

# **Trajetórias formativas dos ex-bolsistas do PIBID-Educação Física da Universidade Feevale sobre as práticas inclusivas e a percepção do ex-professor supervisor**

## ***Formative trajectories of the Physical Education-PIBID ex-scholarships from Feevale University on inclusive practices and the perception of the supervisory former professor***

## ***Trayectorias formativas de ex becarios del PIBID-Educación Física de la Universidad Feevale acerca de las prácticas inclusivas y la percepción del ex profesor supervisor***

Ântony Vinícius Bartochak<sup>1</sup>

Gustavo Roese Sanfelice<sup>1</sup>

Regina de Oliveira Heidrich<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i60.1655>

**Resumo:** O presente estudo busca examinar as trajetórias formativas de ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Feevale, do subprojeto de Educação Física, sobre as práticas inclusivas, e analisar a percepção do ex-professor supervisor. A partir disso, a fundamentação teórica é estruturada mediante a contextualização histórica da educação especial no Brasil. Sendo assim, utilizou-se como método de pesquisa a etnografia da trajetória social, com abordagem qualitativa, por meio de coletas de dados de entrevistas não diretivas realizadas com três ex-bolsistas e um ex-professor supervisor. Analisando-se os dados, na primeira categoria – construção e a execução de práticas inclusivas –, concluiu-se que, nos esportes e nas atividades adaptadas, os alunos precisavam incluir os colegas nas diferentes deficiências, exercer a cidadania e a alteridade. Contudo, as limitações do projeto PIBID vincularam-se na centralidade das práticas inclusivas somente nas aulas de Educação Física. Com efeito, sobre a segunda categoria – para além de práticas inclusivas do projeto PIBID e suas contribuições –,

---

<sup>1</sup> Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil.

evidenciou-se que essas práticas inclusivas tornaram os sujeitos do estudo mais conscientes diante da diversidade humana e mais preparados para trabalhar com a inclusão social em diversos contextos escolares e não escolares.

**Palavras-chave:** PIBID; Educação Física; inclusão.

**Abstract:** This study seeks to examine the formative trajectories of the Institutional Scholarship Program for Beginner Teachers (PIBID) alumni at the Universidade Feevale of the Physical Education subproject on inclusive practices and analyze the perception of the ex-supervisor teacher. From this, the theoretical foundation is structured through the historical contextualization of special education in Brazil. Thus, the ethnography of the social trajectory was used as a research method, with a qualitative approach, through data collection from non-directive interviews carried out with three ex-scholarship holders and one ex-supervisor. Analyzing the data, in the first category – construction and execution of inclusive practices – it was concluded that, in sports and in adapted activities, students needed to include their colleagues in different disabilities, exercise citizenship and alterity. However, the limitations of the PIBID project were linked to the centrality of inclusive practices only in Physical Education classes. In fact, in the second category – furthermore to the inclusive practices of the PIBID project and its contributions – it was evident that these inclusive practices made the study subjects more aware of human diversity and more prepared to work with social inclusion in different school and non-school contexts.

**Keywords:** PIBID; Physical Education; inclusion.

**Resumen:** El presente estudio busca examinar las trayectorias formativas de los ex becarios del Programa de Becas de Iniciación a la Docencia Institucional (PIBID) de la Universidad Feevale, del subproyecto de Educación Física, a cerca de las prácticas inclusivas, y analizar la percepción del ex profesor supervisor. A partir de eso, la fundamentación teórica se estructura a través de la contextualización histórica de la educación especial en Brasil. Por lo tanto, utilizó como método de investigación la etnografía de la trayectoria social, con enfoque cualitativo, a través de la recolección de datos a partir de entrevistas no directivas realizadas a tres ex becarios y un ex profesor supervisor. Analizando los datos, en la primera categoría – construcción y ejecución de prácticas inclusivas –, se concluyó que, en el deporte y en las actividades adaptadas, los estudiantes necesitaban incluir los colegas en diferentes discapacidades, ejercer la ciudadanía y la alteridad. Sin embargo, las limitaciones del proyecto PIBID estaban vinculadas a la centralidad de las prácticas inclusivas solo en las clases de Educación Física. Con efecto, en cuanto a la segunda categoría – además de las prácticas inclusivas del proyecto PIBID y sus aportes –, se evidenció que estas prácticas inclusivas tornaron a los sujetos de estudio más conscientes de la diversidad humana y más preparados para trabajar con la inclusión social en diferentes contextos escolares y no escolares.

**Palabras clave:** PIBID; Educación Física; inclusión.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), conforme Bartochak, Santos e Sanfelice (2021), é uma política pública oriunda da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançado no ano de 2007, abrangendo estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) federais e centros federais de educação tecnológica. Contudo, o PIBID foi implementado no ano de 2009 e consolidado somente pelo Decreto n. 7.219, em 2010.

Mais tarde, tornou-se uma política de Estado, de ação permanente do MEC, ao ser publicada a Lei n. 12.796, em 2013, que modificou a LDB/1996. Pouco depois que a lei foi aprovada, originou-se o regulamento da política pública do PIBID, por intermédio da Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013, estabelecendo as orientações e normativas do PIBID (BARTOCHAK; SANTOS; SANFELICE, 2021).

Dessa maneira, de acordo com os objetivos do PIBID, no que tange à formação dos acadêmicos bolsistas, busca-se inserir os alunos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, de caráter inovador e interdisciplinar, que visem à superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, a fim de incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores<sup>2</sup> dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (CAPES, 2010; CAPES, 2020).

A Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010, do Diário Oficial da União (2010a), menciona que o PIBID instituiu a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena não somente restrita a Institutos de Ensino Superior (IES) federais, de acordo com o seu surgimento, em 2007, mas também em âmbitos estaduais, municipais e comunitários sem fins lucrativos.

Logo depois, mais precisamente em 30 de junho de 2010, conforme Diário Oficial da União (2010b) n. 123, proveu-se a instituição comunitária da Universidade Feevale como parte deste programa. Dessa forma, segundo Meinhardt (2014), a Universidade Feevale iniciou suas atividades na política pública do PIBID no dia 9 de setembro de 2010, estruturando-se em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo e a Segunda Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, RS.

---

<sup>2</sup> Coformação desenvolvida por professores supervisores do PIBID da educação básica sobre as práticas pedagógicas dos bolsistas.

O Projeto PIBID da Universidade Feevale foi composto inicialmente por três subprojetos vinculados aos cursos de Pedagogia, Letras e Arte Visuais, e as ações desenvolvidas nas escolas tiveram como eixo articulador a prática da pesquisa e da reflexão dos envolvidos no programa. No segundo semestre de 2012, a fim de ampliar os espaços, agregaram-se ao seu projeto dois novos cursos, Educação Física e História (MEINHARDT, 2014). Por fim, em 2018, o edital da Universidade Feevale n. 01 (2018) contemplou o curso de Ciências Biológicas.

Por sua vez, o pesquisador do estudo fez parte do subprojeto de Educação Física do PIBID da Universidade Feevale, no período de 2015 a 2016, em que desenvolveu, juntamente aos demais sujeitos desta pesquisa, ex-bolsistas e ex-professor supervisor, práticas pedagógicas inclusivas no primeiro semestre de 2016, por meio do projeto da Educação em Direitos Humanos, desafiando os alunos com os jogos de inclusão x exclusão, a partir de atividades cooperativas e lúdicas, de análise de acontecimentos, das pesquisas, discussões da construção de práticas entre professores e alunos referentes às pessoas com deficiência (PCD), e nas questões de acessibilidade.

Diante disso, mencionando os principais autores da pesquisa, a educação inclusiva implica mudanças de paradigmas; conforme Beyer (2010), deve se contrapor à perspectiva ideológica e reducionista do modelo clínico, bem como é necessário pensar na educação regular de uma forma que contemple cada criança, de acordo com suas capacidades, em adaptações curriculares que ocorram conforme as possibilidades de aprendizagem de cada aluno, para garantir o respeito às diferenças e abandonar um ideal de aprendizagem calcado na premissa da homogeneidade.

Com isso, é importante enfatizar que todas as crianças devem ser educadas juntas na escola regular, como aponta os autores Karagiannis, Stainback e Stainback (1999a), por meio da impulsão de habilidades nas relações afetivas dos alunos com e sem deficiência, no sentido de que aprendam a lidar com a diversidade para além da escola na resolução de problemas.

Além disso, de acordo com Carvalho (2008), a proposta inclusiva diz respeito a uma escola que não segregue, rotule e expulse alunos com deficiências, mas sim que enfrente, sem adiantamentos, a diversidade de características dos seus alunos. Por isso, há o estímulo para que todos possam aprender no mesmo ambiente, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, e possam exercitar a cidadania nas escolas.

Sendo assim, o objetivo da presente pesquisa é examinar as trajetórias formativas de ex-bolsistas do PIBID da Universidade Feevale, do subprojeto de Educação Física, sobre as práticas inclusivas, e analisar a percepção do ex-professor supervisor em relação às trajetórias formativas de práticas inclusivas dos ex-bolsistas, a partir da trajetória social dos sujeitos do estudo. Como problema da pesquisa, estabeleceu-se: quais foram as trajetórias formativas dos ex-bolsistas do subprojeto de Educação Física sobre as práticas inclusivas e a percepção do ex-professor supervisor em relação às trajetórias formativas de práticas inclusivas dos ex-bolsistas?

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A escola especial surgiu ao longo da história como uma solução complementar, segundo Beyer (2010), de caráter não permanente. Com isso, as crianças com deficiência obtiveram a oportunidade de poder frequentar, finalmente, um espaço, uma vez que as escolas regulares não ofereceriam esse ambiente de aprendizagem. Porém, o equívoco das escolas especiais consistiu-se na reivindicação e na apropriação do monopólio pedagógico com esses alunos, e elas passaram a assumir, no Brasil, uma postura pautada no modelo clínico-médico.

No Brasil na década de 1970, de acordo com Sasaki (1997), consideravam-se integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava. Em seguida, a inclusão surgiu na segunda metade da década de 1980 e incrementou-se nos anos 1990, ao adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos.

A partir disso, em 1994, por intermédio da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais da UNESCO, eclode o movimento da educação inclusiva no mundo. Nessa conferência ocorreu a elaboração da declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tornando-se um documento de referência de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, na discussão de como, de que forma, com que meios construir e colocar em movimento ações escolares inclusivas.

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), apresenta-se uma normatização para o acolhimento de alunos com deficiência em escolas regulares para sua integração na sociedade, assim, compreende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

No entanto, no dia 30 de setembro de 2020, o Decreto n. 10.502, publicado no Diário Oficial da União (2020), instituiu a chamada da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Diante disso, estamos prestes a assistir a um retrocesso para a década de 1970, segundo Almeida et al. (2020), de uma exclusão explícita e com tendência a ser muito mais rápida. Em virtude de que toda a lógica da exclusão justificada pela própria deficiência, da segregação pelos tipos de limitações para lugares mais “adequados”, do afastamento dos alunos ditos “normais”, está autorizada e ratificada por esta política.

