILIDADE ENSINO – PESQUISA – EXTENSÃO NO LAEFA: os impactos na formação do/a estudante na perspectiva freiriana.

- 1) Como você avalia o seu processo de inserção nas atividades do Laefa no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão?

EIXO 8: IMPACTO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: perspectiva freiriana das práticas sociais e de humanização.

- 1) Em sua opinião, em que medida o Laefa contribui para a produção de uma sociedade justa e igualitária?

EIXO 9: POTÊNCIAS E DESAFIOS

- 1) Pontue o que você considera como ações potentes no Laefa?
- 2) Você mudaria alguma coisa no projeto? Justifique sua resposta

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS/AS BENEFICIÁRIOS/AS DO GRUPO BV

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS - CEFD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORANDA – FABIANA ZANOL ARAÚJO
ORIENTADORA – Prof.^a Dr.^a. MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ**

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS FORMATIVAS E SOCIALMENTE IMPLICADAS: O PROJETO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA EM DEBATE, coordenado por Fabiana Zanol Araújo, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, telefone: (27) 99940-8596, orientada pela Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças Carvalho Silva Sá, professora do Programa, telefone: (27) 98809-0024. Destacamos que esta entrevista semiestruturada se integra como parte essencial da pesquisa na sua relação com as diretrizes da extensão universitária. Portanto, sua resposta deverá ser a mais honesta e próxima da realidade possível. Estaremos disponíveis para qualquer dúvida e ou solicitações pertinentes. Caso ocorra, entre em contato pelos dados fornecidos acima. Ressaltamos ainda que, para efeito de documentos necessários à submissão do CEP, este formulário se encontrará em dois formatos: este, que será anexado como instrumento para apreciação ao Comitê de Ética e pesquisa da Ufes e, posteriormente o que será aplicado para os/as discentes e egressos/as participantes da pesquisa.

EIXO 1: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- Utilizamos a ficha de anamnese e a ficha de avaliação no Projeto prática pedagógica de educação física adaptada para pessoas com deficiência.

ENTREVISTA – BENEFICIÁRIOS/AS DO GRUPO BV**EIXO 2: INSERÇÃO NO PROJETO**

- 1) Como ficou sabendo do projeto Laefa?
- 2) Tempo de participação no Laefa. Citar em meses ou anos.

EIXO 3: INTERAÇÕES DIALÓGICAS NO LAEFA

- 1) Qual a sua opinião sobre a atuação dos/as estagiários/as, bolsistas, professores/as coordenadores/as (especificar) do projeto?
- 2) Como você avalia a comunicação entre a equipe e a família sobre as atividades do Laefa?,

EIXO 4: IMPACTO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

- 1) Como você percebe as temáticas que são debatidas no projeto na relação com a sua condição de vida?
- 2) Você percebe alguma diferença (física, emocional, atitudinal etc.) em relação a antes e depois da sua participação no projeto? Não () Sim () Quais?

EIXO 5: POTÊNCIAS E DESAFIOS

- 1) Fale sobre o que você considera potente no Laefa.
- 2) Você mudaria alguma coisa no projeto? Justifique sua resposta.

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS FAMILIARES DO PROJETO JA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS - CEFD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORANDA – FABIANA ZANOL ARAÚJO
ORIENTADORA – Prof.^a Dr.^a. MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ**

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS FORMATIVAS E SOCIALMENTE IMPLICADAS: O PROJETO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA EM DEBATE, coordenado por Fabiana Zanol Araújo, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, telefone: (27) 99940-8596, orientada pela Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças Carvalho Silva Sá, professora do Programa, telefone: (27) 98809-0024. Destacamos que esta entrevista semiestruturada se integra como parte essencial da pesquisa na sua relação com as diretrizes da extensão universitária. Portanto, sua resposta deverá ser a mais honesta e próxima da realidade possível. Estaremos disponíveis para qualquer dúvida e ou solicitações pertinentes. Caso ocorra, entre em contato pelos dados fornecidos acima. Ressaltamos ainda que, para efeito de documentos necessários à submissão do CEP, este formulário se encontrará em dois formatos: este, que será anexado como instrumento para apreciação ao Comitê de Ética e pesquisa da Ufes e, posteriormente o que será aplicado para os/as discentes e egressos/as participantes da pesquisa.

ENTREVISTA – FAMILIARES DO PROJETO JA

EIXO 1 - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- Utilizamos a ficha de anamnese e a ficha de avaliação no Projeto prática pedagógica de educação física adaptada para pessoas com deficiência.

EIXO 2: INSERÇÃO NO PROJETO

- 1) Como ficou sabendo do projeto Laefa?
- 2) Tempo de participação no Laefa. Citar em meses ou anos.

