

Recensão

Minghelli, V., D'Anna, C., & Vastola, R. (2023). A biopsychosocial approach to plan inclusive learning environments in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(9), 2492-2502. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.09287>

Introdução

Pela sua abordagem inovadora ao nível do racional que precede e norteia o entendimento da deficiência em Educação Física (EF), o artigo “*A biopsychosocial approach to plan inclusive learning environments in physical education*”, de Minghelli et al. (2023) merece uma análise detalhada. Num primeiro tópico é apresentada uma nova abordagem à deficiência, deixando de ser vista como pertencente ao indivíduo, e passando a ser a resultante da interação desse indivíduo com o envolvimento.

Tendo por base o conceito de representatividade (i.e., construindo as tarefas de aprendizagem em EF de forma a que contenham as oportunidades de ação presentes no contexto mundano de vivências), é exposto, no segundo tópico, como o planeamento em EF deve integrar os interesses e expectativas dos alunos com deficiência, que resultam, por sua vez, da sua perceção – moldada pela deficiência – das tarefas.

Por fim, é explorado o papel do aluno com deficiência na construção conjunta (i.e., com o professor) das tarefas de aula, e no reconhecimento desse papel por parte dos pares. Esta intervenção direta dos alunos no contexto de aula promove a variabilidade das tarefas, e, consequentemente, a panóplia de soluções possíveis para as mesmas, adaptadas a todos os intervenientes.

Página | 82

Deficiência motora em Educação Física: Mudança de paradigma

A presença de alunos com deficiência motora nas aulas de Educação Física (EF) implica, por parte do professor, e comparativamente a outras áreas, uma abordagem diferenciada. Sendo a expressão da performance do aluno traduzida pelo seu comportamento motor – ainda que esse comportamento seja indissociável da sua cognição –, é por demais evidente que existem particularidades em EF que não existem, pelo menos na mesma magnitude, em outras disciplinas.

O artigo em análise suporta-se naquilo que são, desde há quase 20 anos, as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (Classificação Internacional do Funcionamento; OMS, 2007), para alertar para a alteração de paradigma, no que respeita às questões da inclusão e da deficiência. A deficiência deixou de ser entendida como uma característica individual do sujeito, representando ao invés o resultado da



interação dessas particularidades individuais com as variáveis do contexto, que tanto podem funcionar como barreiras ou como facilitadoras.

Esta alteração de perspetiva sobre a inclusão da deficiência motora em EF obriga ao abandono do planeamento de sessões compostas por atividades, com o objetivo de promover a integração do indivíduo em processos de aprendizagem pré-determinados, com metas adaptadas, que contém, por isso mesmo, uma carga de exclusão. Em vez disso, os autores preconizam a adoção de práticas que devolvam ao sujeito o poder de ação e de escolha, como manifestação das suas características e intenções individuais.

Este reposicionamento é fundamental para compreender os elementos essenciais que devem nortear as estratégias e práticas, desde a fase de planeamento até à operacionalização, permitindo que a EF cumpra com as suas funções de desenvolvimento de competências cognitivas (Vazou et al., 2019), emocionais e socio relacionais (Gould & Carson, 2008), de socialização (Brunelle et al., 2007), e de autoestima (Smoll et al., 1993).

A representatividade nos contextos de aprendizagem em EF

Alguns estudos (sintetizados em Hodge et al., 2004) que se debruçaram sobre o tema da inclusão em EF, relatam perceções de ineficácia por parte dos professores, nomeadamente ao nível da formação e preparação para atender às necessidades educativas de alunos com deficiência. A prática comum vigente continua a ser a intervenção educativa do tipo instrutivo, com um padrão pré-determinado para a execução do movimento. Esta abordagem transforma o critério de sucesso num padrão para alunos sem deficiência. Esta particularidade é exclusiva – ao invés de inclusiva – e, ainda que o professor procure a equidade, tende a promover adaptações à tarefa motora que, por derivarem do critério de sucesso, serão sempre discriminatórias. Evidentemente que o aluno com deficiência realizará uma tarefa de forma distinta do aluno sem deficiência. No entanto, os autores apelam para que se recentre a ação motora nas características e capacidades do aluno. Não se trata de agir de forma adaptada em relação à norma. Trata-se antes de providenciar as condições (e.g., materiais, normativas e de ação com os seus pares) para que o aluno crie e execute a ação que lhe permite cumprir com o seu objetivo.