Percebe-se que a inclusão educacional é processo, conforme Carvalho (2008), e tem características de dinamismo, flexibilidade e temporalidade; assim, há de se considerar que as transformações são lentas e sofridas e que não vão ocorrer rapidamente, pois ainda convivemos com a noção de diferença em relação a padrões de normalidade que se traduz em desvios, estigmas e estereótipos.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia foi direcionada para o estudo etnográfico qualitativo da trajetória social, conforme Montagner (2007), a qual objetiva acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social. Sendo assim, a pesquisa foi realizada com três ex-bolsistas e um ex-professor supervisor do PIBID da Universidade Feevale, os quais executaram suas funções na Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) Boa Saúde, na cidade de Novo Hamburgo, na disciplina de Educação Física, sendo selecionados pelas experiências vividas junto ao pesquisador do estudo.

Nessa perspectiva, somam-se a isso as percepções do pesquisador do estudo, o qual também foi bolsista nesse grupo, pois, de acordo com Guber (2004), o fato de um sujeito partir de seu universo não significa que ele deva necessariamente permanecer lá pelo resto da investigação, pois o investigador, em um determinado momento, poderá ser o informante.

Aos sujeitos do estudo, foi informado que, ao aceitar participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre-Esclarecido (TCLE) seria lido pelo pesquisador do estudo de forma remota e gravado na plataforma Google Meet, assim como enviado por e-mail para os entrevistados. Em seguida, os sujeitos do estudo mencionaram verbalmente a data e o seu nome completo para a autorização da

publicação das informações. Nesse termo, há explicações sobre o trabalho, de que não há riscos na participação nesta pesquisa, há garantia do anonimato de participação voluntária e possibilidade de desistência, sem prejuízo pessoal algum.

Utilizaram-se como instrumento de coleta de dados as entrevistas não diretas, com perguntas abertas, sendo que tudo o que disseram foi decodificado pelo pesquisador em resposta ao que ele solicitou, como uma categoria com lugar e valor preestabelecidos, possibilitando que essas questões fossem agrupadas em blocos temáticos (GUBER, 2004).

Desse modo, o roteiro de entrevista não diretiva das trajetórias formativas dos ex-bolsistas sobre a inclusão social foi o mesmo utilizado para o ex-professor supervisor; porém, mudou-se sua função institucional, e as suas percepções foram vinculadas às trajetórias formativas de práticas inclusivas dos ex-bolsistas: Qual foi o período de tempo que você trabalhou como bolsista no PIBID da Universidade Feevale? Você pôde ter alguma experiência no PIBID da Universidade Feevale referente à inclusão social? Quais possibilidades ou limitações você encontrou na sua trajetória formativa em relação à inclusão social, após ter passado pelo projeto PIBID da Universidade Feevale? Quais foram as suas propostas de intervenção em relação à inclusão social? Como a instituição na qual você esteve inserido desempenhou sua função social diante da inclusão social? O que você pôde levar para sua vida em relação às práticas desempenhadas pelos ex-bolsistas do PIBID da Universidade Feevale?

Quadro 1 – Codificação das entrevistas

<b>Codificação dos sujeitos da área de Educação Física</b>	<b>Docente na Educação Básica</b>	<b>Tempo de PIBID</b>	<b>Tempo da entrevista</b>	<b>Data da entrevista</b>
<b>Ex-Bolsista 01</b>	Sim	2015 a 2017	34:55:00	05/11/2020
<b>Ex-Bolsista 02</b>	Não	2015 a 2016	38:00:00	08/11/2020
<b>Ex-Bolsista 03</b>	Não	2013 a 2016	44:37:00	09/11/2020
<b>Ex-Professor Supervisor</b>	Sim	2013 a 2018	34:22:00	11/11/2020

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação à execução das entrevistas não diretas, segundo o Diário de Campo (20/11/2020), a plataforma Google Meet foi escolhida pelos pesquisadores, em virtude do distanciamento social imposto pela pandemia de covid 19 e pela

facilidade de acesso a todos os sujeitos do estudo, os quais escolheram os dias e os horários das entrevistas. Além disso, o pesquisador responsável pelas entrevistas se angustiava por não ter o domínio de certos imprevistos que poderiam ocorrer na plataforma Google Meet, por isso, *a priori*, fez vários testes.

Antes de iniciar propriamente as entrevistas, o pesquisador responsável concedeu tempo de escuta aos entrevistados para expressarem suas dúvidas referentes à plataforma. Também houve trocas de experiências para deixar o ambiente remoto confortável e descontraído. Tem-se em vista que foi o primeiro contato do pesquisador responsável com a entrevista não diretiva, sendo extremamente difícil internalizar o roteiro, mas, conforme foram sendo executadas as entrevistas, evidenciou-se mais fluidez em relação às mediações das trajetórias sociais entre pesquisador e entrevistado (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2020).