EIXO 3: INTERAÇÕES DIALÓGICAS NO LAEFA

- 1) Qual a sua opinião sobre a atuação dos/as estagiários/as, bolsistas, professores/as coordenadores/as do projeto?
- 2) Como você avalia a comunicação entre a equipe e a família sobre as atividades do Laefa?,

EIXO 4: IMPACTO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

- 5) Como você percebe as temáticas que são debatidas no projeto na relação com a condição de deficiência intelectual e/ou autismo do/a seu/sua filho/a?
- 6) Você percebe alguma diferença no/a (nome) (física, emocional, atitudinal etc.) em relação a antes e depois da participação no projeto? Não (☐) Sim (☐) Quais?

EIXO 5: POTÊNCIAS E DESAFIOS

- 7) Fale sobre o que você considera potente no Laefa.
- 8) Você mudaria alguma coisa no projeto? Justifique sua resposta.

ANEXOS

ANEXO A – CRONOGRAMA DE CONTEÚDOS DO GRUPO JA SEMESTRE 2024/1

Cronograma do grupo JA semestre 2024/1

Data	Conteúdo/ Sub-Conteúdo	Objetivos
29/02	Esporte Futebol (Futebol de Rua)	• Conhecer e interagir com os novos bolsistas, constituindo um ambiente colaborativo e harmônico; • Experimentar o futebol de maneira lúdica e cooperativa na realização do futebol de lençol e futebol com música; • Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
07/03	Esporte Futebol (Futebol de Rua)	• Relembrar os aspectos do conteúdo (futebol) que foram explorados na semana anterior, como as vestimentas e o jogo propriamente dito; • Experimentar o futebol de maneira lúdica e cooperativa na realização do batata quente musical e chute ao alvo; • Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
14/03	Esporte Futebol (Futebol de Rua)	• Relembrar os aspectos do conteúdo (futebol) que foram explorados na semana anterior, como as vestimentas e o jogo propriamente dito; • Experimentar o futebol de maneira lúdica e cooperativa na realização do jogo e da disputa de pênaltis; • Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
21/03	Esporte Futebol (Futebol de Rua)	• Conhecer as principais características do futebol de rua (ambiente, praticantes, materiais); • Produzir de maneira independente um elemento característico dessa prática (bola de meia); • Explorar de maneira criativa a bola de meia; • Conhecer e experimentar atividades lúdicas do futebol, como o gol na baliza e o derruba litro; • Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
28/03	Esporte Futebol (Futebol de Rua)	• Aprimorar as principais características do futebol de rua (ambiente, praticantes, materiais); • Explorar de maneira criativa a bola de meia; • Vivenciar o futebol de rua em seu ambiente característico; • Experimentar atividades lúdicas que constituem o universo do futebol de rua, como a baratinha e o freestyle; • Desenvolver relações sócio-afetivas, com intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.

04/04	Esporte Futebol (Futebol de Rua)	• Aprimorar as principais características do futebol de rua (ambiente, praticantes, materiais e movimentos característicos); • Experimentar o beatbox, uma forma de percussão vocal, enquanto expressão criativa comum das culturas periféricas; • Vivenciar atividades lúdicas que compõem o universo do futebol de rua, como o Freestyle e o Furingo; • Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
11/04	Esporte Futebol (Futebol de Rua)	• Compreender e respeitar as regras do jogo de futebol na dimensão individual e coletiva, a partir da presença do árbitro; • Experimentar o beatbox enquanto expressão vocal criativa comum das culturas periféricas; • Vivenciar atividades lúdicas que compõem o universo do futebol de rua, como o Freestyle e o Furingo; • Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
25/04	Práticas Aquáticas	• Vivenciar atividades lúdicas em meio aquático, a fim de construir um momento de descontração e interação entre os grupos de alunos/as, bolsistas e professores/as. • Experimentar a aquazumba como ferramenta de expressão corporal; • Participar de dinâmicas que contribuam para a constituição de um ambiente colaborativo e harmônico; • Desenvolver relações sócio afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
02/05	Projeto de Lazer: “Laefa Circus”	• Realizar um evento de lazer que propicie um momento de prazer e ludicidade para os beneficiários dos projetos e estimule a interação e confraternização entre eles.
09/05	Esporte Futebol (Futebol de Rua)	• Vivenciar atividades lúdicas que compõem o universo do futebol de rua, como o Freestyle e o Furingo; • Compreender e respeitar as regras do jogo de futebol na dimensão individual e coletiva; • Experimentar o beatbox enquanto expressão vocal criativa comum das culturas periféricas • Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
16/05	Esporte Futebol (Futebol de Rua)	• Compreender e respeitar as regras do jogo de futebol na dimensão individual e coletiva; • Experimentar o beatbox enquanto expressão vocal, corporal e criativa, pertencentes às culturas periféricas; • Aprimorar alguns fundamentos característicos do futebol de rua, como o drible (caneta, pedalada e drible da vaca), o passe e o controle de bola; • Compreender a importância da cooperação para o desenvolvimento dos jogos;

		Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
23/05	Esporte / Dança Futebol (Futebol de Rua)/ Quadrilha	- Compreender e experimentar expressões artísticas características da festa junina, como o teatro e a dança; - Vivenciar o beatbox enquanto expressão vocal, corporal e criativa, pertencentes às culturas periféricas; - Aprimorar alguns fundamentos característicos do futebol de rua, como o drible (caneta, pedalada e drible da vaca), o passe e o controle de bola; - Compreender e respeitar as regras do jogo de futebol na dimensão individual e coletiva; - Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
06/06	Esporte / Dança Futebol (Futebol de Rua)	- Compreender e experimentar o teatro enquanto expressão artística característica da festa junina; - Vivenciar a roda de beatbox e hip-hop enquanto espaço de expressão vocal e corporal criativa, pertencente a cultura periférica; - Aprimorar alguns fundamentos característicos do futebol de rua, como o drible (caneta, pedalada e drible da vaca), o passe e o controle de bola; - Compreender e respeitar as regras do jogo de futebol na dimensão individual e coletiva; - Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
13/06	Esporte / Expressão Artística Futebol (Futebol de Rua) / Teatro	- Experimentar o teatro enquanto expressão artística característica da festa junina; - Aprimorar alguns fundamentos característicos do futebol, como o passe e o controle de bola; - Compreender e respeitar as regras do jogo de futebol na dimensão individual e coletiva; - Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
20/06	Esporte / Expressão Artística Futebol (Futebol de Rua) / Teatro	- Experimentar o teatro “O casamento e o futebol”, enquanto expressão artística característica da festa junina; - Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
27/06	Encerramento Projeto de Lazer: “Festa Cultural LAEFA 2024”	- Realizar um evento de lazer que propicie um momento de prazer e ludicidade para os beneficiários dos projetos e estimule a interação e confraternização entre eles; - Promover o acesso a uma das manifestações da cultura popular brasileira.

Fonte: Portfólio 2024/1 do grupo JA

ANEXO B – CRONOGRAMA DE CONTEÚDOS DO GRUPO BV SEMESTRE 2024/1

CRONOGRAMA DO GRUPO BV 2024/1		
Data	Conteúdo/ Sub-Conteúdo	Objetivos
22/02	Dinâmica de Acolhimento/ Práticas Orientais/loga	• Conhecer os novos bolsistas que integrarão a equipe do Laefa/Cefd/Ufes; • Participar de uma dinâmica de acolhimento e interação entre os/as participantes da turma; • Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asva Sancalāsana, Santolanasana, Ashtanga Namaskara, Bhujangāsana e Savasana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada a fim de atingir um relaxamento corporal; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
29/02	Dinâmica de Acolhimento/ Práticas Orientais/loga	• Participar de uma dinâmica de acolhimento e interação entre os/as participantes da turma; • Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asva Sancalāsana, Santolanasana e Bhujangāsana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada a fim de atingir um relaxamento corporal; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
07/03	Temas Transversais/ Práticas Orientais/loga	• Refletir sobre a autopercepção acerca do processo de envelhecimento da pessoa idosa com baixa visão ou cegueira; • Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asva Sancalāsana, Santolanasana, Ashtanga Namaskara, Bhujangāsana e Savasana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada a fim de atingir um relaxamento corporal; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
14/03	Temas Transversais/ Práticas Orientais Envelhecimento/ loga	• Refletir sobre a autopercepção e a percepção social em relação ao processo de envelhecimento na sociedade; • Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asva Sancalāsana, Santolanasana, Ashtanga Namaskara, Bhujangāsana e Savasana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada a fim de atingir um relaxamento corporal;

		Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
21/03	Temas Transversais/ Práticas Orientais Envelhecimento/ loga	- Problematizar coletivamente sobre a percepção social acerca do processo de envelhecimento na sociedade contemporânea; - Produzir e experimentar uma composição corporal que expresse sentimentos e percepções sobre o processo de envelhecimento; - Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asva Sancalāsana, Santolanasana, Ashtanga Namaskara, Bhujangāsana e Savāsana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência e percepção corporal; - Experimentar a meditação guiada a fim de atingir um relaxamento corporal; - Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
28/03	Temas Transversais/ Práticas Orientais Envelhecimento/ loga	- Problematizar coletivamente sobre a percepção social acerca do processo de envelhecimento na sociedade contemporânea; - Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asva Sancalāsana, Santolanasana, Ashtanga Namaskara, Bhujangāsana e Savāsana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência e percepção corporal; - Experimentar a meditação guiada utilizando óleo essencial de lavanda a fim de atingir um relaxamento corporal; - Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
04/04	Temas 'Transversais/ Práticas Orientais Envelhecimento/ loga	- Refletir sobre o processo de envelhecimento, suas as mudanças e legado, estabelecidos ao longo da vida, a partir do tema da música "Trem bala"; - Vivenciar e experimentar a dança circular como uma ferramenta de autoconhecimento sobre si em conexão com o mundo; - Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asva Sancalāsana, Santolanasana, Ashtanga Namaskara, Bhujangāsana e Savāsana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência e percepção corporal; - Experimentar a meditação guiada utilizando óleo essencial de lavanda a fim de atingir um relaxamento corporal; - Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.