Minghelli e colegas (2023) elencam vários estudos que sugerem como se devem criar contextos de aprendizagem representativos no domínio motor (Correia et al., 2018; Chow et al., 2020). Em suma, é necessário promover práticas de ensino que respeitem a intencionalidade e o potencial individual, e que proporcionem uma estruturação indireta (i.e., não convergente para um único resultado possível de sucesso) do contexto. Por outras palavras, o planeamento do professor deve permitir uma expressão da vontade do aluno, dos seus interesses e das suas competências, que resultam da sua perceção sobre a tarefa, inevitavelmente moldada pela sua deficiência.

Do ponto de vista operacional, e sem entrar na prescrição direta de atividades motoras, que está para lá do âmbito desta recensão, os autores defendem que i) a escolha de uma ação motora, ii) de um constrangimento, e iii) da localização da ação no espaço, requer um investimento motor/cognitivo/emocional ao aluno com deficiência que nunca deve ser acidental (i.e., não planeado). Não se trata apenas de pensar em como tornar as atividades de aula acessíveis e, assim, pensar em como adaptar a participação. Mais do que isso, trata-se de evitar a estratégia comum de criar um modelo

de execução padronizado e baixar o nível de exigência – da ação e do objetivo desta –, denominando as atividades de *adaptadas*. Adaptar atividades nada tem que ver com baixar o nível de exigência, mas sim com exigir em igual magnitude, mas de forma diferenciada.

O contributo da deficiência para a EF: Criação de ações motoras

Ao experimentar o reconhecimento e a atribuição de significado às suas próprias iniciativas, é reconhecida ao aluno com deficiência a oportunidade de experimentar ações motoras que são consistentes com as suas expectativas. O aluno vê legitimado o seu papel como *agente causal* dentro do espaço-aula, e estará capacitado para determinar efeitos no envolvimento e nos pares, com o devido reconhecimento por partes destes.

Para Minghelli e colegas, um elemento-chave dessa abordagem é a criação de ambientes de aprendizagem projetados para proporcionar oportunidades aos alunos de construir por si mesmos o *como*, *porquê*, *onde* e *quando* do movimento. Ou seja, o design das tarefas de EF deve necessariamente levar em consideração a variabilidade, que amplifica a atividade exploratória e o comportamento adaptativo e, consequentemente, promove o surgimento de soluções funcionais individualizadas, logo inclusivas.

Conclusão

A presença de alunos com deficiência motora nas aulas de EF exige uma abordagem pedagógica diferenciada por parte do professor. A deficiência passou a ser vista não como uma limitação individual – que implica planeamento adaptado e carga discriminatória –, mas como o resultado da interação entre as características do aluno e o contexto. Assim, defende-se a criação de tarefas que possibilitem a busca exploratória de soluções individuais, promovendo assim uma verdadeira inclusão.

Referências bibliográficas

- Brunelle, J., Danish, S. J., & Forneris, T. (2007). The Impact of a Sport-Based Life Skill Program on Adolescent Prosocial Values. *Applied Developmental Science*, 11(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/10888690709336722>
- Chow, J. Y., Davids, K., Renshaw, I., Rudd, J. (2020). Nonlinear Pedagogy. In M. Peters, & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation* (pp. 1-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_92-1
- Correia, V., Carvalho, J., Araújo, D., Pereira, E., & Davids, K. (2018). Principles of nonlinear pedagogy in sport practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 117-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552673>
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>

Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High School General Physical Education Teachers' Behaviors and Beliefs Associated with Inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419. <https://doi.org/10.1080/13573320412331302458>

Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P., & Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of applied psychology*, 78(4), 602-610. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.602>

Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K., & Smiley-Oyen, A. (2019). More than one road leads to Rome: A narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 153-178. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223423>

World Health Organization - WHO (2007). *The International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth version (ICF-CY)*. WHO.

Notas sobre o autor:

José Eduardo Lopes

jose.eduardo@ipportalegre.pt

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre

<https://orcid.org/0000-0003-3284-2600>

Página | 85