A inserção dos sujeitos do estudo no PIBID da Universidade Feevale, de acordo com Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), era feita por meio de um texto manifestando os interesses para participar do programa e, depois, realizava-se uma seleção a partir da entrevista. Por outro lado, segundo Ex-Bolsista 01 (05/11/2020), o programa era bem-visto, conforme relatos de outros colegas que estavam participando do programa, pois ele proporcionava ao docente a vivência na prática. Por fim, conforme Ex-Bolsista 02 (08/11/2020), há o relato de que já havia tentado entrar em dois editais anteriores, mas existia a questão da eliminação com prioridade pelas pessoas mais experientes.

Dessa maneira, a pesquisa segue a Resolução n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (2016), nos aspectos éticos, sendo que os nomes dos sujeitos do estudo foram ocultados, pois os dados foram coletados anteriormente à qualificação da dissertação para a disciplina de tópicos da inclusão e diversidade, na escola do mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, não tendo, assim, como haver apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Para a efetivação das informações coletadas no estudo, selecionou-se o método da análise de conteúdo de Bardin (2016), no qual dividimos a organização da análise em três fases; primeiramente, ocorreu a pré-análise textual das entrevistas não diretivas. Logo após, na segunda fase, da exploração do material, fizeram-se os recortes das entrevistas não diretivas em unidades de registros, definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias. Por fim, na última fase de tratamento dos resultados, inferência



e interpretação, foram tratados os dados brutos para que sejam significados, e utilizou-se, conforme Cauduro (2004), a triangulação teórica e reflexiva.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir dos resultados e da discussão, foram estabelecidos para este estudo, segundo os dados analisados nas etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), duas categorias, sendo elas: 1ª) construção e a execução de práticas inclusivas do projeto PIBID; 2ª) para além de práticas inclusivas do projeto PIBID e suas contribuições.

#### **5 CONSTRUÇÃO E A EXECUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO PROJETO PIBID**

Analisando-se a primeira categoria, referente às experiências inclusivas desenvolvidas no PIBID, estas possibilitaram, conforme Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), que partisse das múltiplas deficiências de pessoas cegas, surdas, deficientes físicos e cognitivos. Foi, também, uma questão de troca. Segundo o Ex-Bolsista 02 (08/11/2020), antes do PIBID, trabalhou em um projeto social em que existia muito o viés da inclusão. Portanto, esse conhecimento preexistente ajudou-o a alcançar bons resultados como bolsista e, assim, foi agregando saberes, pois ainda permaneceu no projeto social durante o PIBID.

Nessa perspectiva, diante do relato do Ex-Professor Supervisor (11/11/2020), na primeira parte da aula, os pibidianos<sup>3</sup> reuniam-se no centro na quadra com explicações; a partir disso, ocorriam as práticas de diferentes tipos de deficiências, desenvolvidas para que os alunos sentissem na própria pele as dificuldades, as formas como deviam proceder e estar atentos no exercício da cidadania como princípio da inclusão e da diversidade.

Na convivência com práticas da diversidade escolar, de acordo com Beyer (2010), mediante as deficiências existentes, cria-se um rico campo de aprendizagens, em que as crianças crescem e desenvolvem habilidades, tais como as da alteridade e aceitação, importantes para as problematizações futuras.

---

<sup>3</sup> Pibidiano é o nome utilizado pelos bolsistas para autoneomarem-se, sendo comum o termo ser utilizado em publicações feitas por bolsistas do PIBID.

Desse modo, pensávamos dentro da proposta de projeto e tínhamos esse viés inclusivo na temática dos Direitos Humanos (Ex-Bolsista 02, 08/11/2020), sendo que as atividades, segundo relato do Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), foram pensadas coletivamente, pois nós PIBIDIANOS, juntamente ao ex-professor supervisor, reuníamos-nos na biblioteca da EMEF Boa Saúde para planejar e definir as atividades que desenvolveríamos, e, também, estipulávamos os conceitos que norteariam as atividades. Em síntese, essas trocas, segundo Ex-Bolsista 01 (05/11/2020), ajudaram na aproximação das experiências de cada envolvido no PIBID.

Evidencia-se que o primeiro benefício para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. Por intermédio da colaboração de práticas inclusivas, possibilita-se a consulta um ao outro, o apoio psicológico e a ajuda para melhorar suas habilidades profissionais (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999a).

O trabalho dos PIBIDIANOS era realizado por meio de esportes coletivos adaptados. Por exemplo, simulávamos a prática a partir de um aluno cadeirante, assim como, na atividade do vôlei, colocávamos os alunos sentados para que eles percebessem como é jogar o vôlei sem ter a mobilidade das pernas, e fazíamos atividades com os olhos vendados e utilização da bola de guizo no futsal (Ex-Bolsista 03, 09/11/2020).

Sendo assim, conforme Beyer (2010), as crianças devem viver neste mundo inclusivo e não reclusas em um projeto que as mantém fora desta realidade e diversidade. Porém, é importante frisar que a educação inclusiva, suas práticas e adaptações são pedagogicamente realizáveis dentro de cada singularidade das suas experiências localmente, não existe uma receita pronta.

Todavia, como pesquisador e ex-bolsista do programa, o projeto PIBID, em relação às suas limitações, não fomentou as práticas para além do seu campo de atuação de forma interdisciplinar, como apontam os objetivos do PIBID, atuando somente de forma interventiva. Por isso, segundo Beyer (2010), as práticas inclusivas devem ocorrer de forma mais unificada possível no seu entorno social, a partir da descentralização pedagógica, como no envolvimento e na aproximação dos pais, no diálogo das disciplinas, dos gestores e da comunidade.