11/04	Temas Transversais/ Práticas Orientais Envelhecimento/ loga	• Refletir sobre o processo de envelhecimento, junto às experiências e resiliência enfrentadas ao longo da vida, a partir do tema da música “Andar com Fé”; • Vivenciar e experimentar a dança circular como uma ferramenta de autoconhecimento sobre si em conexão com o mundo; • Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asva Sancalāsana, Santolanasana, Ashtanga Namaskara, Bhujangāsana e Savasana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência, força e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada como ferramenta de autoconhecimento, acolhimento e relaxamento corporal; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
25/04	Práticas Aquáticas	• Vivenciar atividades lúdicas em meio aquático, a fim de construir um momento de descontração e interação entre os grupos de alunos/as, bolsistas e professores/as. • Experimentar a aquazumba como ferramenta de expressão corporal; • Participar de dinâmicas que contribuam para a constituição de um ambiente colaborativo e harmônico; • Desenvolver relações sócio afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.
02/05	Bailinho Laefa Circus	• Realizar um evento de lazer que propicie um momento de prazer e ludicidade para os beneficiários dos projetos e estimule a interação e confraternização entre eles.
09/05	Temas Transversais/ Práticas Orientais Envelhecimento/ loga	• Vivenciar e experimentar a dança circular como uma ferramenta de autoconhecimento, cooperação e conexão com o mundo; • Explorar a criatividade e colaboração na criação, em duplas, de passos a serem incorporados na dança circular; • Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asva Sancalāsana, Santolanasana, Ashtanga Namaskara, Bhujangāsana e Savasana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência, força e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada como ferramenta de autoconhecimento, acolhimento e relaxamento corporal; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
16/05	Temas Transversais/ Práticas Orientais Envelhecimento/ loga	• Conhecer o significado dos movimentos e dos símbolos que constituem a dança circular sagrada; • Experimentar a dança circular sagrada como uma ferramenta de autoconhecimento, cooperação e conexão com o mundo; • Vivenciar Ásanās (Balāsana, Bīḍalāsana, Bhujangāsana, Adho Mukha Svanāsana e Savasana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência, força e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada como ferramenta de autoconhecimento, acolhimento e relaxamento corporal; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.

23/05	Temas Transversais/ Práticas Orientais	Envelhecimento/Dança Circular/ loga	• Refletir as percepções sobre as barreiras e superações enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual; • Experimentar a dança circular sagrada como uma ferramenta de autoconhecimento, cooperação e conexão com o mundo; • Vivenciar Ásanās (Balāsana, Bīḍālāsana, Bhujangāsana, Adho Mukha Svanāsana, Setu Bandha Sarvangāsana e Savāsana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência, força e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada como ferramenta de autoconhecimento, acolhimento e relaxamento corporal; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
06/06	Temas Transversais/ Práticas Orientais	Envelhecimento/Dança Circular/ loga	• Experimentar a dança circular sagrada como uma ferramenta de autoconhecimento, cooperação e conexão com o mundo; • Vivenciar Ásanās (Balāsana, Bīḍālāsana, Bhujangāsana, Adho Mukha Svanāsana, Setu Bandha Sarvangāsana e Savāsana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência, força e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada como ferramenta de autoconhecimento, acolhimento e relaxamento corporal; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
13/06	Temas Transversais/ Práticas Orientais	Envelhecimento/Dança Circular/ loga	• Experimentar a dança circular sagrada como uma ferramenta de autoconhecimento, cooperação e conexão com o mundo; • Vivenciar Ásanās (Virabhadrasana I, Bīḍālāsana, Adho Mukha Svanāsana, Paschimottanāsana, Setu Bandha Sarvangāsana e Savāsana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência, força e percepção corporal; • Experimentar a meditação guiada como ferramenta de autoconhecimento, acolhimento e relaxamento corporal; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
20/06	Ensaio Dança Circular		• Experimentar a dança circular sagrada como uma ferramenta de autoconhecimento, cooperação e conexão com o mundo; • Desenvolver relações sócio afetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.
27/06	Evento de Encerramento Festa Junina		• Realizar um evento de lazer que propicie um momento de prazer e ludicidade para os beneficiários dos projetos e estimule a interação e confraternização entre eles; • Promover o acesso a uma das manifestações da cultura popular brasileira.

ANEXOS C – PLANO DE AULA DO GRUPO JA

PLANO DE AULA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Data prevista: 07/03/2024

Nº da aula: 3/2024.1

Duração: 90 minutos.

Local: Sala de Lutas.

Turma: Adultos e Idosos com Deficiência Visual.

Coordenação: Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

Gestão Pedagógica: Profa. Rayanne Rodrigues de Freitas.

Bolsistas responsáveis: Izabella Vighini Garozzi.