Portanto, não podemos centralizar os conhecimentos trabalhados na criança, como enfatiza Sage (1999), reduzindo-os a seu próprio universo, promovendo uma desigualdade no acesso aos conteúdos trabalhados de modo desigual. Faz-se

fundamental o desenvolvimento de comportamentos cooperativos entre todos os envolvidos no ambiente escolar.

Por outro lado, o PIBID permitiu possibilidades para com a Educação Física, conforme relato do Ex-Bolsista 02 (08/11/2020), na perspectiva de inclusões, do que nós poderíamos fazer de diferente para atingir os objetivos, e discutíamos a cada final de aula como foram desenvolvidas essas propostas. Afinal, em que caminho nós estávamos? Além disso, avaliávamo-nos uns aos outros, e isso melhorou nosso desempenho enquanto pibidianos.

Dessa forma, ocorreram muitas trocas, na busca incessante de materiais e discussões se daria certo ou não. Somando-se a isso, os pibidianos tinham a tarefa de fazer o diário de campo e as avaliações, em que poderiam discutir e preparar as aulas seguintes (Ex-Professor supervisor, 11/11/2020).

Em outro aspecto, diante das aceitações dos alunos perante as atividades inclusivas, segundo relato do Ex-Bolsista 02 (08/11/2020), tivemos muitas dificuldades de não propor a prática pela prática, pois queríamos aproximar o aluno da conscientização, internalização e do entendimento dos conceitos inclusivos. Mediante o exposto, ainda conforme o Ex-Bolsista 02 (08/11/2020), os alunos precisavam incluir os colegas dentro das atividades, das suas vidas e da sociedade; esse foi o maior desafio que os pibidianos enfrentavam.

Uma vez que propor atividades inclusivas na Educação Física, segundo o Ex-Professor Supervisor (11/11/2020), é algo complexo, porque somos forjados a um contexto histórico da esportivização e competição que fomentam a exclusão, os pibidianos tiveram uma abordagem diferente para alunos dos 5º e 6º anos, sendo alunos jovens, os quais não tinham esse grau de maturidade e entendimento, mas houve um impacto muito positivo. Em vista disso, como nos relata Beyer (2010), a escola e o corpo docente devem construir em torno de si práticas de aceitação e acolhimento, tanto mais includentes quanto mais a sociedade promover processos de exclusão.

Logo, evidencia-se que uma escola restrita ao rendimento do aluno ou ao comportamento adequado e que construa seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com essa intenção, provavelmente, será uma escola excludente (CARVALHO, 2008). Portanto, fizeram-se necessárias no projeto PIBID práticas efetivas que desvinculassem a Educação Física da competição e de suas diferentes formas de classificação, padronização, segregação e exclusão social.

Além disso, de acordo com o relato do Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), a possibilidade de trabalharmos com temas inclusivos na escola foi bem acolhida pelos alunos, sendo que era uma faixa etária menor e a resistência não foi tão grande. Ainda conforme o Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), percebe-se que a resistência é maior com os alunos do ensino médio, pelo fato de a Educação Física ser esportivizada. Por isso, segundo o Ex-Professor Supervisor (11/11/2020), os alunos puderam pensar a Educação Física sobre outras perspectivas, assim, percebeu-se, diante de todas as propostas e ambientes das práticas, bastante interação e interesse na forma como os pibidianos realizaram as intervenções.

Nesse sentido, perante o relato do Ex-Bolsista 02 (08/11/2020), foi extremamente importante engajar todos os alunos e identificar o porquê de eles não entenderem tal prática ou negarem-se a aceitar alguma atividade. Com isso, atingiu-se a grande maioria dos estudantes, pelo fato de diversificarmos as atividades inclusivas.

Diante da ideia de reflexão, foi permitido aos alunos que nos trouxessem as dificuldades na questão da acessibilidade – por exemplo, a inexistência de rampas de acesso para cadeirantes no bairro e como os alunos fariam para ajudar caso se deparassem com uma pessoa com deficiência (Ex-Bolsista 02, 08/11/2020). Nessa perspectiva, de acordo com o Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), começamos a discutir com nossos alunos que, para ter algum aluno cego, é fundamental o piso tátil para identificar-se no ambiente.

Faz-se essencial perceber e contextualizar as discrepâncias estruturais na escola e no entorno social; segundo O'Brien, J. e O'Brien, C. (1999), cabe aos envolvidos no trabalho pedagógico adaptar esses limites em prol das possibilidades dos próximos passos para a inclusão social.

Da mesma forma, para que haja a inclusão social, é necessário mudar a estrutura física e social, e não só a estrutura escolar. Nessa direção, ela começa quando a própria sociedade constrói estratégias pensadas e organizadas a partir das necessidades dessas pessoas que requerem, por exemplo, uma cadeira de rodas ou acompanhante, para poder movimentar-se (Ex-Bolsista 03, 09/11/2020). Portanto, de acordo com Carvalho (2008), para receber a identidade de escolas de orientação inclusiva, deve-se remover as barreiras, sejam as visíveis, como a acessibilidade física, sejam as invisíveis, como a acessibilidade do imaginário social acerca das diferenças.

Percebeu-se, também, que as práticas extrapolaram os muros da escola em direção à comunidade, nas questões estruturais e humanas, como em perguntas tais como “Vocês conhecem uma pessoa cega? Uma pessoa surda?”; e “Como devemos proceder para ajudar uma pessoa em determinada situação?”. Assim, essas problematizações foram importantes para eles exercerem a cidadania, a partir de uma perspectiva inclusiva (Ex-Professor Supervisor, 11/11/2020).

Em seguida, ao final de cada aula, fazíamos uma avaliação oral com os alunos, na qual nos reuníamos e eles tinham de falar sobre o contexto da aula, para podermos entender se eles atingiram nosso objetivo, o que era relatado no nosso diário de campo (Ex-Bolsista 02, 08/11/2020). Além do mais, segundo o relato do Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), ele aprendeu a usar o diário de campo nesse período, anotava os eventos que aconteciam durante as aulas, conforme tínhamos estipulado como objetivo para aquela intervenção. A partir disso, ainda de acordo com o Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), realizávamos o *feedback* para os alunos das intervenções e usávamos o diário de campo para autoavaliação. Por isso, depois desse período, o Ex-Bolsista 03 sempre usou o diário de campo.

A avaliação, segundo Beyer (2010), serve para favorecer o processo de inclusão no sentido de oferecer dados que informem a necessidade de apoio e as variáveis que inferem no processo de ensino-aprendizagem, para projetar um currículo com possibilidades de adaptações perante as dificuldades de avanços e recuos, o qual contemple as distintas capacidades das crianças e o desempenho esteja ao seu alcance.

## **6 PARA ALÉM DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO PROJETO PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES**

Quanto à segunda etapa, de acordo com as trajetórias formativas dos ex-bolsistas nas suas atuações profissionais, evidenciou-se que apenas o Ex-Bolsista 01 atua na educação básica no ensino público como docente. Sendo assim, o Ex-Bolsista 02 nunca atuou na educação básica como docente, uma vez que seguiu na área do bacharelado, abrindo sua própria academia, formando-se também nessa área da Educação Física. O Ex-Bolsista 03 atuou em um período curto na educação básica em uma escola particular e, hoje, segue seu doutorado em Processos e Manifestações Culturais, na Universidade Feevale.

Sobre a importância do trabalho coletivo do PIBID-Feevale, o Ex-Bolsista 03 (09/11/2020) relatou que sente falta de poder trabalhar em uma escola onde possa ter outros professores como os pibidianos, porque fazíamos a diferença na Educação Física, com um trabalho inovador. Em vista disso, ainda segundo o Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), quando tínhamos atividades na perspectiva de inclusão, o trabalho do Ex-Bolsista (pesquisador do estudo) sobressaía-se sobre do Ex-Bolsista 03 (entrevistado), assim, o entrevistado buscava mais aporte no pesquisador do estudo.

O projeto PIBID, segundo relato do Ex-Bolsista 01 (05/11/2020), ajudou na trajetória do seu trabalho, não somente na parte prática, mas contribuiu nas pesquisas, em prol do trabalho da inclusão social, visto que, antes de entrar no PIBID, o Ex-Bolsista 01 já trabalhava em uma instituição diretamente ligada com a inclusão e, casualmente, trabalha até hoje, faz mais de cinco anos. Sendo assim, não foi um mundo novo para o Ex-Bolsista 01, uma experiência somou-se à outra.

Ademais, de acordo com o Ex-Professor Supervisor (11/11/2020), aquelas práticas inclusivas os alunos vão carregar consigo, sendo nas questões de pensar no outro, na empatia e na tolerância. Por isso, isso também ficou muito presente para o Ex-Professor Supervisor e, hoje, ele trabalha constantemente a partir desses valores que os pibidianos traziam para as reflexões.

Dessa forma, a seleção de atividades de ensino-aprendizagem não pode dar maior ênfase às habilidades motoras, na falsa suposição da impossibilidade de alunos com deficiência ou imaturos desenvolverem competências cognitivas, afetivas e emocionais (CARVALHO, 2008).

Em relação às práticas inclusivas, o Ex-Bolsista 03 (09/11/2020) relatou que exerceu a função de auxiliar de inclusão no mesmo período do PIBID, em que a proposta da política inclusiva do município de Novo Hamburgo era o atendimento de apenas um aluno de inclusão, mas, no decorrer do tempo, acabou por atender quatro alunos. Nessa perspectiva, começou com um aluno que tinha deficiência cognitiva, ajudava-o nas explicações e no seu ensino em sala de aula, já os outros três eram hiperativos. Logo, percebeu que os alunos com deficiências cognitivas não são todos iguais, sendo necessário flexibilizar o saber previamente, para aplicá-lo ao aluno de modo específico às suas dificuldades.

Além disso, pouco depois que se formou, o Ex-Bolsista 03 (09/11/2020) trabalhou em uma escola privada por indicação, e não havia alunos com deficiências, sendo que a política curricular era bem restrita, não podia ser mudada.

Nota-se que muitas das limitações vivenciadas na aprendizagem escolar são socialmente determinadas, porém deve-se reforçar a concepção de que cada criança difere uma da outra e o ato de educar consiste em confrontar-se com essa diversidade (BEYER, 2010). Por isso, como relata Carvalho (2008), tais dificuldades não nos autorizam a estabelecer limites em sua capacidade para aprender.

Diante de outra experiência, o Ex-Bolsista 02 (08/11/2020) trabalhou um ano com uma aluna com síndrome de Angelman<sup>4</sup> e com autismo, sendo que, na escola, cada aluno de inclusão tinha um professor que o acompanhava, mas esses professores, em algum momento, também precisavam ausentar-se. Quando isso ocorria, eles dirigiam-se ao Ex-Bolsista 02 para substituição, e não para outros estagiários, porque, pelas falas dos coordenadores da escola, a sua característica diante desses alunos permitia essa escolha. Com isso, deu-se o acréscimo do Ex-Bolsista 02 chegar a qualquer âmbito, tanto escolar como não escolar, e deparar-se com diversas situações de inclusão, nas quais ele tinha facilidade para lidar com a situação.