2. CONTEÚDO: Temas Transversais /Práticas Orientais

3. SUB-CONTEÚDO: Ioga

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Refletir sobre a autopercepção acerca do processo de envelhecimento da pessoa idosa com baixa visão ou cegueira;
- Vivenciar Ásanās associadas a Saudação ao Sol (Pranamasana, Hasta Uttanasana, Padahastāsana, Asvāsana, Sāncalāsana, Santolanasana, Ashtāngā Namaskāra, Bhujangāsana e Savāsana), com foco na melhoria da flexibilidade, resistência e percepção corporal;
- Experimentar a meditação guiada a fim de atingir um relaxamento corporal;
- Desenvolver relações socioafetivas e interativas como forma de favorecer os processos de constituição da autoestima, da qualidade de vida e de bem estar social.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

MOMENTO INICIAL

No primeiro momento da intervenção, o grupo será recepcionado na sala de Lutas do CEFD e a aula iniciará às 14h10.

TEMAS TRANSVERSAIS (14h15)

Responsável: Izabella **Registros e Apoio:** Graça

Após a recepção os/as alunos/as serão orientados/as a direcionar-se ao tatame formando um círculo em pé, logo, iniciaremos nossa conversa reproduzindo a música “Realidade” do grupo Fundo de Quintal.

Música: **Realidade**

Letra:

Quando a idade chegar

Não deixe transparecer rancor

Se a pele enrrugar

Sorria são rugas de amor

E a natureza te dará certeza que o tempo passou

Apesar dos pesares brotou

Sementes que você plantou

Outra vida virá, novas ilusões no coração

Vão lhe proporcionar

Pra não sofrer nem chorar

Tudo que fostes

Terás a eterna lembrança

Desde os tempos de criança

Que não voltarão jamais

Tudo que fostes

Terás a eterna lembrança

Desde os tempos de criança

Que não voltarão jamais

A vida é assim, tudo tem fim

Tem que se conformar, não lamentar

Abrir teu coração

Ver no jardim a flor, que ontem foi botão

E hoje já, murchou

É belo seu orgulhar, no espelho refletir

O brilho de um olhar um rumo a seguir

Buscando a Santa paz

Nas graças do Senhor

Apagar de uma vez a dor

Quando a idade chegar

E a natureza te dará certeza que o tempo passou

Apesar dos pesares brotou

Sementes que você plantou

*Outra vida virá, novas ilusões no coração
 Vão lhe proporcionar
 Pra não sofrer nem chorar
 Tudo que fostes
 Terás a eterna lembrança
 Desde os tempos de criança
 Que não voltarão jamais
 Tudo que fostes
 Terás a eterna lembrança
 Desde os tempos de criança
 Que não voltarão jamais
 A vida é assim, tudo tem fim
 Tem que se conformar, não lamentar
 Abrir teu coração
 Ver no jardim a flor, que ontem foi botão
 E hoje já, murchou
 É belo seu orgulhar, no espelho refletir
 O brilho de um olhar um rumo a seguir
 Buscando a Santa paz
 Nas graças do Senhor
 Apagar de uma vez a dor
 Apagar de uma vez a dor
 Apagar de uma vez a dor*

Enquanto a música tocar, a bolsista guiará a turma para realizar uma dança circular simples, com passos para a direita e para esquerda e batendo palmas no ritmo da melodia, com as mãos dadas e em movimentos circulares.

Após o momento, tocaremos novamente e solicitaremos a atenção dos/as alunos/as na letra da música. Depois, perguntaremos ao grupo o que entenderam sobre o significado da música? Em seguida, eles/as terão um minuto para pensar em uma palavra que defina o que a música despertou em cada um/a nesse momento.

Obs: repetiremos a música caso haja necessidade.

As palavras serão anotadas e analisadas posteriormente para a próxima aula.

IOGA (14h45)

Responsável: Izabella **Registros e Apoio:** Graça

IOGA: 1 HORA de Música para ioga e Meditação 🧘‍♀️ **Paz Interior**

Os/as alunos/as serão recebidos/as e instruídos/as a se direcionarem ao espaço preparado previamente para a aula de ioga. Em seguida, deverão posicionar-se de forma que a bolsista responsável possa acompanhar de maneira eficaz a execução dos movimentos. Todos/as da aula irão se saudar com o “Namastê”, saudação que inicia e finaliza todas as aulas.

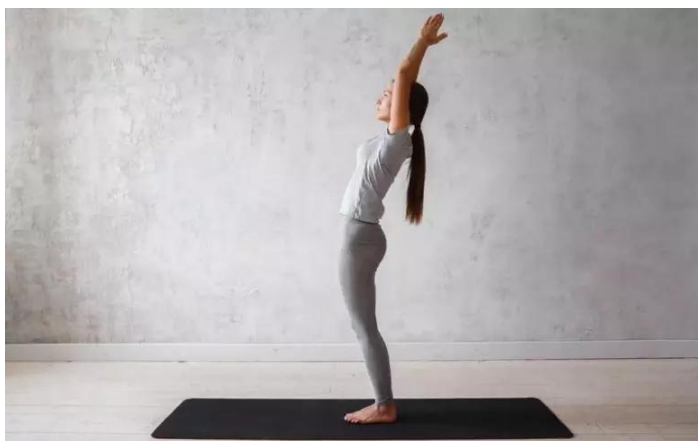
1) Pranamasana - Postura da Prece

De pé, os/as alunos/as serão instruídos a inspirar e direcionar os braços na altura do peitoral, com as mãos em namastê. A bolsista irá orientar que as novas posturas tratam-se da Saudação ao Sol e brevemente uma contextualização será feita relembrando as aulas do semestre passado.



2) Hasta Uttanasana - Postura Das Mãos Estendidas

Para executá-la, o/a aluno/a será instruído/a a ficar em pé, deixando as pernas próximas, e serão orientados/as a elevarem os dois braços acima da cabeça. No momento de elevação dos braços, serão orientados/as a inspirar o ar, e ao expirar, inclinar-se sutilmente para trás.



3) Padahasthasana - Postura Da Cegonha

A turma será orientada a manter as duas pernas próximas, os braços ao longo do corpo e a coluna ereta. Ao inspirar, os/as alunos/as serão orientados/as a manter a concentração no momento e ao expirar, deverão direcionar os dois braços em direção ao chão. A orientação é de que a coluna mantenha-se ereta, descendo o tronco para frente até onde conseguir, respeitando os limites corporais.



4) Asva Sancalāsana - Postura do Corredor

Em seguida, a turma será orientada a levar o pé esquerdo para trás, com a perna esticada, apoiando apenas os dedos no chão, caso não consigam, poderá apoiar a perna para uma melhor experiência. O pé direito deve estar alinhado com o joelho e ao lado ou pouco a frente de suas mãos, que estarão apoiadas no chão com as pontas dos dedos.



5) Santolanasana - Postura do Equilíbrio

Inicialmente os/as alunos/as deverão posicionar-se em decúbito ventral para experimentarem a postura. Adiante, a turma será orientada a levar a perna direita para trás e elevar o quadril, de modo que o corpo faça um triângulo com o chão. O ideal é que os braços sigam a linha diagonal do tronco, proporcionando um bom alongamento. Assim como nas outras posições, o foco é manter a coluna reta, sem arquear as costas. Se precisar, os/as alunos/as serão orientados a flexionar um pouco os joelhos.



6) Ashtanga Namaskara - Postura da saudação com oito membros

A turma será orientada a deitar no chão em decúbito ventral e aos poucos a bolsista vai orientando, de modo que na postura final só toquem o chão a ponta dos pés, os joelhos, o peito, as mãos e o queixo. Os quadris e o abdome devem estar ligeiramente levantados do chão. Caso os/as alunos/as tenham dificuldade na postura com os oito membros, poderão fazer como a figura abaixo, à direita.



7) Bhujangasana - Postura Da Cobra

Os/as alunos/as serão instruídos/as a deitar de barriga para baixo, com os dedos dos pés apontados para trás, palmas das mãos no nível dos ombros e cotovelos próximos ao corpo. Na inspiração, serão guiados a levantar a cabeça, apontando o queixo para cima, e na expiração, o movimento contrário, retornando ao chão.



8) Santolanasana - Postura do Equilíbrio

Inicialmente os/as alunos/as deverão posicionar-se em decúbito ventral para experimentarem a postura. Adiante, a turma será orientada a levar a perna direita para trás e elevar o quadril, de modo que o corpo faça um triângulo com o chão. O ideal é que os braços sigam a linha diagonal do tronco, proporcionando um bom alongamento. Assim como nas outras posições, o foco é manter a coluna reta, sem arquear as costas. Se precisar, os/as alunos/as serão orientados a flexionar um pouco os joelhos.



9) Asva Sancalāsana - Postura do Corredor

Em seguida, a turma será orientada a levar o pé esquerdo para trás, com a perna esticada, apoiando apenas os dedos no chão, caso não consigam, poderá apoiar a perna para uma melhor experiência. O pé direito deve estar alinhado com o joelho e ao lado ou pouco a frente de suas mãos, que estarão apoiadas no chão com as pontas dos dedos.