Em 2019, o Professor Supervisor (11/11/2020) teve uma aluna da educação infantil com dificuldade de comunicação e contou com o auxílio de uma estagiária, que facilitou bastante o seu trabalho, porque, nas fases iniciais, é mais complicado, os alunos não conseguem colocar-se no lugar do outro e é difícil esse processo de convencimento. Percebe-se, conforme Beyer (2010), ser extremamente importante uma proposta inclusiva com responsabilidade, de forma que os alunos e professores possam ser acolhidos e atendidos, com suportes adequados e formações qualificadas.

Em relação à função da instituição escolar como promotora da inclusão, segundo o Ex-Professor Supervisor (11/11/2020), no ano de 2019, ele participou de várias reuniões nas quais estavam mãe, professora da sala de recursos, psicólogo e fonoaudiólogo. Dessa maneira, constatou-se maior participação dos outros agentes, os quais atuavam de forma integral. Em comparação com a escola Boa Saúde, nos nove anos em que trabalhou como docente, isso nunca aconteceu.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve-se basear nas premissas de Vygotsky, precisa entender que as ações pedagógicas devem produzir conexões

---

<sup>4</sup> É uma doença genética e neurológica que se caracteriza por convulsões, movimentos desconexos, atraso intelectual, ausência da fala e riso excessivo.

entre as diferentes zonas de aprendizagem do aluno, seja no contexto social, cultural, seja no contexto familiar ou escolar (BEYER, 2010).

Ainda, conforme o Ex-Professor Supervisor (11/11/2020), ele iniciou o ano de 2020 com um aluno sem o diagnóstico, sendo que ele apresentou deficiência física e neurológica. Por ser um aluno do 8º ano, não tinha ajuda de estagiária. Deste modo, o Ex-Professor Supervisor tem pouca vivência com alunos diagnosticados com alguma limitação.

Nessa perspectiva, em algumas turmas do projeto PIBID, segundo relato do Ex-Bolsista 01 (05/11/2020), atendíamos alunos com deficiência cognitiva e motora, mas sem diagnóstico. Percebe-se que hoje, de acordo com o Ex-Professor Supervisor (11/11/2020), a inclusão não está vinculada ao diagnóstico, não podemos ficar mais presos a isso, pois existem muitos alunos com dificuldades cognitivas que necessitam de adaptações curriculares, de um olhar diferenciado. Portanto, se o aluno não apresentar o diagnóstico, ele também deve ser incluído e tem o direito de aprendizagem assim como os outros.

Contudo, tem-se observado que alunos com níveis diferentes de deficiência, com o diagnóstico, aprendem mais em ambientes integrados, onde lhes são proporcionadas experiências e apoio educacional especializado e mais adequado do que nos ambientes segregados. Em geral, quanto mais tempo ficam em ambientes inclusivos, mais positivo é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999b).

Desse modo, conforme o Ex-Bolsista 01 (05/11/2020), no seu contexto profissional, cada turma tem um auxiliar caso exista uma inclusão; isso facilita o trabalho de todos. Por conseguinte, segundo Beyer (2010), o papel do professor especializado se dá em parceria com professor regular e não deve concentrar-se explicitamente sobre as crianças com deficiência, e sim trabalhar no contexto de grupo, procurando atender também às necessidades eventuais dos outros alunos, para evitar os processos de estigmatização.

Com isso, segundo o Ex-Bolsista 03 (09/11/2020), as atividades realizadas no projeto PIBID tornaram-no uma pessoa mais sensível, com um olhar mais humanista para a diversidade e as desigualdades sociais. Então, essas atividades na perspectiva dos direitos humanos, para o Ex-Bolsista 03, foram as que deram uma bagagem e proporcionaram experiências para trabalhar com essas questões em outras escolas.



Sem dúvida, a razão fundamental para as práticas inclusivas é o valor social da equidade. Todavia, precisamos de projetos e escolas inclusivas que promovam a aceitação ampla, da paz e cooperação, pois, quando as escolas são exclusivas, o preconceito fica na consciência de muitos alunos quando se tornam adultos, resultando em maior conflito social e uma competição desumana (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999a).

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observou-se que estamos constantemente em uma encruzilhada de retrocessos, estagnações e avanços fragmentados, e isso se remete às limitações de práticas educacionais inclusivas e na ausência de docentes especializados e dos diagnósticos dos alunos.

Nesse sentido, em relação às limitações do projeto PIBID, ficaram evidentes os contrastes dos autores referentes às trajetórias formativas dos ex-bolsistas diante das propostas inclusivas, pois eles acreditam ser fundamental promover e possibilitar o trabalho em equipe de aproximação com os docentes, gestores, pais, instituição escolar e comunidade, e não centralizar as atividades dentro de um universo, pois, quanto mais tempo os alunos ficam em ambientes e práticas inclusivas, em confronto com a diversidade, mais positivo é seu desempenho.

Portanto, as propostas inclusivas precisam ser descentralizadas de forma interdisciplinar, mesmo com certas limitações, desafios e dificuldades, para não ficarmos na mera integração social da década de 1970, conforme previsto no retrocesso da política 10.502/2020. Também, é função da instituição escolar preparar-se diante da sua estrutura material e social, para promover a inclusão.

Contudo, precisamos do primeiro passo, como aconteceu no projeto PIBID, para projetarmos possibilidades de trajetórias formativas inclusivas e, assim, posamos internalizar os conceitos da inclusão social, relacionando-o com seu entorno social e adaptações necessárias, visando à superação de problemas identificados no ensino e na aprendizagem.

Dessa maneira, as possibilidades das trajetórias formativas inclusivas dos ex-bolsistas e da percepção do ex-professor supervisor concretizaram-se no projeto PIBID por meio da aproximação da realidade educacional e dos conceitos inclusivos, sendo que, nos esportes e nas atividades adaptadas, os alunos precisavam incluir os colegas nas diferentes deficiências, exercer a cidadania e alteridade.

Com efeito, diante das trajetórias formativas dos ex-bolsistas e da percepção do ex-professor supervisor, depois de terem passado pelo projeto PIBID, evidenciou-se que essas práticas inclusivas tornaram os sujeitos do estudo mais conscientes diante da diversidade humana e mais preparados para trabalhar com a inclusão social em diversos contextos escolares e não escolares.

Diante do exposto, as crianças devem viver em um universo inclusivo, e não reclusas em uma educação que as mantêm fora dessa diversidade apresentada pelos sujeitos do estudo. Logo, faz-se essencial problematizar as políticas para as pessoas com deficiência, ressignificar a função da instituição escolar e de seus agentes, superando a Educação Física segregatória. Por final, que o presente estudo contemple a formação dos atuais e futuros docentes na diversidade de práticas pedagógicas inclusivas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; SANTOS, Ruzia Chaouchar dos. Mas ele tem laudo! Implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 51, p. 127-31, out. 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTOCHAK, Ântony Vinícius; SANTOS, Everton Rodrigo; SANFELICE, Gustavo Roese. PIBID na trajetória de política pública de iniciação à docência. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15, n. 20, maio 2021.

BEYER, Hugo Otto. *A inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde [CNS]. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Regulamenta pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

*Trajetórias formativas dos ex-bolsistas do PIBID-Educação Física da Universidade Feevale sobre as práticas inclusivas e a percepção do ex-professor supervisor*

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 72, 9 de abril de 2010. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/Anexo%20sem%20t%C3%ADtulo%200054.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]. Edital n. 18/2010/CAPES- PIBID resultado dos recursos. N. 123 de 30 de junho de 2010. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultadodosrecursos-30jun10-pibid-pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Lei n. 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.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID*: edital n. 2/2020. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*: edital n. 018, 13 de abril de 2010 – PIBID Municipais e Comunitárias. Brasília, DF: CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital18-pibid2010-pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAUDURO, Maria Teresa. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, Maria Teresa (Org.). *Investigações em Educação Física e esporte: um novo olhar pela pesquisa qualitativa*. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p. 19-28.

GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999a. p. 21-34.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999b. p. 35-47.

MEINHARDT, Moana. A iniciação à docência na Feevale: os primeiros passos de uma importante trajetória. *In: REICHERT, Inês Caroline; MEINHARDT, Moana; LIMA, Jozilda Berenice Fogaça (Org.). Do diálogo entre escola e Universidade: o PIBID Feevale e seus primeiros passos e reflexões.* Novo Hamburgo: Feevale, 2014. p. 6-11.

MONTAGNER, Miguel Angelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, p. 240-64, jan./jun. 2007.

O'BRIEN, John; O'BRIEN, Connie Lyle. A inclusão como uma força para a renovação da escola. *In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 48-66.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.* Brasília, DF: CORDE, 1994.

SAGE, Daniel. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. *In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 129-41.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNIVERSIDADE FEEVALE. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Seleção de estudantes bolsistas.* Edital PIBID-Feevale n. 01, 6 de julho de 2018. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2018. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/a905b67a-fc94-4569-98fd-ec36d6102073/Edital%20PIBID-FEEVALE%20N-%2001-2018.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

### **Sobre os autores:**

**Ântony Vinícius Bartochak:** Doutor e mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Pós-graduado em Dança Educacional pela Faculdade Censupeg. Graduado em Educação Física pela Universidade Feevale. Professor de Educação Física na rede municipal de São José do Hortêncio e na rede municipal de Estância Velha. É re-criador da empresa Recrearse. **E-mail:** antony\_bartochak@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7396-8029>

**Gustavo Roese Sanfelice:** Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestrado em Ciência do Movimento Humano

pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Educação Física pela UFSM. Atualmente, é professor titular da Universidade Feevale. Membro do comitê científico do Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq – Análise dos Processos Midiáticos e Práticas Socioculturais. Professor do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. **E-mail:** sanfeliceg@feevale.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0159-3584>

**Regina de Oliveira Heidrich:** Pós-Doutor pela Universidade Técnica de Lisboa (UTL), no Laboratório de Realidade Virtual (Ergo VR), como bolsista da CAPES. Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Desenho Industrial pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Bolsista de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT). Docente no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Coordena o Centro de Design da Universidade Feevale. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão e do curso de Design da Universidade Feevale. Membro do Grupo de Pesquisa em Ergonomia, Design e Tecnologia Assistiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Avaliadora da Secretária de Educação Superior (SESU/MEC). **E-mail:** rheidrich@feevale.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9101-1124>

**Recebido em: 21/01/2022**

**Aprovado em: 13/05/2022**