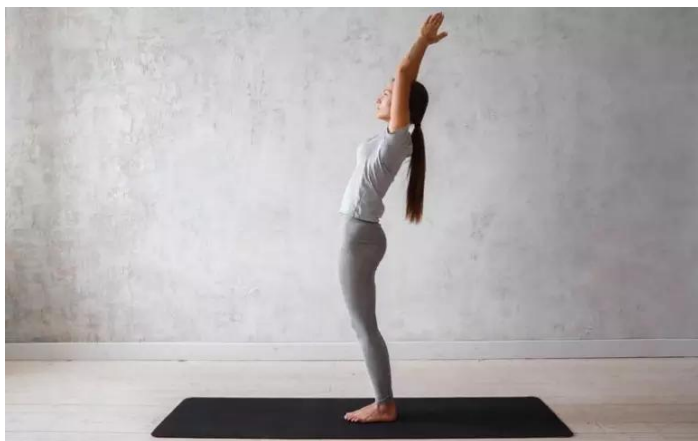
10) Padahasthasana -Postura Da Cegonha

A turma será orientada a manter as duas pernas próximas, os braços ao longo do corpo e a coluna ereta. Ao inspirar, os/as alunos/as serão orientados/as a manter a concentração no momento e ao expirar, deverão direcionar os dois braços em direção ao chão. A orientação é de que a coluna mantenha-se reta, descendo o tronco para frente até onde conseguir, respeitando os limites corporais.



11) Hasta Uttanasana - Postura Das Mãos Estendidas

Para executá-la, o/a aluno/a será instruído/a a ficar em pé, deixando as pernas próximas, e serão orientados/as a elevarem os dois braços acima da cabeça. No momento de elevação dos braços, serão orientados/as a inspirar o ar, e ao expirar, inclinar-se sutilmente para trás.



12) Pranamasana - Postura da Prece

De pé, os/as alunos/as serão instruídos a inspirar e direcionar os braços na altura do peitoral, com as mãos em namastê. A bolsista irá orientar que as novas posturas tratam-se da Saudação ao Sol e brevemente uma contextualização será feita para que a prática possa ser aproveitada da melhor forma possível.



MEDITAÇÃO E RELAXAMENTO

1) Savasana - Postura Do Cadáver:

Música: Lenine - Paciência (Lenine In Cité)

Para a última postura do dia, os/as alunos/as estarão deitados/as em decúbito dorsal. As pernas estarão apoiadas no chão e os braços estendidos ao longo do corpo, também em contato com o solo.

Nesse momento a bolsista colocará a música Paciência do cantor Lenine e a turma será guiada a prestar atenção na letra, em um momento de relaxamento e entrega à prática voltado para a percepção corporal e o autoconhecimento.



6. AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada ao final da aula através de um diálogo com os alunos/as, mapeando os pontos mais relevantes sob a percepção da turma. Será realizada também no decorrer da aula através de uma observação atenta do engajamento dos alunos nas atividades e diálogos, assim como analisar no decorrer do semestre a apropriação dos conhecimentos trabalhados nas aulas.

7. RECURSOS:

- Caixa de som

ANEXO D – PLANO DE AULA DO GRUPO JA

PLANO DE AULA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Data prevista: 16/05/2024

Nº da aula: 11/2024.1

Duração: 90 minutos.

Local: Miniauditório e áreas externas do Cefd

Turma: Jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo.

Coordenação: Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá;

Gestão Pedagógica: Profa. Rayanne Rodrigues de Freitas;

Bolsistas responsáveis:, João Roella, Vitor Kalil e Hacksa Portes

2. CONTEÚDO: Esporte

3. SUB-CONTEÚDO: Futebol (futebol de rua)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender e respeitar as regras do jogo de futebol na dimensão individual e coletiva;
- Experimentar o beatbox enquanto expressão vocal, corporal e criativa, pertencentes às culturas periféricas;
- Aprimorar alguns fundamentos característicos do futebol de rua, como o drible (caneta, pedalada e drible da vaca), o passe e o controle de bola;
- Compreender a importância da cooperação para o desenvolvimento dos jogos;
- Desenvolver relações sócio-afetivas, com o intuito de contribuir para o processo de constituição da autoestima, da emancipação e do bem estar.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

MOMENTO INICIAL:

O grupo será recepcionado no miniauditório. A intervenção será iniciada às 14h15 com a acolhida dos alunos.

CONTEXTUALIZAÇÃO: 10 minutos

Responsável: Hacksa **Apoio:** Vitor e João **Registros:** Rayanne

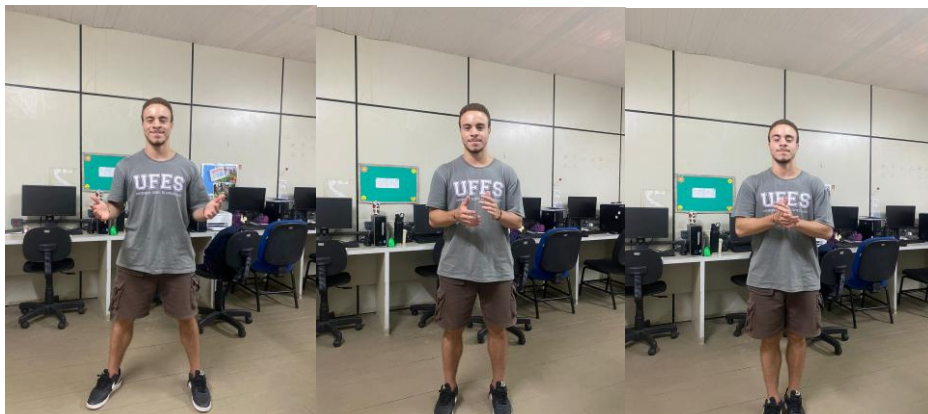
Inicialmente, será apresentado à turma um vídeo que reúna imagens dos/as próprios/as alunos/as realizando as atividades da aula anterior. Também serão apresentados elementos que serão explorados nessa intervenção, como o “personagem” do árbitro e os objetos utilizados para o jogo (ex.: bola, cartões). Além disso, contaremos também com uma apresentação de slides, contendo imagens e vídeos que contextualizam esses elementos característicos.

Link do material de apoio:
https://www.canva.com/design/DAF_9HepJrc/WJrJ_Ldk_aLVFEBzjsurg/edit?utm_content=DAF_9HepJrc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

RODA DE BEATBOX: 15 minutos

Responsável: Hacksa **Apoio:** Vitor **Registros:** Rayanne

Para essa atividade, os/as alunos/as estarão em frente a cantina do CEFD. A turma será orientada a formar uma roda para que a bolsista responsável possa dar início à atividade. No primeiro momento, será colocado um beatbox na caixa de som, assim, o grupo poderá escutar o ritmo para, na sequência, tentar recriá-lo. Além disso, as palmas dos alunos servirão como auxílio na reprodução do som, juntamente com o compasso das músicas. Posteriormente, eles/as executarão sequências rítmicas de beatbox. O microfone estará ligado na caixa de som e, enquanto um/a aluno/a estiver realizando sua apresentação no microfone, os/as demais estarão fazendo sua apresentação com palmas e alguns passos básicos do hip hop. Primeiramente, será ensinado a “Base Lateral”, que consiste em dar dois passos para direita e para esquerda e bater palma simultaneamente.



OFICINA DE DRIBLE: 15 minutos

Responsável: João **Apoio:** Vitor **Registros:** Rayanne

Nesta atividade, será formada uma roda de drible. A princípio, os/as alunos/as formarão duplas para apresentar os dribles já aprendidos nas aulas anteriores, como a pedalada, drible da vaca, caneta/rolinho. Nessa dinâmica, um/a será o/a “driblador/a” e o outro o “driblado/a”, sendo realizado posteriormente uma troca de papéis. Após esse momento, os alunos permanecerão na roda, onde cada dupla irá ao centro apresentar os dribles que foram ensinados. Os dribles ensinados servirão como um auxílio para os/as alunos/as no momento do jogo.

Os dribles a serem explorados em duplas serão os seguintes:

- Caneta: Passar a bola por baixo das pernas do/a colega e pegá-la do outro lado.
- Drible da vaca: chutar a bola pela lateral do/a colega e passar pelo outro lado para.
- Pedalada: passar a perna pela bola do/a colega e driblar

JOGO 2X1: 15 min

Responsável: Vitor **Apoio:** Hacksa e João **Registros:** Rayanne

Para essa atividade, os/as alunos/as serão separados em trios onde uma pessoa fará o papel de defensor e os outros alunos/as irão trocar passes e driblar o defensor/a com o objetivo de fazer o gol. Nesse exercício todos/as irão variar entre as posições para que todos possam experimentar o drible, o passe e a defesa.

JOGO FURINGO: 10 min

Responsável: Vitor **Apoio:** Hacksa e João **Registros:** Rayanne

A turma será dividida em dois grupos e acontecerão dois jogos simultâneos. No lugar das traves grandes, serão utilizadas garrafas pet ou cones laranjas. Cada jogo haverá um/uma arbitro/a (bolsista) durante a partida, que terá como missão garantir que todas as regras que foram acordadas sejam cumpridas. Uma das regras será o limite de passe: os/as jogadores/as precisarão realizar no mínimo três passes antes de tentarem marcar o gol, juntamente o/a jogador/a não deve repetir o passe para a mesma pessoa. Além disso, será colocado um limite de gol: a mesma pessoa não poderá fazer mais de dois gols seguidos. O árbitro terá com ele os dois cartões, amarelo e vermelho. O amarelo será utilizado para informar o/a jogador/a que o mesmo foi advertido por não cumprir a regra pré estabelecida. Já o cartão vermelho, para informar que o/a jogador/a descumpriu a regra mais de uma vez, ficando 1 minutos sem jogar.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será feita no decorrer da aula por meio da observação durante as atividades e diálogos no início e ao final da intervenção. Os/as alunos/as serão avaliados em relação ao envolvimento nas atividades, apropriação dos conhecimentos trabalhados durante a realização das atividades, por meio de conversas e sobre o que sentiram em relação à experiência.

7. RECURSOS:

- Bolas de futebol
- Cartões
- Apito
- Coletes
- Caixa de som
- Extensão elétrica
- Computador
- Bola de meia
- Garrafas pet
- Cones

